

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

**Band:** 32 (2010)

**Heft:** 1

**Artikel:** Le débat régulé oral : "même" objet langagier de la formation à la classe?

**Autor:** Gagnon, Roxane

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-786827>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.02.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Le débat régulé oral: «même» objet langagier de la formation à la classe?

**Roxane Gagnon**

*La présente contribution s'intéresse aux transformations d'un genre argumentatif, le débat régulé, au moment de son passage de la formation à la classe. Nous y observons l'impact d'une séquence de formation continue sur les pratiques des enseignants formés d'un établissement professionnel secondaire postobligatoire. Mettant à profit des outils méthodologiques habituellement utilisés pour l'analyse de pratiques de classe à l'analyse des pratiques de formation, nous nous intéressons notamment à la nature des activités impliquées ainsi qu'à l'articulation de celles-ci dans les séquences. Les résultats obtenus permettent d'établir des rapprochements et des contrastes entre le débat oral tel qu'il est enseigné en formation et tel qu'il est transmis en classe.*

Dans le contexte actuel d'universitarisation de la formation des enseignants, de nouvelles formes d'articulation de la formation avec le milieu scolaire sont proposées dans les recherches. Ces travaux permettent d'observer la dynamique des savoirs dans la formation et dans l'enseignement. Le présent texte s'inscrit dans cette mouvance puisque nous y observons l'aménagement, la transposition des savoirs au regard d'un objet, l'argumentation orale, dans les dispositifs de formation et d'enseignement mis en place. Nous aspirons donc à construire des savoirs à partir d'observations empiriques afin de les réinvestir dans la formation (Dolz & Plane, 2008). Plus particulièrement, nous voulons prolonger la réflexion amorcée par Portugais (1995) en nous centrant sur les phénomènes didactiques et les contraintes épistémologiques auxquels sont soumis les contenus de la formation lorsque l'on essaie de les enseigner.

Formatrice chercheuse, nous avons conçu notre dispositif de recherche à quatre fins:

1. transformer certaines conceptions des enseignants quant à l'enseignement de l'argumentation orale;
2. fournir des outils didactiques pour l'action et la rétroaction au regard de cet objet d'enseignement, afin de potentiellement transformer des pratiques;
3. assurer la liaison entre le milieu pratique et l'institution universitaire en

puisant dans le travail des enseignants au quotidien de manière à effectuer «l'indispensable mise en contexte de la formation enseignante» (Tardif & Ziarko, 1997, p. 4);

4. étudier l'impact d'une formation continue sur les pratiques des enseignants formés dans un établissement secondaire postobligatoire genevois, le CEPTA<sup>1</sup>.

Comme elle analyse les caractéristiques et le fonctionnement d'un *même* objet, le débat régulé oral, au moment de ses passages dans deux contextes (la formation continue en didactique du français et la classe de culture générale dans l'établissement professionnel), notre recherche donne à voir les dimensions et les pratiques d'argumentation orale privilégiées en fonction des disciplines et des institutions impliquées.

Dans la présente contribution, nous tentons de répondre aux deux questions suivantes:

1. Dans le but de former à enseigner le débat oral en français au secondaire postobligatoire, quels choix sont opérés vis-à-vis des contenus des savoirs, des démarches employées et des activités sollicitées?
2. Au moment du passage de la formation continue à la classe de culture générale, quels sont les choix opérés, quels contenus de la formation sont repris, abandonnés, quelles démarches sont employées, quelles activités sont sollicitées?

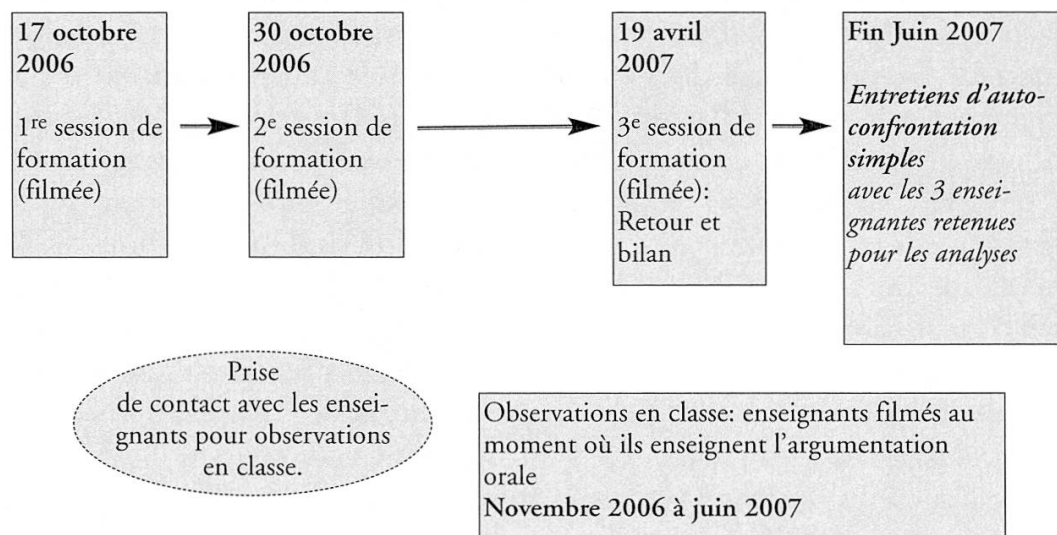
Pour répondre à ces questions, nous organisons notre réflexion en trois temps. Dans un premier temps, nous présentons le contexte de la recherche et détaillons quelques aspects du curriculum pour l'enseignement de l'argumentation orale de manière à cerner globalement les savoirs *à* et *pour* enseigner<sup>2</sup>. Le deuxième temps est consacré à l'exposé de notre conception théorique du travail du formateur et de l'enseignant, laquelle guide notre démarche d'analyse des pratiques de formation et de classe. Dans un troisième temps, nous présentons les résultats de l'analyse des démarches et des activités langagières et métalangagières en jeu dans la séquence de formation continue et dans les trois séquences d'enseignement en classe de culture générale.

### **Le contexte de la recherche: une formation continue sur l'argumentation orale dans un établissement professionnel genevois**

Notre dispositif de recherche vise à décrire et à expliciter le fonctionnement d'un dispositif de formation continue sur l'argumentation orale pour ensuite observer son impact sur les pratiques des enseignants formés. Il prévoit trois lieux pour la collecte de données: les sessions de formation continue, les leçons de culture générale des enseignants formés et les entretiens d'autoconfrontation simples.

Les observations s'étendent sur une année scolaire et suivent le déroulement suivant:

Figure 1: Déroulement du recueil de données



Le dispositif de formation continue mis en place avec les enseignants du CEPTA est sous la responsabilité de deux formateurs, une formatrice-chercheuse et un formateur expérimenté (anciennement de l'IFMS<sup>3</sup>, œuvrant depuis peu à l'IUFE<sup>4</sup>). Le groupe des formés est composé de neuf enseignants de culture générale. Sept d'entre eux ont accepté de nous ouvrir les portes de leurs classes pour des observations filmées. Les pratiques de trois enseignantes ont été sélectionnées pour l'analyse, nous avons d'ailleurs conduit des entretiens d'autoconfrontation avec elles à la fin des observations en classe. Ainsi, notre recherche consiste en une étude empirique semi-expérimentale en milieu ordinaire; le mode d'interaction qui régit les échanges entre la formatrice-chercheuse, le formateur et les enseignants se fonde sur une nécessaire collaboration où chacune des parties opère dans différents systèmes d'imputabilité, gouvernés par différentes règles, normes et standards (Staub, 2004).

