

Virginie Fasel Lauzon
Evelyne Pochon-Berger
Simona Pekarek Doehler
Neuchâtel

Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente?

Wie sind Sozialformen des Unterrichts zu verstehen? Als Resultat vorgeplanter Unterrichtsaktivitäten oder eher als lokal, durch den Kommunikationsverlauf selbst herausgebildete Konfigurationen? Ausgehend von der Unterscheidung zwischen task-as-workplan und task-as-process soll in diesem Beitrag empirisch dargelegt werden, dass Sozialformen im Unterricht emergente Produkte der Gesprächsdynamik sind, und nur bedingt vordefinierten Mustern folgen. Zu diesem Zweck werden zwei Arten von Debatten im fortgeschrittenen L2 Unterricht verglichen: Debatten, die vom Lehrer vorgeplant sind und solche, die erst aus der Gesprächsdynamik heraus entstehen. Die Analyseresultate weisen darauf hin, dass das Spracherwerbspotential (oder Aktivität) im Unterricht entscheidend von dieser Dynamik bestimmt wird. Somit wird auch ein homogenisierender Begriff von jeglicher Unterrichtsform zurückgewiesen.

1. Introduction: planification et accomplissement dans les interactions en classe

Les interactions en classe ont pour caractéristique de se dérouler dans un lieu généralement unique, dans un laps de temps prédéterminé et dans un but pédagogique également prédéfini. Le contexte institutionnel forme un cadre à l'intérieur duquel les interactions sont construites: par exemple, les contraintes pédagogiques et temporelles, associées à la présence de coparticipants nombreux, ont pour conséquence que l'un des participants, l'enseignant, prend souvent le rôle de 'chef d'orchestre', entrant dans une relation d'asymétrie avec les élèves. Cependant, comme l'ont montré de nombreux travaux menés dans une perspective interactionniste, toute interaction sociale fait également l'objet d'ajustements constants entre les participants, qui construisent ensemble, de manière dynamique, la situation d'interaction (Gajo *et al.*, 1996; Mondada, 1995; Mondada & Py, 1992; Walsh, 2006). Une interaction en classe peut ainsi prendre la forme d'un enchaînement de questions de l'enseignant et de réponses des élèves mais aussi, à un autre moment, celle d'une discussion dans laquelle la relation entre les participants est symétrique: les catégorisations mutuelles des participants se déploient ainsi pas à pas et sont sujettes à de multiples reconfigurations. La mise en œuvre des objectifs pédagogiques planifiés par l'enseignant suppose également des ajustements sur le plan local, à travers des négociations émergeant de la dynamique interactive (Bouchard & Traverso, 2006; Cicurel, 2002; Pekarek, 1999). Il en résulte un enjeu central pour la compréhension de

l'espace de la classe: toute description des interactions en classe doit rendre compte de l'articulation entre la finalité pédagogique d'une part et la manière donc les activités se déroulent effectivement dans l'interaction. Elle doit ainsi faire une distinction entre la tâche en tant que projet, relevant de ce qui est pré-planifié, et la tâche telle que les participants l'interprètent, la négocient et l'accomplissent dans l'interaction (*task-as-workplan* versus *task-in-process*, d'après Breen, 1989, *task* versus *activity*, d'après Coughlan & Duff, 1994; *intended pedagogy* versus *actual pedagogy*, d'après Seedhouse, 2005; cf. également Gajo & Mondada, 1998, de Pekarek Doehler, 2002, pour une distinction similaire). Nous nous proposons dans cet article d'examiner cette distinction dans des débats en classe de français langue seconde, afin de mieux comprendre le lien entre planification des activités et dynamique participative dans l'interaction. Nos analyses se basent sur un corpus constitué de 40 heures d'interactions en classe de français L2, enregistrées en dernière année du secondaire supérieur auprès d'apprenants suisse-allemands âgés de 18 ans.

