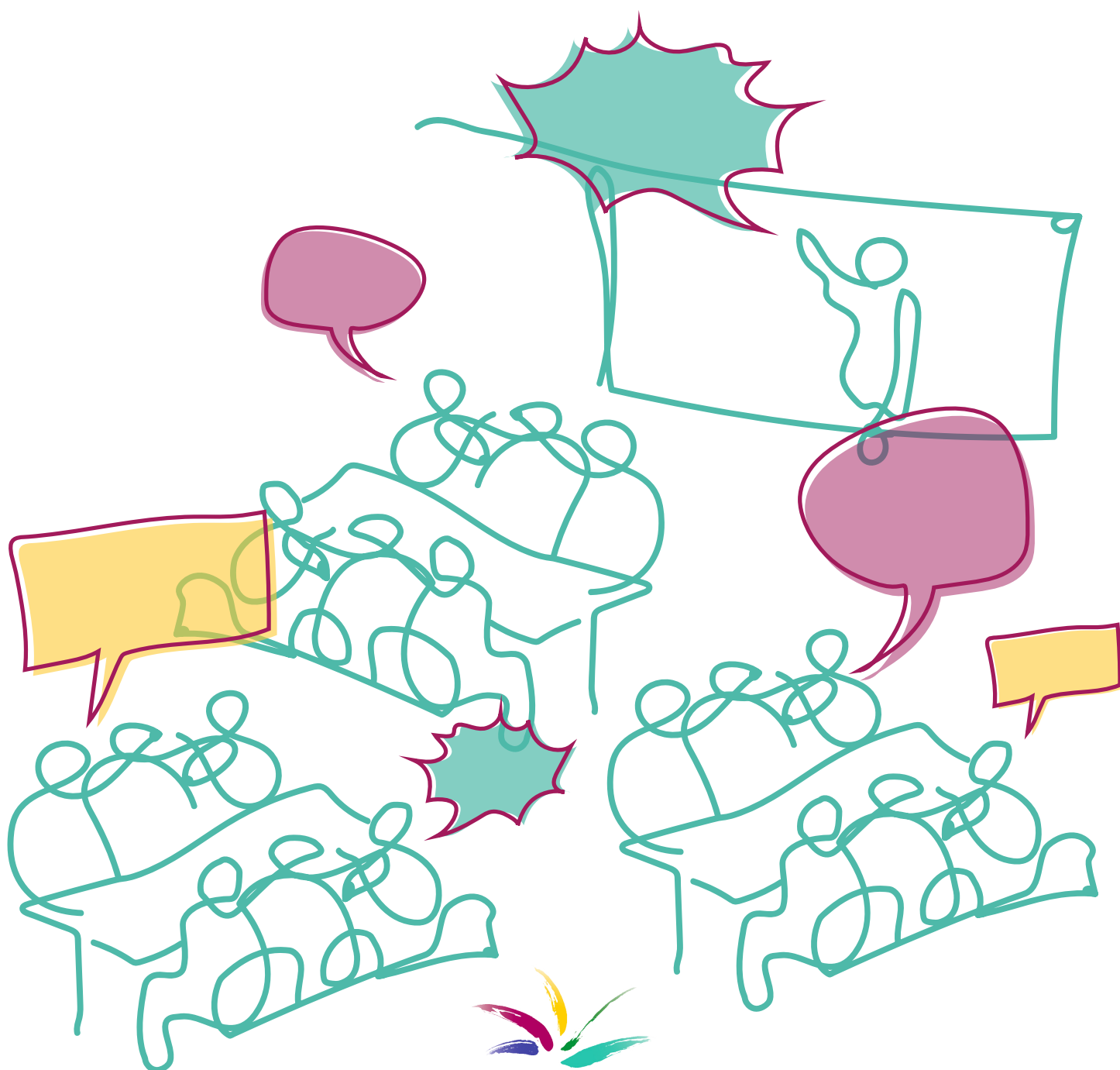


Enseigner le débat en classe de français



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
SECONDAIRE

D/2024/7362/3/14

TABLE DES MATIÈRES

1. QUEL DÉBAT ENSEIGNER, POURQUOI ET POUR QUOI ? TYPOLOGIE DES FORMES DE DÉBATS ENSEIGNABLES, ENJEUX ET ABJECTIFS (<i>Nikita Marique et Virginie Dhondt</i>).....	4
2. QUELS APPRENTISSAGES POUR PRÉPARER AU DÉBAT ? ET SELON QUELLE PROGRESSION ? (<i>Laurence Bregentzer et Christine Vanderhaeghe</i>).....	13
3. FREINS ET DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT (<i>Amandine Bauvir, Virginie Dhondt et Julie Pirenne</i>).....	19
4. COMMENT ENSEIGNER LE DÉBAT ? (<i>Christine Vanderhaeghe, Pauline Lombard et Virginie Dhondt</i>).....	21
5. COMMENT ÉVALUER UN DÉBAT ? POINTS DE VIGILANCE, CRITÈRES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION (<i>Laurence Bregentzer et Christine Vanderhaeghe</i>).....	42
6. CONCLUSION	54
7. BIBLIOGRAPHIE	55

INTRODUCTION

« Ils ont du mal à se décentrer, à prendre position par rapport aux idées des autres... »

« Ils ont du mal à exprimer leur opinion en s'écoulant mutuellement. »

« Ils ne s'expriment que par lieux communs. »

« Ils manquent de mots et de références pour formuler leurs idées. »

Ces préoccupations partagées de manière récurrente par de nombreux professeurs de français des différents degrés et filières étaient au centre de la communauté de pratiques qui a été organisée sous l'égide de l'équipe CRIPEDIS-Français au cours de l'année 2022-2023.

La prise de parole au sein d'un débat est une compétence particulièrement essentielle à l'heure du Pacte pour un Enseignement d'excellence et de la formation à la citoyenneté, mais sa mise en œuvre en classe suscite de nombreuses questions : À quel type de débat faut-il former les jeunes pour favoriser le développement de leurs compétences citoyennes ? Quel scénario d'apprentissage privilégier pour enseigner ce genre ? Sur quelles dimensions du débat faut-il axer les apprentissages ? Quelles sont les thématiques à proposer et à éviter ? Comment aider les élèves à préparer et à nourrir leurs interventions ? Quelles sont les ressources sur lesquelles les jeunes peuvent s'appuyer et comment les aider à faire face à leurs difficultés ? Comment évaluer la prise de parole dans un débat, selon quelles normes et avec quelle grille ?

Pour partager leurs réflexions, leurs expériences et leurs pistes de réponses à ces questions, une dizaine d'enseignantes, d'enseignants, de formatrices et de formateurs impliqués aux différents niveaux de la scolarité, se sont retrouvés pendant cinq séances espacées de cinq à six semaines. Leurs échanges débouchent aujourd'hui sur la présente publication, qui a été conçue comme un recueil de pratiques et de dispositifs directement utilisables dans les classes.

1. QUELS DÉBATS ENSEIGNER, POURQUOI ET POUR QUOI ?

TPOLOGIE DES FORMES DE DÉBATS ENSEIGNABLES, ENJEUX ET OBJECTIFS

(Nikita Marique et Virginie Dhondt)

Avant toute chose, il s'agit de cerner les contours du débat en tant que genre susceptible d'être enseigné. Nous commençons pour ce faire par mettre en évidence les éléments clés qui distinguent les genres de l'oral en général des genres de l'écrit. Nous distinguons ensuite le débat transversal tel qu'il est potentiellement commun à toutes les disciplines et les différents types de débats disciplinaires. Puis, nous nous focalisons sur le cours de français, en nous intéressant à deux types distincts de débats possibles dans ce contexte : celui qui repose sur un échange d'arguments et celui qui vise plutôt à interpréter une production culturelle ou un discours.

a) Les éléments clés des genres de l'oral

Qu'il soit transversal ou disciplinaire, le débat est une forme de discussion orale contextualisée où l'intention est de convaincre. Enseigner ce genre requiert donc avant tout d'explicitier aux élèves le contexte de la tâche, **les paramètres de la situation de communication** ainsi que les objectifs poursuivis. Plus précisément, pour qu'ils puissent « développer leur compétence à communiquer oralement, ils doivent avoir une connaissance juste de ce qu'est la langue parlée et des attentes la concernant selon les situations de communication » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 1).

En l'occurrence, six traits permettent de distinguer la langue parlée de la langue écrite (Ibid., p. 2).

1. L'énoncé

« Un énoncé est une séquence de parole, plus ou moins longue, généralement délimitée par un silence, réalisée dans une situation de communication » (Ibid., p. 2). À l'écrit, on utilise plutôt le mot phrase dont les caractéristiques sont différentes de celles de l'énoncé.

2. L'autocorrection

Loin d'être un signe de faiblesse, l'autocorrection qu'un locuteur met en œuvre lors de la production d'un énoncé est la preuve du contrôle qu'il exerce sur sa

parole lors de sa production (Ibid., p. 2). Au contraire de l'écrit, l'oral ne permet pas d'effacer ce qui a été énoncé, mais une autocorrection spontanée montre la capacité qu'on a d'être maître de son discours.