#### Un point de vue didactique sur le travail du formateur et de l'enseignant

La théorie de la transposition didactique permet de penser la question des savoirs impliqués dans la formation des maîtres et de réfléchir au traitement didactique dont ils peuvent être l'objet avant de s'insérer dans le cadre des pratiques effectives de la classe. Sous l'angle de la didactique, l'analyse des situations de formation des enseignants requièrent la prise en compte d'une double relation triadique: le système de la formation articulant les pôles *formateur*, *formé* et *objet de savoir* de la formation et le système d'enseignement formé du triptyque *enseignant*, *élève*, *objet de savoir enseigné* (Portugais, 1995). Ceci implique de délimi-

ter les zones de partage et d'observer l'articulation entre ces deux systèmes. L'étude de ces systèmes fournit une compréhension plus fine des caractéristiques de l'activité du formateur et de l'enseignant dans une discipline.

Prenant appui sur les travaux de Schneuwly, Dolz et de leurs collaborateurs (Dolz, Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2008; Schneuwly, 2000; Schneuwly & Dolz, 2009; Wirthner, 2006), nous nous inspirons des théories du développement et de l'apprentissage de Vygotski pour penser l'articulation entre l'objet enseigné et les outils, médiateurs de significations. Toute situation d'enseignement ou de formation se construit sur une double sémiotisation: les objets subissent une transformation par le fait que le formateur ou l'enseignant les rend présents et les met en évidence en attirant l'attention sur l'une ou l'autre de leurs composantes (Schneuwly, 2000). Pour le formateur comme pour l'enseignant, le travail consiste donc en la transformation des modes de penser, de parler et d'agir des apprenants à l'aide d'outils sémiotiques. Dans les pratiques étudiées pour la présente contribution, ces modes de penser, de dire et de faire se rapportent à des activités langagières complexes, telles qu'argumenter au cours d'un débat oral, mais aussi à ce qui touche l'activité d'enseignement de l'argumentation orale. Aussi, les savoirs de la formation se départagent en savoirs *à enseigner*, liés à la discipline scolaire et en savoirs *pour enseigner*, liés à l'objet de travail de l'enseignant, aux manières d'enseigner, et à l'institution définissant le champ de l'activité professionnelle de l'enseignant.

### *Analyse a priori de l'objet de la formation: l'enseignement du débat oral*

L'adoption d'une approche didactique pour analyser ces phénomènes de relais des savoirs implique une prédéfinition de l'objet de formation. Afin d'identifier et de décrire les principaux contenus de savoir mobilisés, nous procédons à la détermination des savoirs *à* et des savoirs *pour enseigner*. Nous disposons ainsi d'une grille de lecture des pratiques reflétant l'analyse a priori des dimensions et sous-dimensions de l'objet et l'organisation de celles-ci.

### *Les savoirs à enseigner*

Nous définissons le débat réglé comme une discussion sur une question controversée, entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions et les attitudes d'un individu ou d'un groupe en vue, idéalement, de trouver une position commune ou du moins une position étayée (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). L'ensemble des savoirs à enseigner pour ce genre textuel peut être regroupé en six composantes, correspondant aux opérations de la production textuelle ou à des phénomènes propres à l'oralité.

1. La dimension portant sur la *Représentation de la situation de communication* demande à l'apprenant de se faire une image aussi exacte que possible du statut de l'argumentateur, du destinataire, du but et du mode d'interaction qui structure les échanges. Le mode d'interaction du débat se caractérise par la présence de deux groupes de débatteurs défendant une position contraire

sur un même sujet et d'un modérateur qui agit comme régulateur des échanges.

2. Par *Planification*, nous référons d'abord à la planification qui précède le débat, elle se fait au moment du travail de documentation des contenus thématiques. Le fait d'élaborer avec les élèves le contenu sur lequel portera la production langagière vise à une certaine égalisation de la connaissance du sujet à traiter et rend possible le restant du travail portant sur d'autres aspects.
3. Ensuite, nous considérons la *Planification faite en simultané*. Cette dimension a trait à la structure des contenus thématiques, aux mouvements et aux circuits argumentatifs. Il existe de multiples possibilités de mises en relation des arguments d'un débat; on peut recourir à des procédés d'enchaînement, de relance et d'interpellation.
4. La *Textualisation* comprend toutes les unités linguistiques nécessaires à la mise en texte du débat. Il s'agit d'abord des marques de modalisation qui servent à mettre en doute, soutenir, certifier, nier un argument ou une position. Ensuite, la textualisation comprend les marques de reformulations et de connexion. La mise en texte inclut le travail sur les expressions pour reprendre la parole de l'autre, le lexique et le vocabulaire. Enfin, cette dimension requiert aussi que l'apprenant puisse adopter un registre de langue en adéquation avec son rôle social. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant maîtrise la parole publique (Érard & Schneuwly, 2005) et parvienne à *habiller* cette parole en fonction de sa posture d'argumentateur et de la prise en compte de ses destinataires.
5. La dimension *Voix* regroupe la qualité et le volume de la voix, la diction et l'articulation, la prosodie, l'intonation et les marques de l'oralité.
6. Les *Ressources paraverbales* incluent à la fois le langage non verbal et les signes non verbaux. Pour ce qui est des dimensions enseignables en lien au langage du corps, nous considérons la production de gestes, de mimiques et l'adoption d'une posture de la part de l'argumentateur au cours d'une intervention, mais aussi la prise en compte des gestes, mimiques et postures du destinataire au moment de la production et de la réception. La proxémique, l'utilisation de l'espace et des lieux, fait partie des signes non verbaux.

### *Les savoirs pour enseigner*

Notre prédétermination des savoirs pour enseigner en lien avec le débat régulé s'organise en cinq regroupements: les finalités sociales et pédagogiques, l'ancrage institutionnel, les connaissances des élèves, les méthodes d'enseignement et les travaux sur la formation enseignante (Hofstetter & Schneuwly, 2009).

1. Le premier regroupement recoupe tout ce qui a trait aux grandes finalités sociales de l'argumentation orale (argumentation heuristique, rhétorique, démocratique, oral citoyen) d'une part, et, d'autre part, aux implications pédagogiques induites par le fait de travailler le débat à l'école.
2. L'institution, deuxième regroupement, stabilise les finalités de l'enseigne-

ment, prescrit des instructions dans les plans d'études, régule par l'énoncé des politiques administratives, etc. Dans le centre de formation professionnel, l'enseignement de la culture générale s'axe sur le développement de la personne: «La Culture Générale n'est pas une discipline, mais un enseignement, où le travail effectué ne relève pas d'une acquisition de savoirs/savoir-faire disciplinaires, mais plutôt du développement de ressources cognitives et notionnelles permettant l'étude de problématiques concrètes» (DIP, 2006, p. 5). C'est la logique des compétences qui occupe la première place, à savoir la mobilisation de ressources diverses à l'occasion de résolutions de problèmes dans des situations complexes. La détermination des objectifs de formation et l'évaluation de la progression des apprentissages langagiers se font à partir du *Cadre européen commun pour les langues* (DIP, 2006).

3. Les connaissances, le développement, les modes d'apprentissage des élèves forment la troisième classe de savoirs pour enseigner. Nous traitons ici des besoins langagiers des élèves, mais aussi, plus particulièrement, des capacités cognitives et langagières pour l'argumentation orale et des conduites de la classe (les règles de politesse, l'écoute, etc.).
4. Les méthodes d'enseignement regroupent les éléments suivants: les savoirs autour des activités langagières et métalangagières, de la théorie des genres textuels, des processus de décontextualisation/recontextualisation; les savoirs sur les dispositifs, les consignes et les tâches; les savoirs sur les prototypes d'ingénierie didactique pour faciliter l'apprentissage de l'oral; les modélisations didactiques, séquences didactiques (découpage des contenus, organisation des contenus dans le temps, évaluation); les *savoirs didactisés*<sup>5</sup> sur le débat régulé (les manuels scolaires, les livres du maître, la littérature ou la documentation pédagogique utilisée, mais aussi les représentations des enseignants formés, accessibles par des entretiens).
5. Notre cinquième regroupement est constitué des savoirs sur les pratiques professionnelles. Grâce aux nombreux travaux de recherche qui analysent les pratiques ordinaires d'enseignement de l'argumentation, il est possible de cerner à la fois les objets enseignés et les gestes qui les caractérisent (Aeby Daghe & Dolz, 2009; Garcia-Debanco, 2007).