2. Le débat en classe de langue

Le débat est une activité courante en classe de langue seconde, notamment au secondaire supérieur (Pekarek, 1999), quoiqu'elle ne fasse pas l'objet d'un enseignement structuré. Le débat mobilise de manière centrale des activités d'argumentation. Les travaux sur l'argumentation dite heuristique, portant en général sur la langue première, voient avant tout l'argumentation non comme un

‘art de persuader’ mais comme une activité d’exploration collaborative, «commune et productive, où les positions de chacun se modifieraient et s’enrichiraient, en intégrant des démarches et des apports d’autrui» (Nonnon 1996: 68). Ces travaux ont mis à jour le potentiel d’apprentissage des débats en classe. Pour Garcia-Debanc (1998), par exemple, le dialogue argumentatif en tant qu’activité permet simultanément l’appropriation de connaissances (sur le plan des contenus disciplinaires) et le développement de conduites argumentatives (sur le plan langagier). Cependant, Nonnon (1997) remarque que c’est souvent le débat polémique (notamment le débat télévisé, cf. également Dolz & Schneuwly, en collab. avec De Pietro, 1998) qui est pris comme prototype de l’activité argumentative en classe, ce qui réduit l’argumentation à l’opposition binaire d’arguments et contre-arguments au détriment de la co-construction des connaissances. Garcia (1980) pointe également un autre problème: dans les débats, les élèves s’orientent souvent moins vers leurs pairs que vers l’enseignant, ce qui fait de la pratique de l’argumentation un «exercice aussi académique que la dissertation, dans la mesure où chaque intervention est vécue par l’élève comme un faire-valoir auprès de l’enseignant» (1980: 110). Pour l’enseignant, le débat en classe de langue seconde est conçu avant tout comme une activité communicative visant à développer les capacités argumentatives et plus généralement langagières des élèves, souvent sans être spécifiquement axé sur l’appropriation de connaissances disciplinaires ou sociopolitiques. Il s’agit d’une activité qui donne typiquement lieu à un engagement accru de la part des élèves, qui font part de leur opinion personnelle, s’auto-sélectionnent pour prendre le tour et participent de manière active à la gestion des thèmes et de l’interaction elle-même (Pekarek, 1999). Nous proposons ici quelques analyses de ces propriétés dans le débat en tant

que tâche pédagogique pré-planifiée d’une part, et le débat comme forme sociale émergeant spontanément dans l’interaction d’autre part.

3. Le débat pré-planifié

Lors de débats planifiés, c’est-à-dire conçus par l’enseignant en tant que dispositifs de pratique langagière, l’enseignant ouvre typiquement l’activité en scindant la classe en deux groupes d’élèves, qui doivent défendre des thèses opposées. Par exemple, les élèves sont invités à prendre position pour ou contre l’achat d’avions FA-18 par la Confédération. Ou encore, garçons et filles sont amenés à citer des stéréotypes qualifiant le sexe opposé, stéréotypes que chaque groupe doit ensuite tenter de déconstruire. L’enseignant peut aussi demander aux élèves d’adopter des rôles fictifs, jouant par exemple les procureurs et les avocats dans un procès imaginaire. Dans tous les cas, qu’il s’agisse pour les élèves de défendre leur propre position ou une position fictive, les élèves sont dès le début de l’activité placés dans des rôles prédéfinis par l’enseignant. C’est l’enseignant qui thématise l’opposition entre les groupes et instaure les règles du débat, comme c’est le cas dans l’extrait suivant:

Exemple 1: SPD-L2-secII-14, lignes 8-20

01 P: je vous rappelle que le sujet? (.) pour (.) ou contre (.) le f-a dix-huit pas le
 02 +f ((lettre))+ dix-huit le f-a dix-huit donc cet avion de combat (..) je vous
 03 rappelle (.) les règles (..) de ce débat (..) le temps de la parole (.) devrait
 04 être plus ou moins égal pour les deux parties (..) je vous prie de ne pas vous
 05 annoncer de ne pas lever la main mais d’introduire spontanément (votre
 06 opinion) donc (...) euh: d’échanger des arguments des contre-arguments
 07 des objections (.) et (.) voir (.) que chaque parti puisse prendre la parole
 08 pour (de bon). (...) allons voir combien de temps il nous faudra pour cette
 09 discussion. (..) alors je prie le parti pour (.) de commencer. (4.1) allez-y
 10 (.) parlez

Cet exemple montre plusieurs traits récurrents du débat pré-planifié: énonciation du thème du débat (l.1-2) par l’enseignant, séparation des élèves entre des groupes (‘pour’ et ‘contre’) et, par là

même, thématisation d’une opposition binaire qui ne prévoit pas de place pour une prise de position ‘intermédiaire’, nuancée. L’enseignant précise également les modalités de déroulement de l’activité (temps égal pour les deux parties, l.3-4, auto-sélection, l.5-6) et son but, i.e. l’échange d’arguments et de contre-arguments (l.6-7). Dans l’extrait cité, cette définition ferme du cadre de l’interaction contraste avec l’invitation, adressée aux élèves, d’agir ‘spontanément’ (l. 5).

La suite de l’activité montre que les élèves accomplissent la tâche demandée en respectant les règles posées par l’enseignant. On observe une alternance stricte des tours de parole entre les groupes ‘pour’ et ‘contre’; ceux-ci sont de longueur similaire; l’interaction consiste en un enchaînement équilibré entre arguments et contre-arguments, massivement introduits par ‘mais’ ou ‘oui mais’ (dans 49 cas sur 103 tours de parole, donc dans près de 50% des cas).

Cependant, sur le plan de l’organisation des échanges, on remarque aussi que, durant toute l’activité, des pauses parfois très longues (allant jusqu’à 38 secondes!) apparaissent entre les tours. Ce trait constitue un premier indice d’un engagement faible de la part des élèves. L’enseignant réagit aux silences répétés en sélectionnant lui-même les

élèves, en leur demandant ‘allez-y’; les élèves tentent d’éviter de prendre la parole en demandant au groupe adverse: ‘commencez’. Sur le plan du contenu, les mêmes arguments sont repris et

reformulés à de multiples reprises. Par exemple, un argument ‘pour’ prenant la forme initiale ‘on ne sait jamais ce qui se passera dans le futur’ est repris ensuite sept fois dans l’activité par différents membres du groupe ‘pour’, ce qui donne au débat un aspect ‘stagnant’. Enfin, à la fin de la leçon, l’enseignant clôt le débat en demandant si des élèves ont changé d’opinion, et face au silence de ces derniers, en conclut que personne

n’a changé d’avis. Le débat ne donne donc pas lieu à une évolution mais s’achève sur une *statu quo* par rapport au début de l’activité. En d’autres termes, l’attachement des élèves à respecter les consignes de l’enseignant se réalise au détriment de la dynamique du débat. Tout se passe comme si les élèves s’engageaient dans une mise en scène pour l’enseignant, spectateur et évaluateur. Une telle activité comporte plusieurs avantages mais aussi des limites. Elle donne aux élèves l’occasion de pratiquer leurs capacités argumentatives, notamment via l’échange d’arguments et de contre-arguments, et les invite à gérer les dimensions sociales liées aux enchaînements par désaccord (p.ex. travail sur les faces mutuelles au moyen de formes linguistiques comme les modalisateurs). Par contre, l’activité reste peu demandante quant à la gestion de la dynamique interactive par les élèves, qui ne font que s’engager minimalement dans l’échange communicatif – tant sur le plan de la gestion de la dynamique interactive que sur le plan de la gestion locale des contenus.