3. Les disfluences

L'immédiateté de l'oral entraîne une série de modifications dans le discours. Dumais (2014) définit les disfluences comme « toute interruption ou perturbation de la fluidité (fluence) verbale, c'est-à-dire du cours de la production orale ». Les disfluences interviennent dans le discours de tout un chacun (élèves, enseignants, spécialistes de la langue orale...), mais c'est surtout leur caractère répété et incontrôlé qui peut s'avérer inefficace dans l'énoncé produit. À titre d'exemples, ces interruptions ou perturbations concernent notamment les « pauses d'hésitation sonores, souvent exprimées par des « euh » ; les allongements vocaliques, du type « Je crois queee... », qui laissent le temps au locuteur de penser à la suite de son message ; les inachèvements, qui consistent à ne pas terminer un énoncé et à ne pas le reprendre en d'autres mots » (Dumais & Ostiguy, 2019, p. 3).

4. Les déictiques

Très présent dans l'énoncé oral, le déictique est une « unité linguistique qui fait référence à un aspect connu d'une situation de communication » (Dumais et Ostiguy, 2019, p. 4). Les déictiques peuvent concerner le lieu (« ici, là, tout près... »), la personne (« moi, je, nous, tu, toi, vous, maman, papa... ») et le temps (« maintenant, tout à l'heure, aujourd'hui, hier, demain... ») auxquels celui qui parle se réfère.

5. La parataxe

Autre trait qui distingue les discours oral et écrit, la parataxe est « un mode de construction par juxtaposition dans lequel aucun connecteur n'explicite les rapports syntaxiques de subordination ou de coordination qu'entretiennent les énoncés » (Ibid., p. 4). La prosodie (par exemple l'intonation montante et descendante de la voix) compense cependant cette économie de mots et permet de nouer un sens logique entre les différentes parties de l'énoncé.

6. Les éléments suprasegmentaux

Également essentiels dans le discours oral, l'intensité de la voix, les contrastes, le débit, les silences transmettent des informations supplémentaires que l'on ne retrouve pas à l'écrit. Dumais et Ostiguy notent que ces éléments suprasegmentaux « permettent de faire entendre une interrogation derrière laquelle se profile un doute, une réprobation ou une ironie ; ou encore, de faire entendre une injonction, directe, voire impatiente, ou simplement suggérée » (Ibid., p. 4).

À ces six caractéristiques s'ajoute la prise en compte des circonstances dans lesquelles a lieu le discours oral. Ces circonstances ont une influence directe sur le registre de langue convoqué par des personnes. Dumais et Ostiguy (Ibid., p. 5) distinguent au moins deux registres qu'ils qualifient de « standard » (le registre courant voire soutenu) et de « familier ». Ces deux registres renvoient aux situations de communication formelles (prise de parole en public, informations dans les médias) et informelles (discussion entre amis, échanges quotidiens en famille). Il faut par ailleurs souligner « qu'il n'y a pas de « mauvais » registre de langue, mais plutôt un « mauvais » choix de registre de langue selon la situation de communication » et qu'il revient donc à tout locuteur « d'adapter son registre de langue à la situation de communication pour répondre adéquatement aux attentes de cette dernière » (Ibid., p. 6).

Par ailleurs, la didactique de l'oral a comme enjeu de faire comprendre aux élèves que les discours oraux et écrits partagent des caractéristiques communes mais qu'ils doivent aussi être entendus comme des discours singuliers. L'immédiateté de l'oral entraîne une série de modifications du discours et il s'agira, à travers l'exercice du débat, de les nommer afin d'aider les élèves à prendre conscience de ces spécificités.

b) Le débat comme genre transversal visant l'éducation à la citoyenneté

La première compétence transversale qui s'appuie largement sur l'organisation de débats est sans doute le développement de la citoyenneté, et même si le cours de français y contribue largement, cet objectif incombe à toutes les disciplines. Construite à la fois individuellement et collectivement, la formation citoyenne a comme objectif d'aider les élèves à développer leur personnalité au sein de la communauté scolaire (Numa-Bocage, 2009, p.39). Selon l'âge des élèves, différents apprentissages sont mis en exergue. D'après les instructions officielles de 2006 et de 2007 du « Ministère français de l'éducation, les enfants de 5 à 8 ans commencent déjà :

- à envisager un point de vue autre que le leur, à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades puis du point de vue général ;
- à découvrir que les contraintes de la vie collective sont les garants de leur liberté, que la sanction est l'application de règles librement acceptées ;
- à apprendre à refuser la violence, à maîtriser les conflits et à débattre des problèmes rencontrés dans les réunions de régulation. Ils comprennent de mieux en mieux ce qu'est la vie collective et approfondissent la signification des contraintes qu'elle impose (s'approprier les règles du groupe, dialoguer avec les camarades et les adultes, écouter l'autre et accepter de ne pas être entendu tout de suite, coopérer). Ce faisant, l'enfant commence à prendre conscience de son appartenance à une communauté, à adhérer à des valeurs partagées, à des règles de vie, à des rapports d'échanges ;
- à discuter, négocier, affirmer son sens de la responsabilité, construire sa personnalité autour de la recherche d'un équilibre entre ce qu'il doit faire, ce qu'il peut faire et ce qui lui est interdit de faire » (Ibid., p. 39).

La maîtrise de la langue fait partie intégrante de cette éducation à la citoyenneté. C'est par la construction de discours que les élèves apprennent à formuler des demandes, à réagir à un propos, à négocier, à affirmer un avis dans le but de faire entendre leur voix.

Dans cette perspective, le rôle des enseignants – quelle que soit leur discipline – est de structurer la vie collective à l'école en explicitant les règles, en présentant le règlement intérieur, en suscitant l'élaboration collective des règles de vie de la classe. Faire découvrir les conditions de réussite d'un débat et accepter la discipline que chacun doit s'imposer constituent ainsi des enjeux essentiels pour la fécondité d'une telle activité (Ibid., p. 39).

Par ailleurs, éduquer à la citoyenneté, c'est prendre en compte l'élève dans sa singularité tout en cherchant à l'intégrer dans un collectif formé par le groupe-classe. C'est aussi aider les élèves à se connaître et à s'exprimer de manière cohérente au sein d'un groupe afin de contribuer à leur insertion dans une société qui respecte les principes démocratiques tels que les règles de courtoisie, de politesse, de devoirs et de droits.

Les situations de débat à l'école sont donc des moments privilégiés pour développer des compétences citoyennes. Le débat scolaire se définit ici comme une discussion organisée où chaque élève expose ses arguments à partir d'une question ouverte sujette à la controverse. Les acteurs du débat suivent un nombre de règles préétablies qui s'inscrivent notamment dans le cadre des valeurs démocratiques.

c) Le débat et ses spécificités disciplinaires

Michel Tozzi, professeur d'université en sciences de l'éducation, écrivait il y a deux décennies que « si l'école tente aujourd'hui de didactiser le débat, d'en faire un objet culturel à transmettre et s'approprier, si une société juge que le débat doit être appris par les enfants parce qu'il est nécessaire au monde de demain, c'est qu'il y a des enjeux anthropologiques en question pour la condition humaine et son avenir » (2004, p. 3). Cette analyse est toujours d'actualité et ces enjeux anthropologiques et sociétaux peuvent trouver leur place dans différentes disciplines scolaires :

- le cours de français met en place des « débats d'interprétation oraux sur des textes à partir de passages qui « résistent » dès la maternelle, [où l'] on vise à développer des capacités argumentatives par des discussions dans le cadre d'une didactique de l'oral en constitution » (Ibid., p. 2) ;
- au cours de sciences sociales et économiques est privilégié le débat sur des « questions socialement vives » (Ibid., p. 2), situations où les élèves peuvent réagir à des faits d'actualité qui les concernent de près comme de loin ;
- en mathématiques, des « problèmes ouverts » sont proposés aux élèves afin d'organiser des « débats scientifiques » (Ibid., p. 2) où la logique et la raison se confrontent à l'intuition ;
- dans les sciences expérimentales, les élèves débattent en confrontant des hypothèses formulées à partir d'énigmes sur des phénomènes naturels (Ibid., p. 2).

Quelle que soit la discipline, la valorisation du débat à l'école revêt une triple dimension (Ibid., p. 2) :

- *politique*, en ce qu'il instaure entre les hommes l'organisation démocratique d'un espace public de délibération en vue d'un bien commun, sur la base de principes de liberté, d'égalité et d'argumentation (rapport au pouvoir partagé) ;
- *épistémologique*, en ce qu'il est un mode incontournable de co-construction du savoir scientifique, et une modalité d'élaboration de la pensée philosophique (rapport au savoir et à la vérité) ;
- *éthique*, en ce qu'il est ce passage d'un rapport de pouvoir fondé sur la force à un monde intersubjectif commun, réglé a minima par la civilité des conditions de possibilité d'une discussion (respect du « visage » de l'autre) , au mieux par la coopération constructive dans une recherche commune de vérité (morale de la pensée).

d) Le débat en français

1. Généralités

Au cours de français, le débat invite l'élève à prendre position et à argumenter à l'oral sur des questions d'actualité mais aussi plus spécifiquement sur des questions que soulèvent la langue, la littérature et/ou l'art en général, ou à propos d'un texte particulier. La capacité de défendre oralement une opinion et de « négocier » (coopérer à une décision collective en vue du bien commun) fait en tout cas partie intégrante des objectifs du cours de français, et elle peut se réaliser à travers deux grands types de débat : le débat argumenté et le débat interprétatif.