Ces savoirs *à et pour enseigner* sont l'objet d'une double transposition didactique: d'abord au moment de la mise en place effective de la formation à travers les interactions entre enseignants et formateurs, puis au moment où l'enseignant de culture générale s'approprie cet objet de formation et, dans les interactions avec ses jeunes apprenants, en fait un objet enseigné en classe. En fonction de cette analyse *a priori*, nous anticipons déjà deux tensions au moment de la transposition des contenus de savoir d'un lieu à un autre.

- Le cadre de la culture générale, réparti par thèmes et par compétences, favorise des situations d'apprentissage axées sur le faire dans lesquelles l'élève est en interaction. Nous faisons donc l'hypothèse que le filtre de la culture

générale mettra davantage le genre du débat oral au service de l'apprentissage de contenus en lien à des thèmes sociaux qu'à celui de la maîtrise des capacités langagières argumentatives. Nous supposons que les procédures, les démarches primeront sur les savoirs, ce qui aura comme résultat de minimiser la présence de conceptualisations, d'élémentarisation des contenus de savoirs et de progression des contenus propices à la construction du genre comme objet langagier.

- Hormis celles liées au cadre disciplinaire, nous anticipons des différences fortes entre les pratiques de formation et celles de la classe quant au traitement de l'exercisation. Nous croyons que celle-ci sera absente de la séquence de formation au profit d'une plus forte présence d'activités favorisant la métacognition et l'explicitation.

## Postulats théorico méthodologiques et méthode d'analyse

En vertu de notre conception du travail du formateur et de l'enseignant, un objet de savoir langagier comme le débat régulé implique une double médiation: celle de l'enseignant et celle des textes et des discours (Thévenaz-Christen, 2002). Pour nos analyses, nous nous intéressons aux activités langagières et métalangagières qui, dans la formation et dans la classe, médiatisent la relation des apprenants à l'objet.

Les activités langagières et métalangagières donnent forme à l'activité d'apprentissage, car elles impliquent l'analyse, la manipulation et l'observation de l'objet (Schneuwly & Dolz, 2009). Alors que l'*activité langagière* est une activité de production ou de réception d'un objet de discours, l'*activité métalangagière* correspond à toute manifestation dans la langue d'une réflexion à propos d'un comportement humain devenu objet de discours, visant à l'organiser, le planifier, l'évaluer ou le transmettre (Dolz, 1998). Les activités métalangagières se caractérisent par le travail sur des situations systématiques dans lesquelles on procède à une prise de distance du langage afin de régler les processus propres aux activités langagières. L'enseignement de formes langagières complexes créant nécessairement des métalangues, le contexte de la formation se caractériserait donc par une forte présence d'activités métalangagières. Afin de tenir compte des liens entre les différents savoirs dans la formation, nous observons la part et la nature des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner sur lesquels portent les activités métalangagières.

### *Méthodes en vue d'une analyse dite macro*

Les données empiriques sur lesquelles s'appuie la présente contribution comprennent les transcriptions de la séquence de formation continue de deux jours et demi ainsi que celles des trois séquences d'enseignement du débat



menées par des enseignantes en cours de formation (nous les avons surnommées Rosalie, Mireille et Isabelle afin de respecter leur anonymat). Ces séquences ont été filmées et transcrites à l'aide du logiciel TRANSANA. Pour mener notre analyse et répondre à nos questions de recherche, ces séquences ont été traduites en *synopsis* puis en *macrostructures*.

Développé par le GRAFE, l'outil méthodologique *synopsis* consiste en la description résumée des données recueillies et transcrites. La réduction opérée par le synopsis vise la reconstruction de l'objet d'enseignement. Grâce au synopsis, le chercheur appréhende la séquence dans sa globalité. La séquence est l'unité de base de l'analyse: c'est à partir de cette unité que l'on considère que l'objet d'enseignement est élémentarisé en fonction du choix hiérarchisé des éléments privilégiés par le formateur ou l'enseignant et selon l'ordonnance séquentielle de ces éléments. Une séquence d'enseignement présuppose une structure hiérarchique du moment où elle vise la construction d'un savoir nouveau. En effet, pour rendre cet objet accessible, l'enseignement implique une décomposition de l'objet en unités plus petites, plus facilement perceptibles. Le chercheur identifie les contenus en jeu grâce à l'analyse a priori qui résume les principales notions qui composent l'objet de formation et d'enseignement, les savoirs *à* et *pour enseigner*. Le découpage révèle ainsi la façon dont l'objet est conçu par le formateur ou l'enseignant et présenté aux formés ou aux élèves. L'élaboration des synopsis permet d'obtenir les macrostructures des séquences.

Une macrostructure est un schéma arborescent qui présente les niveaux supérieurs du synopsis. Elle permet au chercheur d'établir les connexions entre les savoirs en cours de construction et les gestes du formateur et de l'enseignant s'y rapportant. Elle retrace la progression thématique et lui donne accès à une présentation réduite de la séquence d'enseignement, facilitant la comparaison entre les aspects génériques et les aspects spécifiques (Dolz & Toulou, 2008).

Nous consacrons nos analyses à trois niveaux supérieurs des macrostructures<sup>6</sup> de manière à appréhender les démarches dominantes des séquences. Décrivant la suite des unités de contenus, ces démarches reconstituent la structure de l'enseignement.

La comparaison des démarches comprises à l'intérieur de chacune des séquences est suivie du classement des activités, troisième niveau de la macrostructure. Nous classons d'abord l'ensemble des activités langagières et métalangagières selon le genre d'activité. Nous effectuons ensuite un deuxième classement en fonction des objectifs des activités. Pour les activités langagières dans les séquences de classe, nous distinguons:

- les activités axées sur la maîtrise d'aspects linguistiques;
- les activités axées sur les aspects situationnels et interactionnels;
- les activités axées sur la prise en compte du langage comme un tout (la détermination de composants superstructurels (Chartrand, 1993) tels que les

genres de textes, les conduites langagières, les séquences textuelles, etc.).

Nous regroupons les activités métalangagières de la façon suivante:

- les activités ayant pour objet des connaissances sur la langue ou des activités langagières ou visant la production de celles-ci;
- les activités qui visent une instrumentation méthodologique;
- les activités d'interrogation sur la culture générale entendue comme réalités sociales en fonction d'un point de vue déterminé (historique, législatif, éthique).

Pour la séquence de formation, nous observons:

- les activités langagières ayant trait aux savoirs à enseigner;
- les activités langagières ayant trait aux savoirs pour enseigner;
- les activités métalangagières visant des savoirs à enseigner;
- les activités métalangagières ayant trait aux savoirs pour enseigner.

L'établissement de ces regroupements vise à mettre en évidence les différences de traitement de l'objet en fonction du contexte, à savoir le traitement du débat oral dans la formation et dans les trois classes de culture générale.

## **Analyses: catégories de contenus, démarches et activités**

Arrêtons-nous d'abord à la séquence la plus longue, celle de la formation continue. Elle se compose de sept grandes catégories de contenus suivantes:

1. la place de l'argumentation orale dans l'établissement professionnel secondaire;
2. la problématisation de l'enseignement de l'argumentation orale;
3. la didactisation du débat public;
4. la conception d'activités pour travailler le débat et l'entretien d'embauche;
5. la didactisation de l'entretien d'embauche;
6. l'analyse de pratiques d'enseignants formés;
7. le bilan de la formation continue.