Dans d’autres activités de débat pré-planifié, il arrive que les élèves se trouvent désemparés par rapport au thème sur lequel on leur demande de débattre. C’est le cas dans une activité portant sur les stéréotypes homme-femme, dont est tiré l’extrait 2. Alors que l’enseignante souhaite que les garçons s’opposent aux stéréotypes masculins et les filles aux stéréotypes féminins, l’ensemble des stéréotypes semblent faire l’objet d’un consensus entre les participants:

Exemple 2a: CODI-L2-secII-JM-4, 1.535-542

01 P: tout est clair au niveau au niveau vocabulaire et contenu? (.) alors (..) äh:
 02 parce que les hommes sont moins nombreux elles ont- eh- ils peuvent
 03 commencer ils ont le droit de=commencer? (.) euh- (.) dites où vous êtes
 04 d’accord ou: vous n’êtes pas d’accord (..) qu’est-ce qui vous gêne?
 05 (1.5)
 06 Ren: ((rit: 1.1)) les premiers deux points sont je pense corrects.
 07 P: mhm
 08 (2.0)

Cet extrait illustre le pré-formatage de l’activité pédagogique qui s’observe à travers la répartition entre deux groupes *a priori* opposés, filles et garçons. Les opinions attendues par l’enseignante sont également formulées de manière dichotomique: ‘d’accord’ ou ‘pas d’accord’ (1.4). L’enseignante semble s’attendre à une grande volonté de participer de la part des élèves, puisqu’elle attribue à un groupe ‘le droit de commencer’ (1.3), plutôt que l’obligation. Cependant, sa question est suivie d’une pause de 1.5 seconde (1.5), indice d’un faible dynamisme participatif, et d’un alignement de la part de Renato face aux stéréotypes proposés par les filles, qui ne fait l’objet d’aucune élaboration. Par la suite, les autres élèves sélectionnés par l’enseignante s’alignent également avec les stéréotypes proposés, les filles admettant qu’elles aiment les ragots et l’argent, les garçons reconnaissant qu’ils ne pensent qu’au sexe. Comme le résume un élève: ‘c’est tout des faits’. Le débat ne prend donc pas et ne correspond pas aux attentes de l’enseignante, qui se plaint aux élèves, commentant ‘je trouve que vous vous battez mal’ et ‘vous êtes d’un réalisme, c’est frustrant hein’. Le déroulement de cette leçon montre donc qu’instaurer une opposition entre participants *a priori* ne suffit pas à ce qu’une telle opposition soit accomplie de manière effective, à travers les apports mutuels des élèves.

Un autre problème que l’on observe dans cette même leçon a trait à l’organisation de la parole. Bien que le débat soit conçu comme pratique discursive

dans laquelle les élèves participent à la gestion de l’interaction (notamment par une prise de parole spontanée), les élèves s’orientent ici néanmoins vers l’enseignante comme ‘organisatrice’ du débat (voir Ex. 2b).

Dans cet extrait, Tanja manifeste son désaccord (1.4, 11) avec une de ses camarades, dont l’avis fait l’objet d’une synthèse par l’enseignante (1.1-3). L’énonciation du désaccord prend place au sein d’un format d’interaction typiquement scolaire sous deux aspects: 1) suite à la première manifestation du désaccord (1.4), réalisée sous forme paraverbale (‘ein-ein’, 1.4), l’enseignante manifeste sa compréhension de l’intention communicative de l’élève (‘vous n’êtes pas d’accord’, 1.6) et encourage l’élève à prendre la parole (‘il faut le dire’, 1.6’), en insistant néanmoins sur la nécessité de s’exprimer en L2 (‘faut le dire en français’, 1.6-7), ce qui laisse entrevoir la finalité pédagogique de l’activité (i.e. le débat n’est pas seulement un lieu pour argumenter, échanger des idées, mais surtout un lieu de pratique communicative dans la langue seconde); 2) lorsque l’élève explicite l’objet de son désaccord (1.11-20), elle s’oriente clairement vers l’enseignante comme interlocutrice plutôt que vers sa camarade, comme en témoigne l’utilisation de la troisième personne du singulier (‘karin est un peu faux’, 1.11). Ainsi, alors même que le désaccord entre pairs est l’un des phénomènes les plus propices à l’émergence d’un débat, les participants maintiennent ici une orientation ‘enseignant-élève’, au dé-