Dans les deux cas, le débat permet de travailler trois compétences propres au cours de français :

- la compétence linguistique, qui englobe la voix (diction : articulation, timbre et portée), la prononciation, les faits prosodiques (accentuation, rythme, pauses, débit, intonation) et la langue proprement dite (morphosyntaxe, lexique) ;
- la compétence discursive, qui concerne l'organisation du discours, la délimitation du sujet, la pertinence et la crédibilité du contenu ;
- la compétence communicative, qui regroupe le registre, l'interaction (contact et prise en compte de l'auditoire, prise en compte de l'auditoire) et le non-verbal (gestes, attitudes, comportements, etc.).

2. Le débat argumenté (délibératif ou en vue d'une négociation)

Le débat argumenté est une forme élaborée du rapport au savoir : il n'est pas une simple discussion mais bien une approche organisée qui nécessite la découverte et l'appropriation en amont d'un argumentaire, voire d'un vocabulaire spécifique. Comprendre et s'approprier les notions de thème, de thèse et d'arguments (par exemple, lors de la lecture et de l'analyse d'un corpus de textes) pour ensuite apprendre à construire, à partir d'un thème donné, sa propre thèse et ses arguments sont les bases fondamentales pour participer à un débat argumenté. D'autres étapes sont également indispensables : l'apprentissage d'un lexique spécifique à l'argumentation, l'entraînement de l'oral lors d'interaction entre élèves, ou encore la réalisation de recherches d'informations dans le but de nourrir le débat et les réflexions qui y sont partagées.

Cela dit, comme nous le développerons dans le chapitre méthodologique, en classe de français, un débat argumenté peut être mis en œuvre de deux manières :

Le débat argumenté spontané

Le débat spontané intervient lors de discussions informelles où il est demandé aux élèves de réagir à un événement, à une situation, à un propos, à un texte littéraire ou à tout autre forme de document sans y avoir été préparé en amont (exemples : que pensez-vous de l'interdiction des gsm dans les écoles ? ou : partagez-vous l'avis d'Alexandre Jardin quand il dit que « le besoin de sécurité asphyxie l'âme » ?). Cette forme de débat est intéressante pour questionner le « déjà-là » des élèves ou encore pour récolter leurs avis spontanés au départ desquels on pourra ensuite construire une réflexion plus approfondie. C'est donc un moment privilégié d'échanges oraux susceptibles de nourrir des questionnements au sein de la classe.

Le débat argumenté régulé

Par contraste, Dolz et Schneuwly définissent le débat régulé comme une « discussion sur une question controversée, entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un individu ou d'un groupe en vue, idéalement, de trouver une position commune ou du moins étayée par des arguments jugés raisonnables » (Dolz et Schneuwly, 1998).

Cette deuxième forme de débat peut concerner les mêmes sujets qu'un débat spontané, mais elle se distingue par le fait qu'elle fait intervenir le rôle spécifique du modérateur. Dans un débat régulé, en effet, « la médiation entre les intervenants et l'auditoire, l'organisation ainsi que la gestion du déroulement global des échanges sont assurés et rendus visibles par l'un des participants qui assume des fonctions spécifiques, en l'occurrence le modérateur, dont les attributions résument et cristallisent les principes actifs de contrôle du débat que chaque apprenant débatteur doit intérioriser » (Dolz, Moro et Pollo, 2000, p. 44)¹.

Ce rôle, qui est généralement attribué à l'enseignant (dû notamment à sa complexité) mais peut également être délégué à un élève en fonction du contexte de la tâche, amène celui qui l'exerce à réguler les différentes interventions des débatteurs, ce qui suppose de prendre en charge les points d'attention suivants (Ibid., p. 44) :

- la formulation de questions controversées ;

¹ Voir à ce sujet également notre chapitre « Évaluation ».

- la gestion du déroulement global du débat ;
- la structuration des échanges ;
- la prise en compte du statut des interventions (argument ou prise de position ?) ;
- l'écoute et la compréhension des arguments ;
- la réfutation éventuelle de certains arguments perçus comme problématiques ;
- la modalisation des interventions ;
- la reformulation pour assurer l'intercompréhension ;
- la mobilisation de marqueurs et d'organismes logiques qui structurent le débat.

Même si le débat argumenté peut se faire de manière spontanée, c'est le débat argumenté régulé que nous proposons de développer ici. Ce type de débat devrait permettre d'opérer chez l'élève le passage de la parole réactive à la parole réflexive.

Dans ce contexte, le travail scolaire porte donc sur :

- les modes de mise en jeu de sa propre position sous la forme d'un développement d'arguments et de modalisation d'énoncés ;
- la possibilité pour chacun d'intervenir librement quand il le souhaite – ou non (s'il s'agit d'un débat régulé) ;
- la capacité de centrage sur les thèmes en jeu ;
- la capacité de rebondissement sur de nouveaux thèmes ;
- le respect de la parole des autres ;
- l'intégration de son propre discours en interaction avec les autres.

3. Le débat interprétatif

Le débat interprétatif se définit quant à lui comme un « genre d'activité scolaire dans lequel l'enseignant organise les interactions orales entre les élèves dans le but de leur faire découvrir, formuler et justifier diverses interprétations d'un même texte littéraire » (Sauvaire, 2018 : 1). C'est une forme de débat qui peut être tantôt spontanée, tantôt régulée, où l'enseignant tente de guider les premières impressions des élèves vers une interprétation justifiée.

Sauvaire (Ibid., p. 4) souligne que ce type de débat développe chez les élèves des compétences de lecture littéraire (comprendre, interpréter, réagir et apprécier) et des stratégies de lecture (en particulier le fait d'appuyer les réponses sur des passages du texte), tout en amenant l'enseignant à gérer les échanges intersubjectifs des élèves. Cette chercheuse insiste à cet égard sur l'importance

de « faire lire des œuvres littéraires complètes, de différents genres, qui posent des problèmes interprétatifs complexes » (Ibid., p. 8), par exemple, à propos du comportement des personnages, et soulèvent de ce fait des enjeux éthiques et moraux fondamentaux pour la formation citoyenne des élèves (Ibid., p. 17 ; voir aussi Aeby Daghé, 2014).

En amenant chaque élève à lire, à écrire et à dialoguer à propos d'un texte², le débat interprétatif lui permet de réfléchir à sa pratique de lecteur. Il lui offre surtout la possibilité de développer son point de vue afin de faire comprendre aux autres lecteurs sa propre interprétation du texte, dont la signification peut être plurielle. Il permet ainsi de mettre à jour les ambiguïtés de l'œuvre et de confronter les interprétations divergentes.

Plus précisément, Joole (2008) identifie cinq formes de débat interprétatif :

- le débat sur les premières impressions et interprétations du texte ;
- le débat portant sur la manière dont les élèves reformulent ou résument ce qu'ils ont lu ;
- le débat sur des passages précis du texte ou de l'œuvre, sélectionnés par l'enseignant ;
- le débat sur des aspects problématiques du texte ou de l'œuvre ;
- le débat sur les aspects effectifs de la lecture : partage d'émotions et de sentiments, expression de jugements et d'avis.

D'après Dias-Chiaruttini (2017), le débat interprétatif gagne à être enseigné dès l'enseignement primaire car il amène à renouveler l'enseignement de la littérature. En particulier, il permet à l'enseignant de déterminer ce qui est attendu ou non et ce qui est autorisé ou non à partir des tâches discursives de l'élève. L'élève de son côté apprend par cette activité à exprimer un avis et à construire une argumentation en tenant compte des avis des autres.

² Voir à ce sujet le chapitre « Méthodologie ».

2. QUELS APPRENTISSAGES POUR PRÉPARER AU DÉBAT ? ET SELON QUELLE PROGRESSION ?

(Laurence Bregentzer et Christine Vanderhaeghe)

Ce chapitre propose de faire le point sur le prescrit des programmes actuels de français en matière d'apprentissages préparatoires à la pratique du débat tout au long du cursus obligatoire. Ceux-ci seront également mis en relation avec les compétences à développer dans le cadre du cours d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, puisque celui-ci donne une large part à la pratique de ce genre oral.