La séquence de formation continue commence par le cadrage de la recherche et de la formation. On balise ensuite le champ des savoirs à enseigner associés à l'argumentation orale. Un aspect plus particulier du champ est couvert: le genre du débat régulé et sa didactisation. Le débat est étudié en tant que genre à s'appropriier puis en tant que genre à enseigner. En deuxième partie de séquence, l'activité de conception de dispositif vise une première intégration des notions de la formation à la pratique des enseignants. Elle donne lieu aux premiers récits de pratiques. La présentation de l'entretien d'embauche, second genre à enseigner, suit le même parcours que le débat: les enseignants s'approprient d'abord le genre à titre de locuteurs puis ils s'approprient les contenus et méthodes nécessaires à son enseignement. Les pratiques effectives en classe de culture générale font leur apparition à la fin de la séquence au moment de l'analyse de l'activité

professionnelle de deux enseignantes formées. Le bilan final permet d'observer comment la formation a été reçue par les formés.

Si nous regardons maintenant les séquences menées à la suite de cette formation dans les classes de culture générale, nous avons évidemment un accès plus direct à la pratique du débat. Toutefois, malgré le fait que nous soyons en présence d'enseignantes ayant suivi la même formation, enseignant dans le même établissement, la même matière, ces séquences diffèrent énormément du point de vue de l'objet enseigné. Regardons-les tour à tour.

La séquence de Rosalie, couvrant quatre leçons de 50 minutes, se partage en cinq grandes catégories de contenus fort similaires: la prise de position spontanée à partir de thèmes variés, la production de débats sur la peine de mort, la production de débats sur le thème des jeux vidéo ainsi que la production de débats sur le port de l'uniforme à l'école. Dans cette séquence, la pratique récursive du débat sert à traiter des thèmes variés en lien à des débats de société. L'alternance entre débat non-documenté et débat documenté vise à montrer aux élèves l'impact positif d'un approfondissement du thème sur la qualité des arguments. La prise de rôles sociaux par les élèves sert à dynamiser les échanges. Petit à petit, l'orchestration des échanges est laissée aux élèves.

La séquence de Mireille se déroule sur quatre leçons de 50 minutes. Elle comprend deux grandes catégories de contenus: la production d'une discussion improvisée sur les rêves de voyage et la production d'une discussion sur les voyages éthiques. Dans cette séquence, le travail de documentation vise à amener les élèves à l'adoption d'un point de vue éthique sur le thème des voyages. Notons que c'est le genre de la discussion et non du débat qui est mis au service de cette réflexion philosophique.

La séquence d'Isabelle, couvrant six leçons de 50 minutes, comprend deux grandes catégories de contenus: la prise de position improvisée sur un thème et le débat contradictoire sur le thème de la peine de mort. Le débat ici sert la construction de faits historiques et de faits d'actualité. L'argumentation est abordée de manière progressive: d'abord le fait de productions orales spontanées, elle est ensuite repérée dans les textes écrits autour du thème de la peine de mort. L'enseignante pointe un aspect particulier du thème en abordant la question de l'exécution des tyrans. À la fin de la séquence, la production d'un débat régulé permet la reprise et le développement des arguments vus dans les textes. Ce débat fait l'objet d'une rétroaction organisée autour d'une grille analytique.

### Les genres d'activité dans les séquences

Nous nous intéressons d'abord aux activités langagières et métalangagières contenues dans les séquences analysées. Pour la formation, nous avons observé seulement la portion de la séquence consacrée à la didactisation du débat public. Ce classement nous permet de voir la nature, le nombre d'activités contenues dans les séquences ainsi que le ratio activités langagières/métalangagières pour chacune d'elles.

Tableau 2: Répartition des activités langagières et métalangagières par séquence

Genre d'activité	Séquence formation	Séquence Rosalie	Séquence Mireille	Séquence Isabelle	Total
<b>Genres d'activité langagière</b>					
Prise de position improvisée sur thème		1	1	1	3
Production initiale de débat ou de discussion	1	3			4
Production préparée d'un débat ou d'une discussion	1	3	1	1	6
<b>Genres d'activité métalangagière</b>					
Présentation de concepts et de notions autour de l'enseignement	1				1
Présentation de la séquence didactique du débat	1		1		2
Présentation de la démarche du débat		1		1	2
Prises de notes ou élaboration de tableau récapitulatif sur le thème		2	2		4
Lecture à haute voix de textes en vue de documenter le thème				2	2
Analyse d'une production orale	2				2
Retour collectif sur la production orale	2	5	1	2	10

La comparaison entre la séquence de formation et les séquences de classe montre un certain parallélisme dans les genres d'activité choisis. Parmi les activités de la formation reproduites dans la classe, nous retrouvons la *Prise de position improvisée sur un thème*, la *Production initiale du genre*, la *Production préparée du genre*, l'*Observation rétrospective de la production du genre* ou de la *prise de position* ainsi que l'*Observation-évaluation de la production en simultané*. Le genre d'activité *Prise de position improvisée sur un thème* est traité dans toutes les séquences de classe. L'activité *Production initiale du genre* est présente dans les deux séquences de Rosalie et absente dans la séquence de Mireille sur la discussion et dans celle d'Isabelle sur le débat. Si toutes les enseignantes ne font pas de production initiale, des activités de *Production préparée du genre* se retrouvent dans toutes les séquences. Notons, dans la formation et dans la classe, la présence massive d'activités de retour collectif sur les productions orales. Une moindre place est faite à l'*Observation-évaluation en simultané*: celle-ci ne se retrouve que dans la séquence de formation et la séquence d'Isabelle.

Au regard des particularités de chacune des séquences, la proportion activités métalangagières/langagières dans la formation correspond environ à la moyenne des ratios obtenus dans les séquences de classe. Ceci représente concrètement un ratio de 6/2 pour la formation, comparativement à 5/2 pour la séquence d'Isabelle, 4/2 pour celle de Mireille et de 8/7 pour celle de Rosalie sur le débat.

Certains genres d'activité sont propres aux séquences de classe; ce sont tous les genres d'activité en lien à la documentation du débat ou de la discussion: la *Prise de notes en vue de la documentation*, l'*Élaboration d'un tableau* et la *Lecture à haute voix en vue de repérer des arguments*. Notons le très grand nombre d'activités dans la séquence de Rosalie ainsi que leur récurrence. Au regard de la documentation, les activités de prise de notes dans les séquences de Rosalie et de Mireille sont remplacées par des lectures commentées de textes dans la classe d'Isabelle.

La différence importante entre formation et classe réside dans l'articulation entre activités langagières et métalangagières. Dans les classes, l'activité métalangagière est mise au service de l'activité langagière, elle sert à préparer ou à effectuer un retour sur la production orale. Dans la formation, on observe le mouvement inverse: l'activité langagière sert à l'activité métalangagière, elle est une étape obligée dans la prise en considération des différentes composantes de l'objet de formation. C'est la double médiation de la situation de communication propre à la formation qui explique que les activités langagières sont mises au service des activités métalangagières dans la séquence de formation. Les éléments pointés au cours des activités d'analyse de pratiques et d'observations rétrospectives ont la particularité de référer à une double situation: la situation de communication à laquelle les formés ont participé et la situation d'apprentissage à mettre en place avec les élèves. Par exemple, la production du genre par les formés les pousse à un travail d'introspection: expérimentant eux-mêmes le genre, ils comprennent mieux les capacités argumentatives orales sollicitées. Cette réflexion est médiatisée par la transposition didactique, car elle implique un questionnement sur les modalités d'adaptation du travail sur les genres aux élèves.

Ce premier classement montre bien qu'il y a apprentissage du genre argumentatif oral par l'action dans les classes. Les enseignantes font produire le genre aux élèves, plusieurs fois au cours des séquences. Mis à part les activités d'improvisation de positions, l'activité langagière consiste en une production complète du genre.

Nous procédons à un second classement en fonction, cette fois-ci, de la visée de ces activités. De cette façon, nous sommes en mesure de constater si les enseignants mettent en place les conditions pour un *apprentissage par l'action* ou *par des médiations* (Dolz & Érard, 2000). Dans l'*apprentissage par l'action*, l'activité verbale est le but, mais les significations des opérations pour arriver à une meilleure maîtrise de capacités langagières ne sont pas fournies. L'*apprentissage par médiations* implique un travail sur les transformations des significations: «[L]e fait de rendre présent un contenu et de le faire de manière répétée, ainsi que le fait de systématiquement en pointer des composantes, constituent les traces d'une médiation systématique d'un contenu déjà disciplinaire» (Thévenaz-Christen, 2005, p. 240).