Exemple 2b: CODI-L2-secII-JM-4, lignes 861-880

- 01 P: donc donc c'est tout un enfin c'est un- c'est- c'est monté c'est un cirque
02 en fait que vous montez à vous-mêmes enfin que nous on monte à: soi-
03 même pour euh- (.) euhm
04 Tan: ein-ein
05 [((rires: 1.4))]
06 P: [non vous n'êtes pas d'accord] (.) alors il faut le dire hein pis faut le dire
07 en français
08 Tan: je ne peux pas eh: (..) m'exprimer
09 P: mais si vous pouvez vous exprimer.
10 (1.8)
11 Tan: je: seulement trouve que: karin est (..) un peu faux (..) peut-être=
12 Kar: =+ich bi falsch ((riant))+ =
13 P: =non qu'elle a: qu'elle a:
14 Tan: qu'elle [a:]
15 P: [qu'elle] a tort?
16 Tan: oui=
17 P: =qu'elle a tort.
18 Tan: parce que (.) si (..) s'il n'y a pas d'amour (..) dans ce- (..) ce monde (..) eh:
19 il n'y a (...) eh: (1.7) aussi pas d'amour de: (1.1) eh: (...) nächstenliebe?

triment d'une dynamique participative entre apprenants.

L'analyse de ces deux leçons suggère que lorsque le débat est une activité planifiée par l'enseignant, qui thématise lui-même une opposition binaire entre deux groupes de participants et instaure des règles strictes, plusieurs problèmes peuvent se rencontrer lors de la mise en œuvre du débat: l'opposition thématisée par l'enseignant peut ne pas correspondre aux orientations des élèves, auquel cas le débat attendu n'a pas lieu; la demande de l'enseignant d'enchaîner arguments et contre-arguments conduit à un déroulement rigide du débat, dans lequel les élèves montrent peu d'engagement et prennent peu d'initiatives dans la gestion des thèmes et de l'activité. Ainsi, si le débat pré-planifié permet aux apprenants de travailler à la construction argumentative de leurs tours de parole et à l'enchaînement des tours (arguments et contre-arguments), il donne peu de marge de manœuvre aux élèves sur le plan de la gestion de la dynamique interactive ou de la gestion des objets de discours (topiques). Si ces propriétés ne peuvent pas *a priori* être jugées positives ou négatives, elles

montrent sans doute les limites du débat pré-planifié dans les extraits cités, qui tous relèvent d'interactions avec des apprenants très avancés (dernière année avant la maturité). Dans d'autres situations, ces apprenants se montrent capables de s'engager dans un travail interactif intense et de contribuer de manière active à la co-construction des cheminements thématiques du discours. Pour ces élèves, une gestion du débat plus spontanée, plus focalisée sur leurs propres opinions (après tout il s'agit de jeunes adultes) et moins binaire serait souhaitable. Mais est-elle aussi réalisable? Les conditions de mise en œuvre d'un tel débat dépendent éminemment de la collaboration des participants, i.e. des élèves eux-mêmes. Des débats bien plus dynamiques que ceux cités jusqu'ici existent en classe et émergent souvent spontanément entre les élèves – en tant que produits subsidiaires d'activités scolaires les plus diverses. Il s'agit donc de dégager quels sont les contextes et conditions dans lesquels peuvent émerger de 'véritables' débats en classe de langue.

4. Le débat émergent

Par 'débat émergent', nous entendons des épisodes de débats entre élèves qui n'ont pas été planifiés par l'enseignant. Ces épisodes apparaissent fréquemment dans des activités de discussion ou de travail sur des textes, c'est-à-dire des activités communicatives qui ne sont pas désignées comme débats. Dans l'exemple suivant, alors que l'enseignant sollicite l'opinion des élèves, les uns après les autres, au sujet d'un article portant sur la désobéissance civile, une élève, Catherine, réagit (1.15) à l'avis de sa camarade Jana (voir Ex. 3 sur la page suivante).