Une mise en garde préalable s'impose à ce sujet. D'une part, l'enseignement obligatoire se trouve dans une période de changement progressif de programmes. La lecture longitudinale de ceux-ci nous a menées à faire des choix, les prescriptions variant (par nécessité) les objets d'apprentissage selon les versions successives. D'autre part, l'objet « débat » y est peu mentionné. Nous avons donc extrapolé, guidées par un esprit pratique et synthétique. Ainsi, le tableau proposé n'est en aucun cas exhaustif. Il contient une sélection d'items que nous avons identifiés dans les programmes et qui nous ont paru pertinents à présenter.

a) Le débat dans le cadre du cours de français

Le genre « débat » n'apparaît comme objet de travail de classe qu'à partir du troisième degré du secondaire. Cependant, il est déjà mentionné au 1^{er} degré, comme un choix facultatif de la part de l'enseignant parmi d'autres genres textuels à structure dialoguée. En primaire, au cycle 4, on retrouve ce même choix facultatif sous la forme de « mini-débat ». La porte est donc ouverte à la tenue de débats tôt dans le cursus pour qui veut bien s'y lancer !

Voici en guise de mise en bouche un tableau général qui reprend des intitulés de genres textuels (Référentiel de français FRALA, 2022) ou de savoir-faire (Programmes 2005, 2013 et 2018) à travailler tout au long de la scolarité en lien avec le débat.

Tableau des apprentissages³ conduisant à l'aptitude à débattre

En P1 et P2	En P3 et P4	En P5 et P6	En S1/S2/S3	En S4/S5/S6
Référentiel FRA-LA, 2022 Formulation d'une opinion orale <i>Conseil de vie de classe⁴</i> <i>Conseil de coopération</i>	Référentiel FRALA, 2022 Formulation d'une opinion orale <i>Conseil de vie de classe</i> <i>Conseil de coopération</i> <i>Jeu de rôle</i> <i>Discussion</i>	Référentiel FRALA, 2022 (en vigueur en 2024 et 2025) Conseil de vie de classe Conseil de coopération <i>Mini-débat</i> Programme de 2013-2018 Pratiquer une écoute active Utiliser la structure argumentative Veiller à la présentation phonique du message	Référentiel FRALA, 2022 (en vigueur en 2026, 2027 et 2028) Dialogue argumentatif dans le cadre d'un travail de groupe <i>Conseil de vie de classe</i> <i>Débat</i> <i>Débat interprétatif</i> (dans le cadre de la lecture de textes résistants) Programmes de 2005 S'écouter et se parler dans le cadre scolaire et social (fiche7) : la prise de parole individuelle un échange entre pairs un échange avec un adulte. Programmes de 2018 (UAA) - Prendre position (concernant un choix, une expérience, un autre avis...) - Étayer oralement une opinion ou une demande dans une relation asymétrique pour exprimer un avis argumenté	Programmes de 2018 (UAA) - Défendre une opinion, une position personnelle - Participer à une discussion, une négociation entre pairs, avec un animateur ou un modérateur

³ Nous avons fait le choix de ce terme général pour évoquer à la fois des genres textuels et des savoir-faire.

⁴ L'italique indique l'aspect facultatif des genres cités.

b) Les apprentissages de l'école primaire

Le Référentiel FRALA (2022) met l'accent sur les apprentissages précoces en savoir parler. En lien avec le débat, dès la 1^{re} primaire, l'élève est censé apprendre à formuler une opinion à l'occasion d'un conseil de classe, par exemple. En termes de savoirs et savoir-faire pour y parvenir, l'accent est mis sur la dimension communicationnelle de la langue orale : prise en compte de l'interlocuteur, aspects paraverbaux et non verbaux de la langue, conduites sociales appropriées... Voici quelques attendus, à titre d'exemples :

- connaître les démarches pour s'adapter au contexte d'écoute par des conduites sociales adéquates (attente, silence, gestes, sons) ; écoute attentive ;
- respecter le tour et le temps de parole ;
- repérer/ adapter les paramètres du corps : postures et positions du corps, déplacements, expressions faciales (mimiques, hochements de tête), maintien du regard ;
- adapter le volume, le débit de son expression ;
- utiliser à bon escient des expressions types pour respecter les règles de courtoisie ;
- évaluer son écoute.

En 6^e primaire, dès 2025, avec l'application du Tronc commun, l'élève apprend à participer activement au conseil de classe, voire déjà à débattre avec ses camarades (cf. « mini-débat »). L'accent est également mis sur des aspects verbaux de la langue puisqu'à ce stade, il est censé connaître et utiliser une grande variété de connecteurs, objets indispensables pour articuler le discours oral. Par ailleurs, l'élève apprend à ce moment à évaluer ses propres interventions.

En balisant très concrètement le travail à réaliser, les nouvelles prescriptions des apprentissages oraux en primaire préparent peu à peu les élèves à devenir, entre autres, des acteurs de débats. Il faudra cependant attendre que les enseignants se familiarisent avec ces nouveaux prescrits et/ou leur mise en œuvre officielle pour commencer à en voir des effets sur les élèves.

c) Les apprentissages dans le secondaire

Jusqu'en 2026, au 1^{er} degré commun, le programme (D/2005/7362/3/13) propose des genres de l'oral propices à exercer la pratique ultérieure du débat, car ils dotent les élèves de compétences sociales en relation avec la vie scolaire :

(S')écouter, (se) dire, échanger et faire une demande en ajustant sa communication aux caractéristiques et aux normes de la situation pour mieux participer à la vie collective.

Les genres de l'oral visent la prise de parole individuelle ou en situation d'échange efficace avec des pairs ou un adulte.

À partir de 2026, le référentiel FRALA, qui couvre le primaire et les trois premières années du secondaire, prévoit un entraînement progressif de savoirs et savoir-faire et amène ainsi l'élève à être capable de participer, outre le cas du conseil de classe, à un *dialogue argumentatif dans le cadre d'un travail de groupe*, et éventuellement à un débat, ou dans le cadre de la lecture de textes résistants, à pratiquer le débat interprétatif. Le débat reste un genre facultatif au 1^{er} degré.

Les compétences visées à l'oral constituent un ensemble d'acquis qui mettent en place des ressources pour l'élève, qu'il pourra mobiliser au moment de l'apprentissage du débat en tant que tel. Ces compétences sont réparties en S1 — motiver un jugement de gout, présenter oralement un exposé informatif —, en S2 — justifier une réponse scolaire à l'oral — jusqu'en S3 — prendre position et étayer son opinion, *faire la relation d'une rencontre* avec une œuvre culturelle.

Les programmes actuels de la Direction de l'enseignement secondaire (D/2014/7362/3/19 et D/2018/7362/3/09) consacrés aux visées du 2^e degré de l'enseignement secondaire présentent une axiomatique légèrement différente, mais à l'instar des programmes et référentiels des années antérieures, ils prévoient une construction spiralaire — c'est-à-dire progressive — des apprentissages : au 2^e degré (surtout en 4^e année), l'élève est amené à prendre position et à étayer son opinion, ce qui l'amènera ensuite, au troisième degré, à être capable de réagir à l'opinion d'autrui, par exemple au sein d'un débat et à « relater une rencontre avec une œuvre culturelle ».

Dans le programme du 3^e degré (D/2018/7362/3/37), la dénomination « débat » n'est pas reprise telle quelle, mais elle est indiquée sous le libellé « Participer à une discussion, une négociation entre pairs, avec un animateur ou un modérateur ». À ce niveau scolaire, l'élève est donc invité à montrer ses compétences à débattre,

en exploitant l'ensemble des ressources acquises dès le fondamental. Certes, la négociation permet d'aller au-delà de ce qu'on comprend communément par la notion du débat. En effet, il s'agit, afin d'arriver à une conclusion, voire à une résolution d'accords communs, d'être capable de tout mettre en œuvre pour arriver à un accord reprenant les propositions issues du débat et sur lesquelles il est concevable d'admettre que les débatteurs sont d'accord.

Dans la pratique, bon nombre d'enseignants incorporent la notion de « débat » en tant que préambule à celle de la négociation.

d) Et du côté de l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté ?

« L'EPC doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de s'inscrire dans la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront outillés pour pouvoir prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société. Les élèves intégreront l'importance de débattre de l'intérêt général et d'y contribuer par des actions collectives (coopération) » (Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, p. 19).

« La compréhension des principes de la démocratie peut s'opérer notamment à travers l'exercice du débat et la pratique de la démocratie en classe » (ibid., p. 20).

Le Référentiel d'EPC du Tronc commun est explicite, il envisage le débat comme un outil au service de l'initiation à la citoyenneté.

Les attendus sont proposés dès la 1^{re} primaire et évoluent d'année en année ou de cycle en cycle. Les savoir-faire à enseigner portent d'une part sur l'apprentissage du travail argumentatif dans le cadre du débat et, d'autre part sur le débat comme lieu d'initiation à une pratique démocratique.

À l'observation, les prescrits des programmes de français et d'EPC se complètent. Si les objectifs du débat, du point de vue de chacun des référentiels respectifs, divergent sans être contradictoires (négocier vs débattre de sujets de société), les moyens pour y arriver sont également spécialisés : le programme d'EPC du SeGEC cherche surtout à développer la capacité de se forger une opinion dès le plus jeune âge, là où le programme de français vise des compétences communicationnelles essentielles.

Par ailleurs, l'EPC met l'accent très tôt sur la dimension éthique de l'activité et l'importance du cadre dans lequel elle a lieu, compétence profitable ou transférable dans toute activité de classe générant une discussion.