### Deuxième classement selon la visée des activités

Les objectifs des activités de la séquence de formation en lien à la didactisation du débat se répartissent de la façon suivante:

Tableau 3: Classement des activités langagières et métalangagières de la séquence de formation selon la finalité

Activités langagières portant sur des savoirs à enseigner	Activités langagières portant sur des savoirs pour enseigner	Activités métalangagières portant sur les savoirs à enseigner	Activités métalangagières portant sur les savoirs pour enseigner
- La production initiale d'un débat		- Le retour collectif sur le premier débat	- La présentation de concepts et de notions liées à la didactisation d'un débat
- La production d'un deuxième débat		- La présentation et l'explicitation de la grille d'observation / évaluation du débat	- La présentation et l'explicitation de la grille d'observation / évaluation du débat
		- Le retour collectif sur le deuxième débat	- Le retour collectif sur le deuxième débat
			- La présentation de grilles d'évaluation de productions orales
			- La présentation d'une séquence didactique sur le débat

Au premier coup d'œil, nous notons la grande part accordée aux activités métalangagières dans la séquence. Nous relevons aussi l'absence d'activité langagière portant sur les savoirs pour enseigner. Il est plutôt rare que l'on demande à des enseignants en formation continue de simuler un enseignement.

Les deux activités langagières dans lesquelles les enseignants formés expérimentent eux-mêmes le genre à enseigner sont des moments de rencontre avec l'objet à enseigner à partir d'une situation fictionnelle créée par les formateurs. Elles font l'objet d'un retour où, grâce au guidage des formateurs, les savoirs à et pour enseigner sont identifiés. Les différentes grilles d'observation-évaluation constituent d'ailleurs des listes d'indicateurs permettant de repérer et de mesurer le travail discursif, celui effectif des enseignants formés en tant que débatteurs et celui, potentiel, des élèves à qui ils auront à enseigner. Deux activités métalangagières se trouvent détachées de toute activité langagière: il s'agit de la présentation des notions et concepts en lien avec la didactisation du genre et de la présentation de la séquence didactique modèle sur le débat.

Pour les séquences de classes, le tableau 4 présente le classement des activités par finalité

Tableau 4: Classement des activités langagières et métalangagières des séquences de classe selon la finalité

	Activité axée sur la maîtrise d'aspects linguistiques	Activité axée sur les aspects situationnels et interactionnels	Activités axées sur aspects superstructurels	Activité axée sur la réflexion éthique	Activité axée sur l'instrumentation méthodologique	Activités d'interrogation sur la découverte de réalités sociales
E.	1re discussion non préparée avec formulation d'une objection					
M.						
R.	Retour sur le 1er débat et le 2e sur le port de l'uniforme	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démarche du débat</li> <li>- Documentation du débat</li> <li>- Prise de position improvisée</li> <li>- Production du 1er et du 2e débat sur la peine de mort</li> <li>- Retour sur les 1er et 2e débats sur la peine de mort</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retour sur les discussions sur les valeurs</li> <li>- Production d'une discussion sur le tourisme éthique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prises de notes par mots-clés</li> <li>- Explicitation de la démarche du débat</li> <li>- Elaboration d'un tableau récapitulatif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentation des arguments du débat sur la peine de mort</li> <li>- Documentation en vue de dégager des arguments pour ou contre le port de l'uniforme</li> </ul>
I.		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prise de position improvisée</li> <li>- Retour collectif sur la production improvisée</li> <li>- Présentation de la démarche du débat</li> <li>- Production d'un débat</li> <li>- Retour collectif sur le débat</li> </ul>				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture commentée sur le thème <i>Pour ou contre la peine de mort</i></li> </ul>

Dans la séquence de Rosalie, ce sont les aspects situationnels et interactionnels qui sont mis en avant, notamment l'adoption d'une position en fonction d'un rôle social déterminé. Les éléments pointés sont: le vocabulaire/lexique, le registre de langue, la posture corporelle à adapter selon le rôle social. La langue est travaillée dans l'idée d'adapter son discours en fonction du rôle social interprété. Rosalie entraîne ses élèves au débat en multipliant les productions orales sur des thèmes sociaux «classiques»: la peine de mort, le port de l'uniforme, les jeux vidéo. La dynamique est la même: un premier débat spontané fait place à une étape de documentation qui, elle, est suivie d'un nouveau débat sur le même thème. Au moment des retours, elle amène les élèves à déterminer la force, l'effet, la qualité des arguments sans étayer ces éléments par des indicateurs précis listés dans une grille d'évaluation. En raison du fait que ce soit un thème très près du vécu des élèves, le débat sur les jeux vidéo fait l'objet d'un traitement particulier, à coloration éthique. Le retour sur ce débat est l'occasion d'une discussion sur l'hygiène de vie, la sociabilité et la tolérance à la violence.

La séquence de Mireille comprend principalement des activités orientées vers une réflexion éthique autour des notions de valeurs, de consentement et de comportement éthique. La deuxième priorité est accordée à l'acquisition d'une méthode de travail grâce à des outils comme la fiche de lecture ou le tableau récapitulatif. Vient finalement l'étude des moyens verbaux, laquelle se résume à l'activité de discussion non préparée dans laquelle les élèves doivent s'exercer à formuler une objection selon une forme précise (en *oui... mais*).

Ce sont aussi les aspects situationnels et interactionnels ainsi que les activités d'interrogation de réalités sociales qui sont priorisés dans la séquence d'Isabelle. Elle traite du respect des tours de parole, de la qualité des échanges, de son rôle de modératrice du débat et de la cohérence des positions présentées par les élèves débatteurs. Le découpage des activités est effectué en fonction d'une progression visant l'approfondissement d'un thème, la peine de mort. La réflexion est à la fois historique, puisqu'on retrace l'histoire de la peine de mort et philosophique, puisque la problématisation du thème, Faut-il exécuter les tyrans?, relance le débat grâce à l'actualité du moment (les conditions autour de la mort de Saddam Hussein et d'Augusto Pinochet).

Les dimensions liées à la planification préalable concernant l'étude du sujet, la recherche des arguments et des thèmes à développer apparaissent massivement dans les trois séquences. En revanche, la planification en simultané, touchant à la disposition, la sélection et la hiérarchisation des choses à dire, est très peu travaillée, si ce n'est que partiellement dans la classe de Rosalie. En ce qui a trait à la mise en forme du discours, la prise en charge énonciative est travaillée dans la classe de Rosalie alors que la réfutation simple l'est dans la classe de Mireille. Les connecteurs ou autres *topoi* servant la segmentation ou la connexion dans le discours ne font pas l'objet d'une activité. L'action, le rôle du contexte dans la réception de l'argument sont travaillés d'une certaine façon par Isabelle qui, en problématisant le thème, amène les élèves à voir l'effet du contexte sur les



arguments invoqués. Enfin, notons l'absence complète de réflexion sur le langage en général: la conduite langagière *argumenter* et le débat comme genre ne sont pas distingués ni mis en parallèle à une autre forme de conduite ou de genre. Il n'est pas non plus question de caractériser des opérations en lien avec l'argumentation.

## Conclusion

C'est donc dans le but de poursuivre la réflexion sur le relais des contenus de la formation à la classe que nous avons élaboré puis mis en pratique un dispositif de formation continue sur l'enseignement de l'argumentation orale qui intègre l'observation des pratiques des enseignants formés. Nous focalisant sur le traitement du débat dans les séquences, nous avons pu analyser les pratiques de formation et de classe pour ensuite dégager les similitudes et les différences entre ces deux contextes.