Au début de l'extrait (1.1-12), on observe une logique d'échange entre enseignant et élève, dans laquelle l'enseignant gère le développement des thèmes (*cf.* question de développement 'pourquoi', 1.2), apporte des corrections sur le plan linguistique ('se protéger', 1.6), reformule les avis des élèves (1.8-10) et organise les prises de parole en sélectionnant des élèves ('catherine ton avis', 1.12). Lorsque Catherine prend la parole (1.13) que lui alloue l'enseignant, elle s'oriente vers sa camarade, qu'elle interpelle directement ('si tu dis', 1.13). Cette interpellation marque le début d'un changement dans la logique d'échange au profit d'un débat entre élèves. Le changement de la logique d'échange s'observe également dans la relation entre enseignant et élève. Au début du tour de parole de Catherine, l'enseignant propose une correction linguistique ('se protéger', 1.15), similaire à celle qu'il avait adressée à Jana (1.6). Cependant, alors que Jana avait repris le terme corrigé, Catherine quant à elle poursuit son tour (1.16 et suivantes) sans 'accuser réception' de la correction de l'enseignant, ce qui témoigne d'un changement dans la dynamique de l'interaction, qui privilégie désormais l'action communicative par rapport au travail sur les formes. Vers la fin de l'extrait, l'enseignant prend à nouveau la parole, mais cette fois

Exemple 3: CODI L2-secII-DK-A-4, 1.621-658

- 01 Jan: oui eh- je pense (...) on n'a pas (.) de raison de faire un avortement
02 P: pourquoi euh=
03 Jan: =parce que (.) on est (3.2) un peu on est responsable pour pour ce que
04 qu'on fait et (...) oui alors (...) si c'est seulement parce qu'on a pas (.) euh
05 pu: protéger
06 P: se protéger=
07 Jan =se protéger (1.1) c'est (.) leur faute
08 P: ouais (la faute de la personne) (.) alors euh:: donc faudrait quand même
09 euh (.) la fille de vingt ans qui n'a pas fait attention (.) pour toi elle
10 devrait (.) pas avorter euh [^oc'est ça^o]
11 Jan: [°non°] (.) °je pense pas°
12 P: alors euh catherine ton avis?
13 Cat: mais s- si tu dis euh (.) il faut: (.) avoir la responsabilité euh (.) si on a
14 pas pro- pré- protégé
15 P: si on ne s'est pas protégé
16 Cat: euhm (...) c'est c'est l'enfant qui: qui peut-être (.) a pas des: (.) des
17 parents qui: qui le veulent pas (.) qui l'aiment pas (.) parce qu'ils: ils ont
18 pas voulu un enfant euh
19 (1.1)
20 Jan: °oui:° (...) mais (.) je pense euhm (4.5) euhm (1.9) oui c'est: c'est
21 dommage pour euh ((rit: 1.1)) +pour le bébé ((riant))+ ((rit: 0.8)) mais-
22 euhm (.) je pense euh une personne peut euh (.) la femme peut (.) peut
23 pen- euh (.) réfléchir (.) qu'est ce qu'elle veut faire si (.) elle veut se
24 protéger et si elle ne (fait) pas euh je pense si elle est vraiment (.) euhm::
25 un peu intelligent (.) elle se protège si elle ne veut pas un- un enfant (.)
26 [et]
27 Cat: [il y a] toujours des accidents
28 (1.3)
29 Jan: oui mais alors euh (.) euh oui HEIN (...) HEIN (1.9) oui (.) pas de chance
30 ((rit: 0.8))
31 ((rires de la classe: 1.9))
32 P: ouais si par exemple euh le:: le le préservatif il craque
33 Jan: ouais mais alors elle a la pille danach a[lors]
34 P: [la pi-] la: pilule
35 Jan: jo

pour introduire un contre-argument sur la base de celui de Catherine ('il y a toujours des accidents', 1.27 → 'ouais si par exemple le préservatif il craque', 1.32'). Ce faisant, l'enseignant se positionne comme participant au débat (relation égale) et non plus comme organisateur et évaluateur des prises de parole (relation inégale).