Dans le secondaire, les programmes d'EPC recommandent la pratique du débat régulé au 3^e degré au cours de français pour produire collectivement des règles de vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit.

e) Pour conclure

Anciens ou nouveaux, les programmes ne se contredisent pas. Au contraire, ils ambitionnent la formation d'élèves de plus en plus compétents à l'oral selon une progression et des objectifs qui se complètent et se renforcent, à savoir des apprentissages essentiels en termes de savoirs et savoir-faire à l'oral en général et à la tenue sereine d'un débat en particulier. À l'avenir, le renforcement de tâches plus approfondies à l'oral augure de meilleurs orateurs et/ou débatteurs au terme de la scolarité.

3. FREINS ET DIFFICULTÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT

(Amandine Bauvir, Virginie Dhondt et Julie Pirenne)

Dans son article « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français » (2011), Elisabeth Nonnon pointe une série de peurs qui peuvent être ressenties par l'enseignant lors de l'exercice de l'oral en classe : « peur de perdre la continuité du propos, de voir l'attention se disperser, peur de perdre du temps, peur du désordre dans la construction du savoir, de voir le texte du savoir se brouiller, peur que le niveau de langue se dégrade, peur d'être injuste, de devoir renoncer à une forme d'équité... ». Mais des difficultés existent aussi du côté des élèves : ceux-ci peuvent se sentir stressés, peu armés culturellement ou techniquement pour mettre en œuvre des débats dignes de ce nom, et surtout ils redoutent que les débats donnent lieu à des émotions non contrôlées et à des échanges peu respectueux des positions de chacun.

Nous nous attardons ici sur les principaux freins que rencontrent les élèves.

Les débats en classe, en particulier lorsqu'ils impliquent des adolescents, engendrent un ensemble de défis et de complexités. Nous avons ainsi interrogé des élèves de 4^e G, de 5^e TT et de 6^e TQ sur les obstacles qu'ils associent à la mise en œuvre de débats, et nous résumons ici les réponses qu'ils nous ont données par écrit et de manière anonyme.

Selon des adolescents de 14-15 ans en 4^e G qui n'ont pas encore eu l'occasion de participer à un débat régulé en cours de français, l'un des premiers défis réside *dans l'expression orale et la communication*. Il peut être ardu de prendre l'initiative de lancer le débat et de se mettre en route. La crainte de ne pas être entendu, notamment lorsqu'il s'agit de s'exprimer devant l'ensemble de la classe, génère un stress important. Il est donc impératif selon ces jeunes de développer des compétences en communication telles que le contrôle du volume de la voix, l'articulation et l'élocution par des exercices pratiques.

Par ailleurs, *les réactions émotionnelles* suscitées par le débat sont également un sujet de préoccupation. La timidité, le stress et le manque de confiance en soi sont fréquemment évoqués et la pression exercée par l'enseignant pourrait amplifier ces ressentis. Certains élèves imaginent réagir de manière excessive face à la frustration ou en cas de désaccord. La tolérance envers les opinions des

autres pourrait être limitée, ce qui est susceptible d'engendrer des tensions dans le groupe-classe après la tenue du débat.

En outre, *l'écoute active entre les débatteurs* revêt à leurs yeux une importance cruciale pour assurer un échange constructif. Pour une communication efficace, il est primordial d'exprimer ses opinions clairement et de vérifier qu'elles sont bien comprises par les autres participants. Par ailleurs, oser donner sa véritable opinion représente un défi pour certains élèves, mais cela contribue à un débat plus enrichissant.

Au sein du groupe, *diverses dynamiques* peuvent émerger. Certains participants craignent se sentir isolés, ayant le sentiment d'être seuls contre tous. D'autres pourraient imposer leurs idées, même si elles reposent sur des informations erronées. Cela peut entraîner des jugements et des disputes entre les élèves, perturbant l'atmosphère du débat. Enfin, la dynamique du groupe peut rendre le débat chaotique si tout le monde parle en même temps, ce qui peut provoquer du bruit, voire générer des maux de tête.

L'organisation du débat pose un autre défi. Le temps nécessaire pour préparer et mettre en place le débat est perçu comme une perte de temps par certains. D'autres élèves par contre jugent nécessaire une préparation minutieuse pour éviter de manquer d'idées ou d'arguments efficaces. Lors du débat en lui-même, *la gestion du temps de parole* est un autre aspect critique. Chaque participant doit avoir l'opportunité de s'exprimer. Or, sans régulation, les élèves craignent que ce soient les élèves les plus à l'aise à l'oral qui monopolisent la parole.

Des élèves de 5^e TT sciences, à l'orée de la découverte d'un parcours « Débattre sans se battre » en classe de français, pointent à peu de choses près les mêmes craintes ou freins. Ils y ajoutent *des difficultés liées à la négociation* en vue d'aboutir à une position commune à l'issue du débat et *la pression de l'évaluation*, notamment sous la forme filmée (effectivement, l'enseignant avait signalé qu'il filmerait les prestations à des fins d'évaluation différée.)

Enfin, des élèves de 6^e TQ qui ont déjà participé à au moins un débat régulé au cours de français énoncent les mêmes difficultés que les plus jeunes : stress, peur de manquer d'idées, peur du jugement des autres et de l'enseignant, peur de s'exprimer, peur de s'emballer, peur de trop ou pas assez parler... Ils considèrent également qu'il est nécessaire de *débattre de sujets intéressants* et que *l'ambiance générale de la classe* soit au beau fixe.

4. COMMENT ENSEIGNER LE DÉBAT ?

(Christine Vanderhaeghe, Pauline Lombard et Virginie Dhondt)

Nous en venons dans cette section au cœur du sujet : quelle méthodologie mettre en œuvre pour aborder l'enseignement du débat ? Nous proposons de commencer par choisir le type de débat que l'on veut travailler. Vient ensuite le choix délicat de la thématique, et de l'attention particulière qu'il convient de réserver à certains sujets sensibles. Il importe à cet égard de choisir des sujets qui permettent d'établir un climat sécurisant au sein de la classe. D'autres choix importants concernent les rôles qui sont attribués aux élèves, ainsi que la gestion du temps et de l'espace. Enfin, vient le travail du débat proprement dit. Celui-ci suppose qu'un temps spécifique soit réservé à la recherche d'informations pour nourrir l'argumentation, qu'une grande attention soit accordée au développement de l'argumentation, mais aussi aux réactions à mettre en œuvre envers les propos des autres ainsi qu'à la planification de l'argumentation et bien sûr aux techniques de l'oral proprement dit.

a) Choisir le type de débat que l'on veut exercer : argumenté ou interprétatif ?

Avant toute autre considération, il est important que l'enseignant décide et annonce aux élèves quel type de débat il souhaite travailler avec eux. Nous avons distingué dans notre première section les deux types de débats essentiels à la classe de français, le débat argumenté et le débat interprétatif. Et comme nous l'avons vu, tous deux ont leur place à part entière au cours de français car ils permettent de travailler aussi bien la compétence linguistique que la compétence discursive et la compétence communicative. En se référant à leurs définitions et à leurs enjeux respectifs, l'enseignant veillera également à cibler les méthodes de travail spécifiques liées à ces deux genres d'activités scolaires.

b) Choisir une thématique

Quel que soit le type de débat, le choix de sa thématique est crucial pour permettre aux élèves de s'y engager. En effet, comme le souligne le programme actuel de français des 2^e et 3^e degrés du secondaire, les thématiques qui « s'inscrivent dans une situation de communication authentique apparaissent comme les

plus susceptibles de rencontrer la motivation des élèves et de provoquer leur engagement dans l'apprentissage⁵ ».

Pour un débat interprétatif

Dans un débat interprétatif à propos d'un texte littéraire, les questions émanent le plus souvent des thématiques spécifiques au texte littéraire lui-même. Plus précisément, le débat gagne à s'organiser autour du sens de certains passages, du comportement des personnages, des énigmes et des non-dits du texte, ou plus globalement du message que les élèves en retirent et des valeurs et des effets qu'ils lui associent.

Pour engager un débat interprétatif, il faut qu'il y ait matière à débat et à interprétation, ce qui est le cas généralement dans des textes dits résistants. Ces textes posent souvent des situations-problèmes qui reposent sur des aspects tels que l'implicite, la multiplicité des points de vue ou une fin ouverte, permettant ainsi d'amorcer une délibération collective.

Pour un débat régulé

Pour les débats régulés à propos de questions de société, en fonction de la réalité de la classe, il est conseillé de proposer des sujets stimulants, proches des intérêts des élèves, qui encouragent la réflexion critique, et où un consensus est possible.

Le sujet choisi peut être introduit par des supports variés : les romans, les films, les médias de la presse, les réseaux sociaux, la vie de classe, des vidéos polémiques ou des textes d'idées. Idéalement, ils pourraient être fournis ou recherchés par les élèves.

⁵ SeGEC, Français- D2D3 P & TQ, D/2014/7362/3/19, p. 58.

En pratique, voici quelques propositions de sujets pouvant donner lieu à un débat argumenté régulé

Des thématiques liées...