Nos résultats montrent que les séquences de classe sont organisées autour de la pratique répétée du genre ou épousent un mouvement de va-et-vient entre les activités de production orale et les activités métalangagières d'analyse, d'acquisition de notions et de documentation. L'activité métalangagière est mise fortement au service de l'activité langagière dans la classe; elle sert à préparer ou à effectuer un retour sur la production orale. Il y a présence d'un apprentissage du débat ou de la discussion par l'action; les enseignantes font produire le genre aux élèves plusieurs fois.

Le repérage et le classement des genres d'activité dans les séquences font apparaître les dimensions de l'objet.

Dans les pratiques de formation, le débat est traité comme un genre argumentatif oral à didactiser. Le découpage des contenus met en évidence les contenus en lien à l'ingénierie didactique. Le pointage et le découpage de l'objet, mis à part pour les moments où les enseignants et les élèves expérimentent eux-mêmes le genre, se font par des activités métalangagières qui réfèrent à une double situation: la situation de communication et la situation d'apprentissage à mettre en place avec les élèves.

L'impact de la formation est rendu visible dans les pratiques de classe par le choix des activités travaillées et l'importance accordée à la prise en compte d'aspects interactionnels et situationnels. Plusieurs éléments en lien à la pratique du débat sont pointés, mais peu de dimensions de l'objet du débat sont élémentarisées.

La séquence de Mireille épouse la forme d'un enseignement de l'argumentation orale *par et en situation*. Les éléments pointés, si ce n'est que pour la formulation d'une objection en début de séquence, servent à faire émerger dans la classe la question socialement vive du tourisme éthique dans le but d'amener les

élèves à adopter un comportement éthique. Au moment de la deuxième discussion sur les voyages éthiques, l'absence d'organisation préalable de la situation de communication engendre une discussion libre dans laquelle la pratique du langage est spontanée et socialisante. L'argumentation est cogérée: les discussions collectives sont régulées par l'action et par la réaction des pairs et de l'enseignante. L'apprentissage visé est plutôt celui d'un agir ensemble et d'un agir correct.

Le travail du genre est rendu visible dans les deux autres séquences par l'observation et l'analyse. Dans ces séquences, la situation de communication et la situation matérielle de la classe sont généralement dissociées. Le modèle de texte à produire est polygéré, certaines de ses parties font l'objet d'une exercisation. La médiation de ce contenu nécessite que l'enseignant en présente matériellement les composantes et crée sous le regard des élèves les conditions d'une attention conjointe. Nous sommes en présence d'un enseignement du débat par des médiations, mais les mises à distance et la matérialisation du langage s'effectuent à des degrés divers. Ces composantes sont rendues présentes par des pointages multiples et répétés. Ainsi, elles désignent des aspects du contenu qui dépassent ce que les élèves perçoivent et interprètent spontanément.

Dans la classe d'Isabelle, la mise à distance de l'activité langagière est quelque peu enrayée par le fait qu'elle s'attribue le rôle de modératrice dans le débat. Le cumul des rôles par l'enseignante (assurant la gestion de la classe et du débat) entraîne la confusion de la structure de la communication fictionnelle et de celle de la situation d'enseignement. Or comme elle explicite le format de la situation argumentative, qu'elle précise la visée argumentative des textes lus et fait analyser le débat oral à l'aide d'une grille d'observation, le texte argumentatif est objectivé. Les contenus découpés sont ceux en lien avec le thème de la peine de mort: en témoigne la place importante accordée aux activités de documentation. Il n'y a pas de contenus langagiers qui sont exercés, si ce n'est qu'au moment de la production initiale et finale du genre. Les capacités de mise en texte de la situation de communication argumentative du débat sont travaillées conjointement à des contenus disciplinaires en histoire visant l'acquisition d'un vocabulaire précis ainsi qu'un travail de description et de reformulation des textes. Il y a absence de concepts métalangagiers propres au cadre disciplinaire du français.

Par les pointages successifs de certains paramètres de la situation de communication (le rôle social, la structure des échanges) effectués au cours de nombreuses activités d'observations rétrospectives, Rosalie permet une anticipation et un contrôle volontaire de l'activité langagière. L'enchaînement *production initiale – documentation – production préparée du débat* qu'elle applique systématiquement installe l'organisation des choses à dire. C'est l'absence d'acquisition de concepts métalangagiers, pour parler du dicible avec les élèves, et l'absence de découpage de la planification et de l'oralisation du texte qui nous empêchent de parler de médiations systématiques et filtrées par des savoirs construits.

En somme, bien que la formation mette en avant l'importance de travailler l'oral comme objet en vue de développer des capacités langagières argumentatives, le traitement des genres argumentatifs oraux dans les classes ne favorise pas ces seules capacités. Les enseignants se focalisent sur plusieurs aspects et médiatisent un objet *argumentation orale* en lui conférant des significations larges. Les contenus disciplinaires en français se trouvent intégrés à cet ensemble de significations. C'est là assurément l'une des marques du filtre de la culture générale. Dans le travail des enseignants, il semble que le cadre institutionnel de la culture générale, axé vers l'interdisciplinarité, l'a emporté sur l'idée véhiculée par la formation, qui était de travailler l'argumentation orale dans le but de développer des capacités langagières en français. L'argumentation orale a été mise au service d'apprentissages des aspects interpersonnels et éthiques de l'argumentation. Ce grand nombre d'aspects pointés mais non élémentarisés s'explique aussi par la priorité donnée à l'action dans la formation professionnelle (OFFT, 2003).

### Notes

- 1 Structure unique à la réalité genevoise, le Centre d'Enseignement Professionnel Technique et Artisanal (CEPTA) offre une formation professionnelle de deux, trois ou quatre ans qui débouche sur une attestation fédérale (Certificat Fédéral de Capacités). Neuf domaines professionnels sont couverts par le centre: la mécanique, l'automobile, le bâtiment, l'horlogerie, l'électronique, l'informatique, l'alimentation, la chimie et l'artisanat.
- 2 Cette distinction a d'abord été faite par Altet (2000). Hofstetter et Schneuwly (2009) l'ont développée dans une perspective didactique.
- 3 Institut de Formation des Maîtres du secondaire.
- 4 Institut Universitaire de Formation des Enseignants.
- 5 Nous reprenons le concept de Daniel Bain (1997).
- 6 Les macrostructures des séquences figurent en annexes du présent texte (*cf.* annexes I à IV).

### Références bibliographiques:

- Aeby Daghé, S. & Dolz, J. (2009). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et pour la formation* (pp. 83-105). Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisante? *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Bain, D. (1997). La «scolarisation» du savoir: Un dérapage inévitable de la transposition didactique? *Éducation et recherche*, 19, (1), 8-28.
- Chartrand, S.-G. (1993). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*, 19, (4), 679-693.
- DIP / Département de l'Instruction Publique. (2006, décembre). *Plan d'Étude cantonal: Enseignement de la Culture Générale dans la formation professionnelle initiale*. Genève: DIP. Consulté le 20 février 2009 dans [http://www.geneve.ch/po/documents/PEc\\_CG\\_06\\_decembre\\_2006\\_Definitif.pdf](http://www.geneve.ch/po/documents/PEc_CG_06_decembre_2006_Definitif.pdf)
- Dolz, J. (1998, mars). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des journées d'étude en didactique du français, Cartigny (Collection Exploration, pp. 7-19). Berne: Peter Lang.