Le débat émergent est riche sur les plans discursif et interactionnel. Les élèves s'auto-sélectionnent, leurs tours de parole sont longs et argumentés. On observe également un travail de ménagement des faces, notamment dans l'emploi de structure 'oui mais'

au début des tours, qui constituent des ébauches de concession (1.20 et 29) et de modalisateurs ('peut-être', 1.16, 'je pense', 1.20, 22, 24). La construction des tours donne lieu à la mobilisation de ressources variées pour étayer l'argumentation. Par exemple, l'emploi du discours rapporté ('si tu dis', 1.15) permet à Catherine, en plus de marquer explicitement le tour sur lequel elle enchaine, de reprendre les propos de sa camarade comme support pour l'élaboration de son propre point de vue. A plusieurs reprises, les élèves ont également recours à des constructions hypothétiques (1.13, 24, 25). La dis-

tinction fondamentale entre cet extrait et les précédents (cf. *supra* point 3) réside dans l'"authenticité interactionnelle" du débat, qui possède un enjeu réel et dont le déroulement est géré par les participants sur le plan local.

Dans notre corpus, les débats émergents se caractérisent par le fait qu'ils sont ouverts non par l'enseignant mais par un élève, qui manifeste explicitement ou implicitement son désaccord avec un contenu antérieur. Dans le débat émergent, on assiste à la diminution radicale des pauses inter-tours au profit d'enchaînements rapides voire de chevauchements entre tours de parole, indices d'un engagement accru des participants. Les tours de parole deviennent plus longs, plus argumentés, et ne consistent pas simplement en un enchaînement d'arguments et de contre-arguments qui s'opposent de manière binaire: on y observe des développements à valeur de justification, de clarification ou d'exemplification, et les opinions sont souvent nuancées de manière subtile. Enfin, de nouveaux contenus thématiques apparaissent, et sont alimentés et négociés à travers l'échange entre les élèves. Le débat émergent est ainsi un lieu où les élèves contribuent de manière active à la structuration argumentative des échanges, à la gestion des contenus et au maniement d'une dynamique interactive qui fait avancer la discussion. Ces modalités font du débat une activité communicative riche, en ce qu'elle pousse les élèves à puiser dans leurs ressources linguistiques pour gérer les dimensions thématiques, argumentatives et interactives des pratiques communicatives.

5. Conclusion

L'analyse contrastée des débats planifiés et des débats émergents a permis de montrer en quoi la distinction entre *task-as-workplan* et *task-in-process* est essentielle. L'enjeu de ces résultats ne peut bien évidemment pas être de



remplacer les débats planifiés par les débats émergents, ces derniers échappant justement à la planification didactique. L'enjeu par contre consiste à réfléchir aux possibilités de structurer le débat planifié d'une manière plus adaptée aux objectifs de la pratique communicative en classe de langue. Un débat planifié, s'il repose sur des règles strictes, peut ne pas 'marcher' ou donner lieu à un engagement faible de la part des élèves, alors même que le débat en classe de langue se veut une activité communicative relativement souple et laissant une grande possibilité de prise d'initiatives de la part des apprenants. Outre le fait d'attirer notre attention sur les potentiels d'apprentissage inhérents aux activités émergentes, ces résultats nous invitent à repenser le dispositif du débat en vue d'une gestion plus souple, moins réglementée tant des structures interactives (p.ex. répartition des élèves en camps adverses) que des modalités de gestion des contenus (*pro* vs. *contra*). L'important, pour tout dispositif qui veut favoriser la pratique communicative, est d'ouvrir des espaces permettant aux élèves de se faire des co-responsables tant de la gestion des thèmes que de la gestion de l'activité et de son organisation interactive. Les résultats nous invitent aussi à relativiser l'impact des méthodes de référence, dispositifs d'enseignement et procédures didactiques formulées dans l'abstrait et planifiées à l'avance. Ils attirent notre attention, comme praticiens tout autant que comme