- Aux médias : l'impact des réseaux sociaux sur les relations interpersonnelles, l'influence des médias sur les opinions publiques...
- À la société : les droits des jeunes en matière de liberté d'expression, l'engagement civique des jeunes dans la société...
- À la langue : l'importance de la diversité linguistique dans le monde, l'importance de la préservation de la langue française dans un monde globalisé, la question des langues en danger (comme le wallon)...
- À la culture : la représentation des minorités dans les œuvres littéraires, la question de l'égalité des genres dans la littérature classique...
- À l'environnement : la responsabilité individuelle face aux problèmes environnementaux, les effets de la mondialisation sur les cultures locales...
- Au numérique : les défis de l'éducation numérique, les avantages et inconvénients de la technologie dans l'apprentissage...

Le site [Questions Vives | Un dispositif innovant et gratuit](#) propose des pistes de réflexion pour aborder les questions vives qui s'invitent en classe. Il présente des fiches pédagogiques comprenant deux parties :

1. L'info : des informations vérifiées et validées au moment de la rédaction de la fiche concernant les faits.
2. Les pistes d'exploitation : des pistes de réflexion sur le sens et les valeurs suscitées par les faits qui peuvent être abordées en quinze minutes ou plus.

Aborder un sujet sensible en classe ?

Il faut se rappeler par ailleurs que, dans un contexte démocratique et institutionnel, on ne peut pas tout dire : en particulier les prises de position racistes et sexistes ainsi que les apologies de la violence et du terrorisme sont proscrites par la loi, et c'est un des rôles de l'enseignant que de le rappeler ou de le signaler. À ce propos, Hirsch, Audet et Turcotte (2015) définissent comme « sensible » tout sujet « qui touche les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui est objet de débat dans la société ». Ils précisent qu'en classe, un tel sujet « doit être abordé avec finesse, délicatesse et prudence, car il peut susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves ». Qui plus est, dans la mesure où ils « suscitent des émotions intenses et touchent les convictions et les croyances des élèves, mais aussi des enseignants », ces sujets sensibles suscitent « une attention éthique et pédagogique particulière ».

En pratique, dans leur guide pédagogique, Hirsch, Audet et Turcotte (2015) proposent la piste méthodologique suivante en vue de mettre au point le sujet d'un débat

1. Réflexion

Plusieurs questions se posent pour savoir si l'on va ou non décider de faire porter le débat sur un sujet sensible :

- L'enseignant ou certains de ses élèves pourraient-ils être touchés de trop près par ce sujet ?
- Le moment est-il judicieux pour cet échange ?
- Le débat favorisera-t-il l'expression d'émotions, d'idées et d'opinions dans un contexte respectueux ?
- Permettra-t-il de mieux cerner les enjeux inhérents à ce sujet sensible ?
- Ses thématiques ont-elles un lien avec des apprentissages précis et contribuera-t-il au développement de compétences des élèves ?

2. Préparation

Celle-ci comprend trois étapes :

- Prendre conscience de son propre positionnement face à la question et tenter de cerner celui de ses élèves.
Enjeu : se professionnaliser dans l'animation du débat, prendre conscience de ses propres représentations, préconceptions, émotions liées au sujet, afin de les tenir à distance.
- Aller à la recherche d'informations.
Enjeu : chercher les différents arguments qui sous-tendent le débat pour l'animer avec aisance et l'intégrer dans d'autres apprentissages liés au programme.
- Établir si possible des liens avec les contenus abordés en classe.
Enjeu : augmenter l'intérêt des élèves pour le débat et les apprentissages et contenus disciplinaires liés au sujet.

3. Animation

Quatre lignes directrices sont proposées :

- Définir les règles du jeu ;
- Prendre une distance critique ;
- Revenir aux notions de base et problématiser ;
- Faire place à la diversité des points de vue et aux émotions.

Pour dépasser l'aspect émotionnel lié aux sujets sensibles, il semble opportun de faire un focus sur la démarche de « retour aux notions de base et problématisation » en quatre étapes :

- Décrire le sujet en répondant aux questions comme quoi, qui, quand, comment ;
- Définir les concepts-clés qui alimenteront l'analyse ;
- Contextualiser le sujet en considérant ses aspects historiques, sociaux, politiques ;
- Analyser les facteurs qui expliquent le sujet et son contexte.

4. Retour

Quatre pistes sont envisagées pour assurer un retour efficace :

- Réserver du temps pour revenir sur ce que les élèves ont pu apprendre (connaissances à propos du sujet traité et habiletés en lien avec d'autres compétences) ;
- Revenir sur le sujet traité, non pas pour aboutir à un consensus sur ces sujets qui sont sensibles et sources de débats dans la société, mais plutôt pour laisser la place aux différentes positions : rappeler le sujet tel qu'il a été abordé au départ, les émotions qu'il a provoquées (en les nommant) et revenir sur les notions qui ont permis son analyse, afin de « désamorcer » le sujet de sa sensibilité, d'apaiser le débat ou du moins de le contenir ;
- Expliciter la démarche utilisée : maîtriser la démarche de problématisation proposée permettra d'aborder les sujets sensibles avec de plus en plus d'aisance.
 - Expliciter aux élèves les habiletés qu'ils ont pu développer au cours du processus.
 - Rappeler les « règles du jeu » pour que les élèves soient en mesure de transférer cette habileté à d'autres contextes.
 - ⇒ Ce résumé permettra aux élèves de remettre les idées en ordre et de ne pas quitter la classe encore en étant préoccupés par les émotions vécues.
- Adopter une attitude réflexive, par exemple via un journal réflexif.
 - ⇒ Le retour sur la leçon, en rappelant les étapes parcourues et les difficultés vécues, permet à chaque élève de se reconnaître dans ce processus et comprendre que c'est un « processus » normal.
 - ⇒ Les élèves seront soulagés de voir que tout le monde peut avoir des émotions fortes et qu'il faut apprendre à les gérer pour être capable de faire une analyse critique de la situation ou des préjugés en jeu, préjugés qu'il y a lieu de reconnaître et ensuite de dépasser.

c) Créer un climat sécurisant

La question du choix du thème permet de voir à quel point il importe de mettre en place dans la classe un climat où les élèves se sentent en sécurité par rapport au débat qui leur est proposé.

En pratique, comment favoriser un climat sécurisant ? Une piste méthodologique

L'organisme Collectiv-a préconise un certain nombre de règles pour développer un cadre de sécurité au sein d'un groupe comme celui de la classe. En particulier :

- Ce cadre doit être coconstruit avec tous les membres du groupe pour que chacun puisse s'exprimer et partager les valeurs et/ou les règles que le groupe respectera. Celles-ci sont ensuite rassemblées en plusieurs thèmes puis approuvées par l'ensemble des individus ;
- Il doit être évolutif et pouvoir être retravaillé au fur et à mesure de la pratique ;
- Il doit être validé par tous les membres du groupe ;
- Il doit être une base opposable, utilisée par tous les membres du groupe quand ceux-ci en ressentent le besoin.

d) Attribuer un rôle précis aux élèves

Un autre point essentiel dans la mise en œuvre d'un débat, quelle que soit sa nature, est la posture des intervenants. À ce propos, tant Dolz et Schneuwly que Lafontaine insistent sur l'importance des rôles à attribuer aux élèves. Ceux-ci permettent en effet le cadrage du débat : on peut distinguer au minimum le médiateur/modérateur, le participant et l'auditoire. Ces rôles sont bien sûr liés à des apprentissages différents mais leur mise en œuvre requiert de la part des élèves un travail similaire. Nous détaillons dès lors ici les tâches qui leur sont liées.

Concrètement, quelles sont les différentes fonctions du modérateur⁶ dans le débat ?

Dolz et Schneuwly (2016) insistent sur l'importance du rôle du modérateur : « chaque débateur devrait intérioriser ce rôle de modérateur et le mettre implicitement en œuvre comme principe de régulation du débat » (p. 169). Il faut en effet souligner que le rôle du modérateur aide l'élève débateur dans ses interactions avec les autres débatteurs et l'auditoire.

La fonction de modérateur peut être assurée par l'enseignant ou attribuée à un élève sans que la compétence à animer fasse pour autant l'objet d'une évaluation sommative.

Le rôle du modérateur comprend une série de tâches bien déterminées :

- Il ouvre le débat et présente la question avec son cadre ;
- Il assure la dynamique des échanges en distribuant la parole et s'adresse aussi bien à un débateur ou à l'ensemble du groupe. Si nécessaire, il relance un intervenant ;
- Il tend à structurer les propos du débat, il fait état des progressions et des acquis du débat.
- Il reformule, il demande de préciser une position ;
- Il synthétise et résume les prises de position acquises ;
- Il recentre, recadre vers le sujet, au besoin ;
- Il clôt le débat ;
- Il gère le temps.

En résumé, après avoir lancé la discussion, le modérateur devrait intervenir :

- durant le débat en cas de difficultés (non-respect des tours de parole, enlisement de la discussion, manque de respect, glissement vers l'affrontement...) ;
- au cours du débat pour acter les points d'accord (il les synthétise et les résume) ;
- au terme du débat pour formaliser l'accord éventuellement obtenu et le faire confirmer par les différents interlocuteurs.