- Dolz, J. & Énard, S. (2000). Metaverbal activities as an approach to teach spoken and written genres. In A. Camos & M. Milian (Éd.), *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: University Press.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. *Notes méthodologiques*, 4, (7e/8e/9e). Bruxelles: De Boeck.
- Dolz, J. & Plane, S. (Éd.). (2008). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (Collection Dyptique). Namur: Presses Universitaires.
- Dolz, J., Schneuwly, B. & Thévenaz-Christen, Th. (2008). L'articulation vygotkienne entre objet enseigné et outil médiateur comme fondement de la didactique. In M. Brossard & J. Fijalkow (Éd.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp. 143-156). Bordeaux: Presses Universitaires.
- Dolz, J. & Toulou, S. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques. In *Travail et formation en éducation*, 1. Consulté le 20 mars 2009 dans <http://tfe.revues.org/index596.html>
- Énard, S. & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral: Savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (Éd.), *Repenser l'enseignement des langues: Comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 69-97). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Garcia-Deban, C. (2007). La reformulation orale: Un élément de l'expertise professionnelle. In L. Talbot & M. Bru, *Des compétences pour enseigner* (Collection Didact Éducation, pp. 54-76). Rennes: Presses Universitaires.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2009). Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes* (pp. 6-22). Bruxelles: De Boeck.
- OFFT / Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. (2003). *Formation professionnelle: Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale*. Berne: OFFT.
- Portugais, J. (1995). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*. Berne: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – Un essai didactique. In S. Plane & B. Schneuwly (Éd.), *Les outils d'enseignement du français*. *Repères*, 22, 19-38.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (Éd.). (Avec Aeby-Daghé, S., Bain, D., Canelas-Trevisi, S., Sales Cordeiro, G., Gagnon, R., Jacquin, M., Ronveaux, Ch., Thévenaz-Christen, Th. & Toulou, S.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes: Presses Universitaires.
- Staub, Fritz C. (2004). Transforming educational theory into usable knowledge: A case of co-constructing tools for lesson design and reflection. In B. Ralle & I. Eilks (Éd.), *Quality in practice-oriented research in science education* (pp. 41-52). Aachen: Shaker.
- Tardif, M. & Ziarko, H. (1997). Introduction. In M. Tardif & H. Ziarko (Éd.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (pp. 1-8). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Thévenaz-Christen, Th. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: Apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, Ch. Amade-Escot & A. Terrisse, *Études des pratiques effectives: L'approche des didactiques* (pp. 47-69). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Thévenaz-Christen, Th. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Étude d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).
- Wirthner, M. (2006). *La transformation de pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève (non publiée).

**Mots clés:** Débat régulé, séquence de formation, séquence de classe, activité langagière, activité métalangagière

## **Debattieren unterrichten: von der Ausbildung ins Klassenzimmer**

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem spezifischen sprachlichen Genre, der öffentlichen Debatte. Im Übergang vom Studium zum Berufsalltag werden dabei die Wirkungen einer Weiterbildungssequenz auf den Unterricht im Klassenzimmer erforscht. Mithilfe von Analyseinstrumenten, welche normalerweise für die Beobachtung von Interaktionen in einer Klasse gebraucht werden, untersucht die Autorin die vermittelten Inhalte, die Aktivitäten und die verwendeten didaktischen Mittel im Unterricht, anhand eines Vergleichs zwischen einer Lernsequenz in einer Weiterbildung und deren Einsatz im praktischen Unterricht.

**Schlagworte:** Organisiertes Diskutieren, Unterrichtseinheit, Weiterbildung, Ausbildung Sprachaktivität, Metasprachliche Aktivität

## **Insegnare a dibattere: dalla formazione dei docenti alla classe**

### **Riassunto**

Questo contributo affronta la questione delle trasformazioni di un genere argomentativo, il dibattito, dal momento che gli insegnanti che l'hanno acquisito lo introducono in classe. Facendo capo agli strumenti metodologici abitualmente utilizzati per l'analisi delle pratiche di classe, discutiamo la natura delle attività che si manifestano durante delle sequenze didattiche. I risultati permettono di evidenziare similitudini e contrasti tra il dibattito in contesto formativo e il dibattito applicato in classe.

**Parole chiave:** Dibattito, sequenza formativa, attività linguistiche, attività metalinguistiche

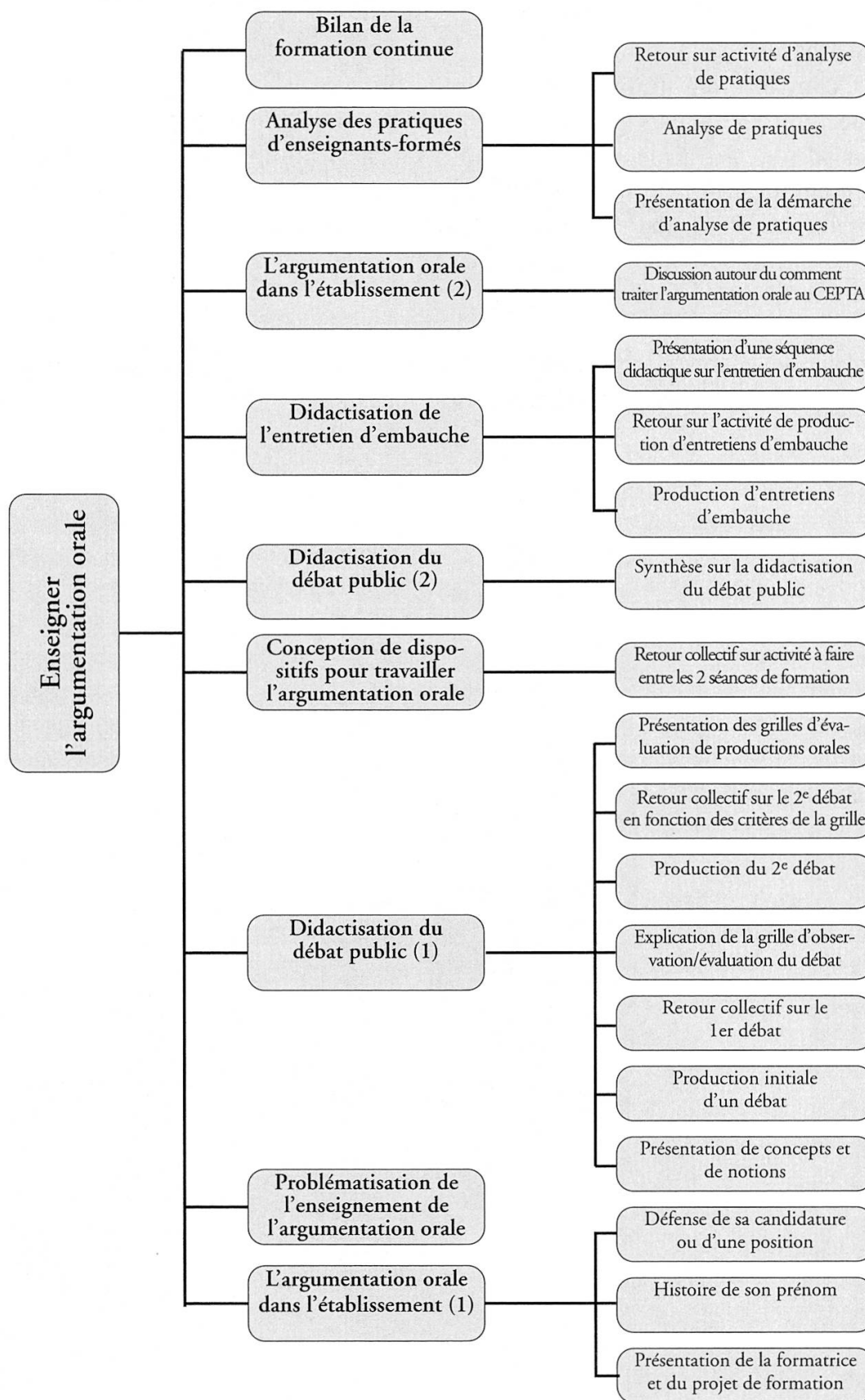
## Teaching the public debate: from the teacher training to the taught object in the classroom