chercheurs, sur la façon dont les méthodes sont localement implémentées, configurées et reconfigurées à travers les activités réciproques des enseignants et des élèves. Cela implique de manier avec prudence toute notion homogène d'un dispositif didactique et de reconnaître la diversité des réalisations pratiques auxquelles peut donner lieu tel ou tel dispositif. C'est dans la gestion de cette diversité, telle qu'elle se configure à travers la dynamique interactive, que réside non seulement un grand défi pour l'enseignant, mais peut-être aussi un grand potentiel d'apprentissage pour l'élève.

Bibliographie:

- Bouchard, R. & Traverso, V. (2006): Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence. Etude praxéologique d'une 'séance' d'anglais en lycée professionnel. In M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contexte scolaire*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Breen, M. (1989): The evaluation cycle for language learning tasks. In R. Johnson (éd.), *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cicurel, F. (2002): La classe de langue. Un lieu ordinaire, une interaction complexe. *AILE* 16, 145-163.
- Coughlan, P. & Duff, P. A. (1994): Same Task, Different Activities: Analysis of SLA Task from an Activity Theory Perspective. In J. P. Lantolf & G. Appel (éds.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood (NJ): Ablex, 173-193.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998): *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. (Avec la collaboration de Jean-François de Pietro, Janine Dufour, Serge Erard, Sylvie Haller, Christiane Moro, Gabriella Zahnd). Thiron: ESF Editeur.
- Gajo, L., Koch, P. & Mondada, L. (1996): La pluralité des contextes et des langues: une approche interactionnelle de l'acquisition. *Bulletin VALS-ASLA* 64: 61-86.
- Gajo, L. & Mondada, L. (1998): Contexte, activité discursive et processus d'acquisition: quels rapports? *Actes du Xème colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches»*. Besançon: Université de Franche-Comté, 91-102.
- García, C. (1980): Arguer à l'oral: de la discussion au débat. *Pratiques* 28, 95-124.

- García-Debanco, C. (1998): Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Ce que les reformulations et les connecteurs nous disent des spécificités d'une interaction en situation scolaire. *Repères* 17, 87-108.
- Mondada, L. (1995): Analyser les interactions en classe: Quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL* 22, 55-89.
- Mondada, L. & Py, B. (1992): Vers une définition interactionnelle de la catégorie d'apprenant. *Actes du IXème colloque international «Acquisition d'une langue étrangère: perspectives et recherches»*. St Etienne: Publications de l'Université de St Etienne, 381-395.
- Nonnon, E. (1996): Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française* 112, 67-87.
- Nonnon, E. (1997): Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux* 39/40, 12-49.
- Pekarek, S. (1999): *Leçons de conversation. Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Pekarek Doehler, S. (2002): Situer l'acquisition des langues secondes dans les activités sociales. L'apport d'une perspective interactionniste. *Babylonia* 4(02), 24-29.
- Seedhouse, P. (2005): Conversation Analysis and language learning. *Language teaching* 38, 165-187.
- Walsh, S. (2006): *Investigating Classroom Discourse*. London/New York: Routledge.

Virginie Fasel Lauzon

est doctorante au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille sur l'explication en classe de langue.

Evelyne Pochon-Berger

est doctorante au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel. Elle travaille sur l'organisation interactive de la classe de langue.

Simona Pekarek Doehler

est professeure ordinaire de linguistique appliquée au Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Neuchâtel.