⁶ SeGEC- D/2014/7362/3/19- Français- D2D3 P & TQ.

Concrètement, quel est le rôle de l'auditoire et en quoi consiste son écoute active ?

La fonction de l'auditoire est d'observer les participants. L'enseignant amène les élèves à devenir des observateurs avertis grâce à des grilles d'observation d'un ou de plusieurs participants au débat. Ces grilles peuvent être construites ou non avec les apprenants.

<i>Quelques éléments d'observation des participants au débat</i>	<i>Quelques éléments d'observation du modérateur</i>
- Les participants s'écoutent-ils ? - Les arguments sont-ils convaincants ? - Les arguments sont-ils clairs ? - Les arguments sont-ils bien amenés ? - Les positions sont-elles nuancées ? - Les participants font-ils des gestes ? Se déplacent-ils ? - Comment les participants réagissent-ils aux propos des autres ? - ...	- Le modérateur ouvre-t-il le débat et délimite-t-il la question ? - Le modérateur cadre-t-il la discussion ? - Attribue-t-il les tours de parole ? - Le modérateur est-il attentif aux propos des participants et au besoin les régule ? - Le modérateur résume-t-il les arguments présentés par les différentes parties ? - Quel ton emploie-t-il ? - ...

Concrètement, quel est le rôle attendu du participant en vue de favoriser les échanges ?

L'élève doit se faire une image aussi exacte que possible du statut de l'argumentateur, du destinataire, du but visé et du mode d'interaction qui structure les échanges.

Deux pistes méthodologiques pour favoriser les échanges entre les participants :

- *Susciter la prise de conscience des états de chacun*

Dans les ressources de son site Internet, Collectiv-a propose l'outil du « check-in ou météo du jour ». L'objectif est de permettre à chacun de déposer ce avec quoi il arrive avant de commencer le débat et prendre conscience de l'état d'esprit des autres. Ainsi, les plus-values pour le modérateur sont de laisser un espace au soin du groupe, aménager une sorte de « sas » d'entrée collective dans le débat, sentir l'énergie du groupe pour adapter la suite du débat. On notera que ces démarches participent également à la création du cadre de sécurité évoqué plus haut.

- *Susciter la connaissance de soi*

Le réseau Canopé propose de recourir à la métaréflexion (une sorte d'UAA0) pour que les élèves participant à un débat apprennent à se connaître et à réfléchir à des stratégies à mettre en place pour pallier leurs difficultés.

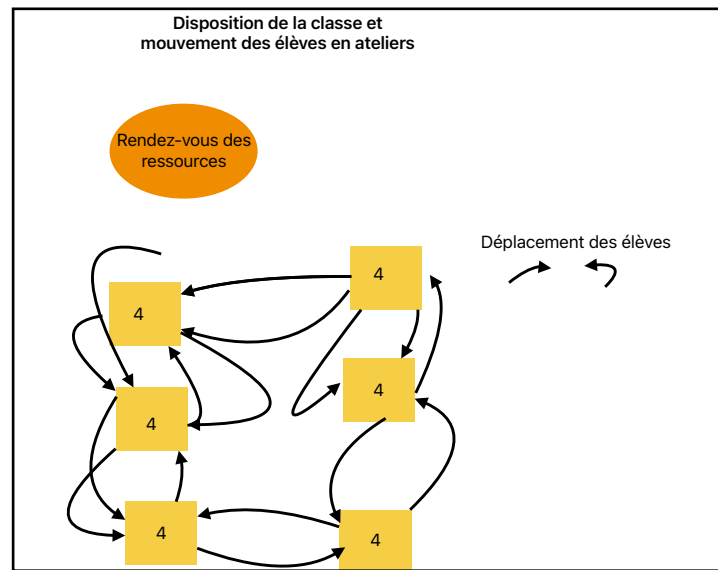
Exemple :

Si je suis timide...	- Je note au brouillon mes idées pour être moins impressionné au moment de prendre la parole -
Si je suis impatient...	- -
Si je manque de confiance en moi..	- -
Si j'ai du mal à accepter de ne pas avoir toujours raison...	- -
Si je n'arrive pas à rassembler mes idées...	- -
Si je...	- -

e) Gérer le temps et l'espace

Le temps d'enseignement du débat pourrait tourner autour d'une douzaine d'heures, mais il variera bien sûr en fonction des besoins d'apprentissages des élèves. Ces heures ne doivent pas être nécessairement successives mais peuvent être disséminées tout au long de l'année. Quelques-unes d'entre elles pourraient servir à d'autres pratiques orales que le débat (l'exposé, la présentation d'un récit d'expérience culturelle, la déclamation de textes poétiques...).

Dans sa pratique, le débat en lui-même ne devrait pas excéder trente minutes. Le temps de parole de chaque élève est déterminé en fonction du nombre de participants à cet exercice. La prise de parole individuelle par l'élève est difficile à déterminer, mais la qualité plutôt que la quantité des propos est à privilégier. Il est recommandé d'organiser des groupes de six débatteurs, afin de ne pas trop complexifier la discussion et de prolonger la durée de la discussion. Ainsi, dans la mesure du possible, lors des apprentissages, la classe peut être disposée en différents îlots correspondant à autant de groupes de débatteurs.



© Direction de l'enseignement secondaire

f) Comment travailler l'oral et l'argumentation dans le débat ?

En nous inspirant du modèle de Lafontaine (2007) et des travaux de Dolz et Schneuwly (1998), nous proposons à présent une méthodologie qui permet de travailler en quatre temps la production orale planifiée dans les classes.

Expliciter l'intention de communication (projet de la communication orale)

- Convaincre l'auditoire
- Argumenter son point de vue afin de faire comprendre aux autres lecteurs sa propre interprétation d'une œuvre ou d'un texte

Clarifier la situation de communication

- Intégration des pratiques d'oral, de lecture et d'écriture
- Intérêts des sujets présentés aux élèves : signifiants ou non
- Prise en compte des intérêts des élèves : forme de l'activité, créativité, jeu...
- Prise en compte de l'auditoire : destinataire réel et participation active de l'auditoire

Mettre en oeuvre des activités d'oral planifié et intégré

- Production initiale
- Diagnostic
- Activités d'apprentissage

Évaluer

- Annoncer et préparer l'évaluation en fonction des apprentissages menés en cours d'année ou de degré

1. Expliciter l'intention de communication

Lorsqu'un enseignant décide d'introduire des débats dans ses classes, il vise plusieurs objectifs. Il souhaite favoriser le dialogue entre les élèves, enrichir leur compréhension du monde qui les entoure, les aider à développer leurs compétences argumentatives et à défendre leurs idées. Il veut également les encourager à s'affirmer, à apprendre à s'opposer de manière constructive, à construire des opinions étayées et à s'approprier des sujets culturels et de société.

2. Clarifier la situation de communication

L'enseignant amène les élèves à prendre conscience des paramètres de la situation de communication du débat en mettant l'accent sur le contexte et, notamment, sur la prise en compte nécessaire des interlocuteurs.

- Présence d'un double destinataire : les partenaires de l'échange et le public.
- Intégration et transformation du point de vue de l'autre.
- Fidélité aux pratiques sociales de référence.

3. Mettre en œuvre des activités d'oral planifié et intégré

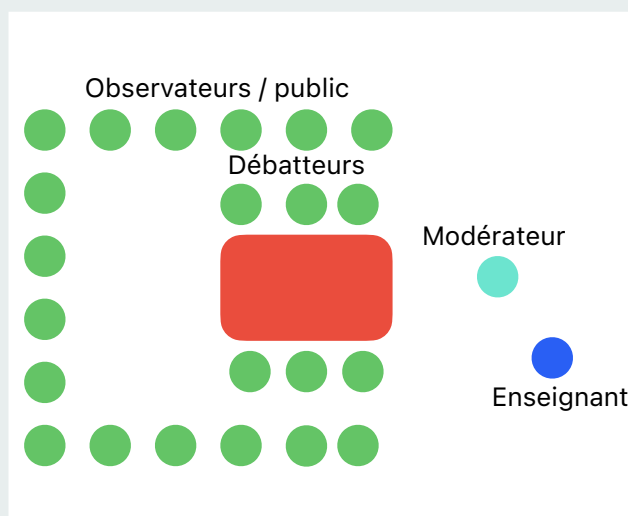
La production initiale

L'enseignant organise un premier débat ou plusieurs mini-débats pour évaluer les capacités des élèves en matière d'oralité, d'argumentation et éventuellement leurs connaissances sur le thème choisi. Les premiers débats sont informels et spontanés. Lafontaine (2007) propose de ne réaliser aucune régulation des échanges et de ne pas fournir de grille d'observation et ce pour ne pas induire des critères et pour laisser émerger ceux que les élèves jugent pertinents. Dans ce cas, l'enseignant réalise une synthèse des principaux points observés pour définir le débat, déterminer ses enjeux, sa signification, lister les principales difficultés éprouvées et examiner les questions qui suscitent un vrai débat. Néanmoins, l'enseignant pourrait à ce stade proposer la méthode de l'aquarium décrite ci-dessous.