### Summary

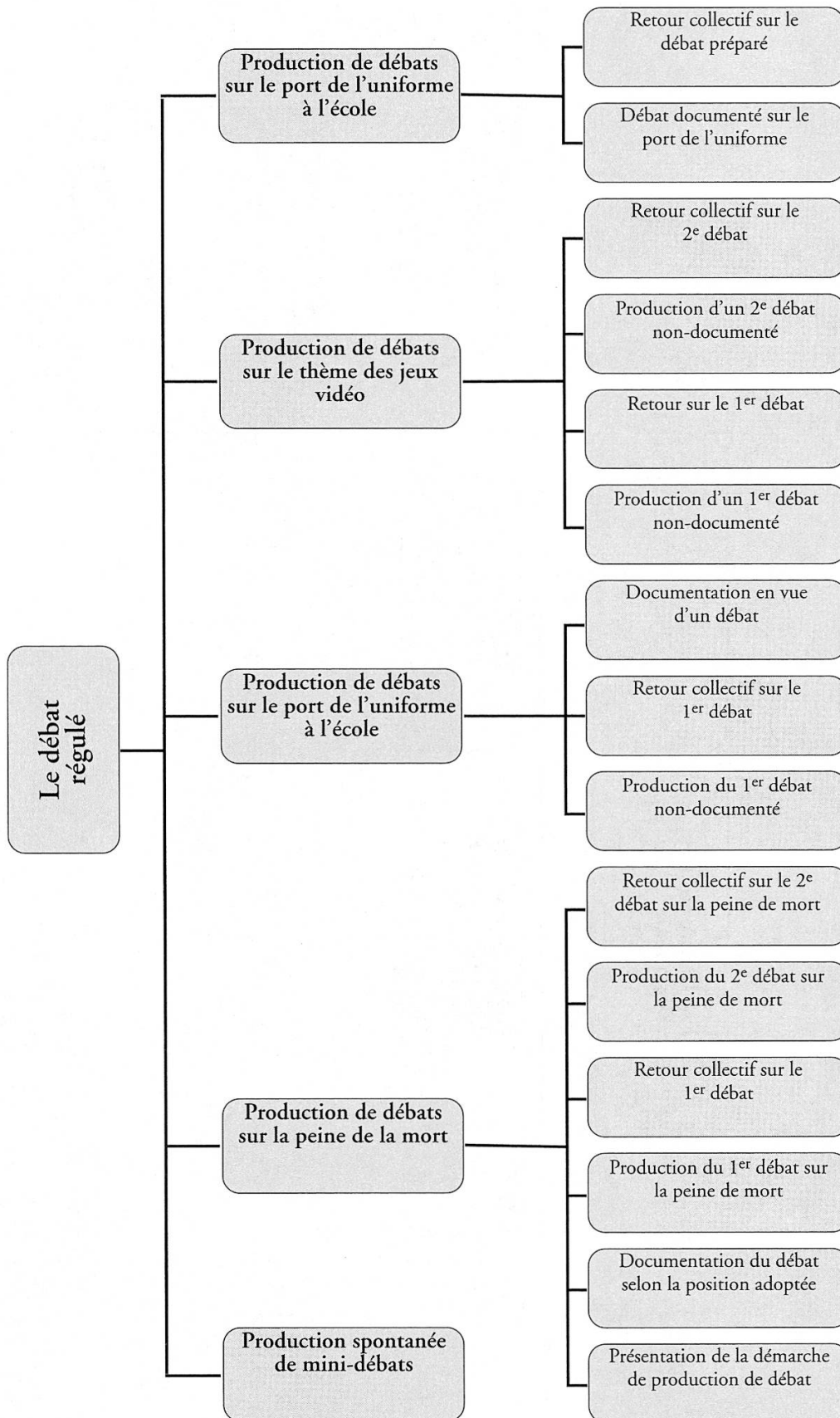
This contribution studies the transformations of a textual genre, the public debate, during its passage through the teacher training and the classrooms. In other words, we study the impact of a teacher training device regarding oral argumentation on the teachers' effective practices. Using methodological tools normally used to analyse class interactions, we highlight and compare the contents, the activities and the didactic devices regarding the object public debate in both contexts.

**Key words:** Public debate, teacher's training sequence, classroom sequence, linguistic activities and metalinguistic activities

Annexe I: Macrostructure de la séquence de formation continue

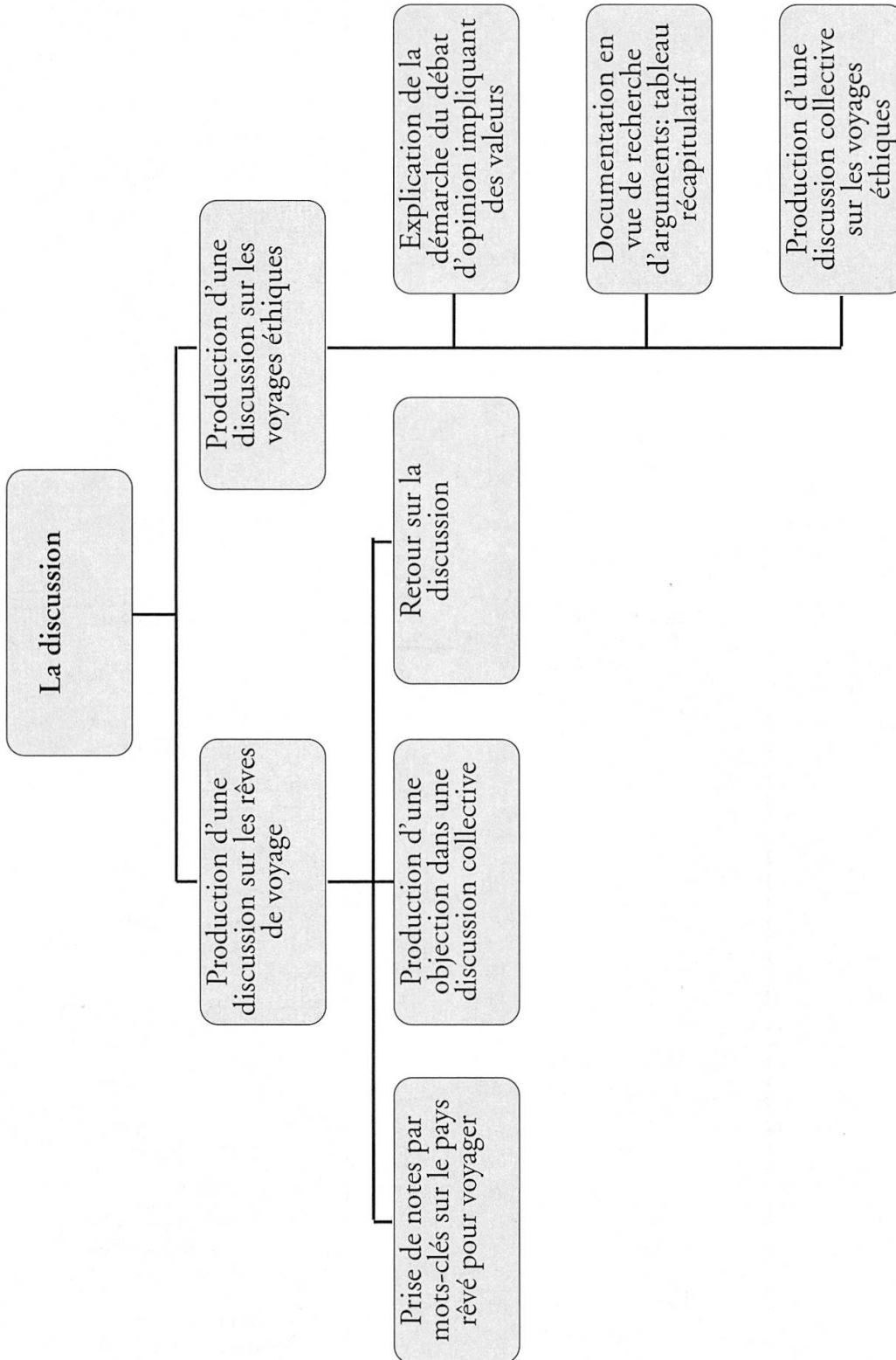


Annexe II: Macrostructure de la séquence d'Isabelle





Annexe III: Macrostructure de la séquence de Mireille



Annexe IV: Macrostructure de la séquence de Rosalie