En pratique, des pistes méthodologiques pour la production initiale

- Partir d'un sujet comme « le bleu est la plus belle couleur » (ou un sujet loufoque tel que « spaghetti avec la cuillère ou la fourchette ? ») pour favoriser l'intérêt des élèves et réduire le stress lié à des sujets de débats plus complexes.
- Proposer la technique de l'aquarium⁷.

Un groupe de cinq à sept participants se réunit autour d'une table, avec un modérateur, tandis que les autres élèves observent leur comportement pour en rendre compte à la fin du débat. Une chaise vide est prévue pour les intervenants extérieurs. Les observateurs peuvent se concentrer sur le comportement du groupe ou de chaque participant. La discussion doit être limitée dans le temps pour éviter qu'elle ne soit trop longue. Les participants et les observateurs alternent leur rôle, l'objectif étant d'apprendre à adopter un comportement approprié lors d'une discussion. Le contenu du débat est moins important que les habiletés de communication et d'interaction développées grâce à cette méthode.



© Direction de l'enseignement secondaire

Le diagnostic

L'analyse de la production initiale permet à l'enseignant d'identifier les compétences déjà maîtrisées mais aussi les points forts des élèves sur lesquels s'appuyer, tout en repérant les difficultés rencontrées pour mieux cibler les nouveaux apprentissages. De cette manière, l'enseignant pourra fixer les objectifs d'apprentissage prioritaires en oralité et en argumentation.

⁷ Rémy Danquin (2015), [52 méthodes pratiques pour enseigner](#) de Wolfgang Mattes, pp. 148-149.

Les élèves pourront, quant à eux, prendre conscience de leurs forces, de leurs faiblesses et adapter leurs stratégies d'apprentissage.

4. Évaluer

L'étape de l'évaluation du débat enfin est aussi cruciale que délicate à mettre en œuvre : c'est pourquoi nous lui avons réservé plus loin une section à part entière.

g) Des activités d'apprentissage

Nous présentons à présent quelques pistes méthodologiques ainsi qu'une série d'ateliers d'apprentissage formatifs qui pourront être menés au sein d'une classe en fonction des besoins diagnostiqués par l'enseignant.

1. Rechercher des informations pour nourrir l'argumentation

Objectif d'apprentissage : se documenter, enrichir ses connaissances

Rechercher de l'information sur la thématique en vue d'argumenter est une étape primordiale. En fonction de l'âge des élèves, l'enseignant pourra fournir un corpus documentaire ou non sur la thématique traitée.

Cette étape pourra être dynamisée par l'utilisation de la méthode SVA⁸ (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris).

Ce que je sais (S)	Ce que je veux savoir (V)	Ce que j'ai appris (A)
Cette partie peut être complétée individuellement ou en groupe en suggérant un dialogue du type : « Ce que je sais déjà, c'est... » « Et toi, que sais-tu ? »	L'élève verbalise son intention de lecture ou de recherche. Cette colonne doit être remplie avant la lecture du corpus documentaire ou le début de la recherche. Cette colonne peut également être remplie collectivement avec les questions que les élèves se posent sur le sujet.	L'objectif est d'amener l'élève à synthétiser le résultat de son apprentissage ou de son observation. Le remplissage de cette dernière colonne peut être l'occasion de comparer les apprentissages avec les connaissances préalables (colonne S) et les attentes (colonne V).

Les tableaux SVA peuvent être utilisés en groupe classe (l'enseignant ou un élève note au tableau toutes les contributions), en petits groupes (chaque groupe note ses idées) ou individuellement (chaque élève remplit son propre tableau).

⁸ Lire, interagir, échanger : comprendre ! | (umontreal.ca).

2. Apprendre à développer son argumentation

Objectif d'apprentissage : développer son argumentation

Nous abordons ici trois pistes : « les raisons élastiques », la technique du « moi à ta place », et l'entrée dans le débat par les émotions.

(a) « Les raisons élastiques⁹ »

Cette activité permet aux élèves de développer des arguments et de fournir des détails par l'étirement ou « les raisons élastiques »

- Écrivez une ou deux raisons que vous pouvez avancer pour convaincre votre destinataire :

Raison 1 :

Raison 2 :

- Imaginez le plus de détails possibles autour de ces raisons en vous posant une série de questions (Quand ? Où ? Pourquoi ? Comment ? Avec qui ? ...)

Notez les détails trouvés :

Exemple 1 :

Exemple 2 :

- Écrivez vos raisons étirées (ou arguments) :

(b) « Moi à ta place »

Le site Collectiv-a propose un outil qui permet de générer des idées en quantité et de façon ludique, par exemple face à la problématique d'un débat.

L'outil se déploie en quatre temps :

- Présentation brève de la question/problématique ;
- Tour de questions de clarification pour bien comprendre le sujet ;
- Temps de concentration pour permettre à chacun de réfléchir aux idées à proposer ;
- Tours de « moi à ta place », avec partage d'une seule idée concise par tour (pas de longs développements) et possibilité de dire « je passe » pour conserver le rythme des tours de parole. Pas d'interruption ni de réaction.

Même si cette démarche permet avant tout de nourrir l'argumentation, elle permet aussi de la développer en invitant les participants à expliciter un nouveau point de vue.

⁹ CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Chenelière.

(c) Les émotions comme porte d'entrée au débat

Comme le soulignent Hirsh, Audet et Turcotte¹⁰, « établir une distance critique signifie qu'on ne se laisse pas guider par nos émotions, mais ces dernières peuvent être utilisées pour amorcer cette réflexion ». Dès lors, si des telles émotions se manifestent à l'entame d'un débat, l'enseignant pourrait inviter les élèves à essayer de comprendre « pourquoi on a peur, pourquoi on est triste, et comment on peut agir en tant que citoyens de notre société et du monde ».

3. Apprendre à réagir aux propos d'autrui

Objectif d'apprentissage : réagir à l'opinion d'autrui, construire un argument ou un contreargument

Nous avons ciblé deux activités d'apprentissage qui invitent les élèves à se décentrer et à se mettre dans la « peau » d'autrui.

(a) « Deux bords, d'abord¹¹ »

Dans son ouvrage, Martine Cavanagh propose une activité d'apprentissage amenant les élèves à trouver des idées et à anticiper la réaction du destinataire.

Mon bord	L'autre bord
1. Mes idées : je note ici toutes les raisons pour lesquelles j'estime que mon opinion est justifiée.	2. Les idées de mon destinataire : je note ici toutes les idées (réactions) que va avoir mon destinataire lorsque je formulerai ma demande.
3. Ce que je peux dire pour convaincre mon destinataire : je pars des idées notées au-dessus et je les transforme en raisons qui pourraient convaincre mon destinataire.	4. Des idées que peut avoir le genre de personne qu'est mon destinataire : je note ici les raisons qui pourraient le pousser à accepter ma demande.

¹⁰ HIRSH, S., AUDET, G. et TURCOTTE, M. (2015). *Vivre ensemble - Aborder les sujets sensibles avec les élèves (guide pédagogique)*, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 17 p.

¹¹ CAVANAGH, M. (2005). Op. cit.

Chaque élève remplit seul la fiche (puis la compare avec celle de son voisin avant une mise en commun avec le professeur qui vise à compléter la fiche et à relier les « idées » qui se répondent).

On peut aussi commencer par compléter la fiche collectivement avec l'ensemble du groupe pour permettre aux élèves de s'approprier l'outil (phase de modelage) avant de faire faire l'exercice sur un autre objet de manière autonome.

(b) Les chapeaux de BONO¹²

Cette méthode permet de structurer la réflexion en abordant un problème sous différents angles, en encourageant la créativité, en facilitant la prise de décision et en favorisant la communication au sein d'un groupe. Chacun des participants endosse successivement les différents chapeaux décrits ci-après pour explorer toutes les dimensions d'une situation donnée. Une fois un chapeau endossé, il a pour mission d'axer ses interventions au regard de la spécificité de son chapeau.

- | | |
|--|--|
| - Le chapeau blanc pour les faits et les données | - Le chapeau rouge pour les émotions et les sentiments |
| - Le chapeau noir pour les aspects négatifs | - Le chapeau vert pour la créativité et les idées nouvelles |
| - Le chapeau jaune pour les aspects positifs | - Le chapeau bleu pour la gestion du processus de réflexion. |

Remarque sur l'importance de distinguer les jugements et les faits

Comme communiquer avec autrui n'est pas chose aisée, il serait intéressant de mener un travail sur la communication bienveillante avec les élèves. Dans cette perspective, on pourrait attirer leur attention sur la différence entre les faits et les jugements :

- « Ton argument était beaucoup trop long » = jugement
- « Tu t'es exprimé durant 3 min 45 » = fait

Sensibilisés à cette différence, les élèves pourraient faire preuve de davantage de bienveillance en appuyant leurs propos sur des faits, plutôt que sur des jugements, aux moments opportuns. S'exprimer en « je » est également une clé.

¹² Les six chapeaux de Bono- Les cahiers de l'innovation (lescahiersdelinnovation.com).

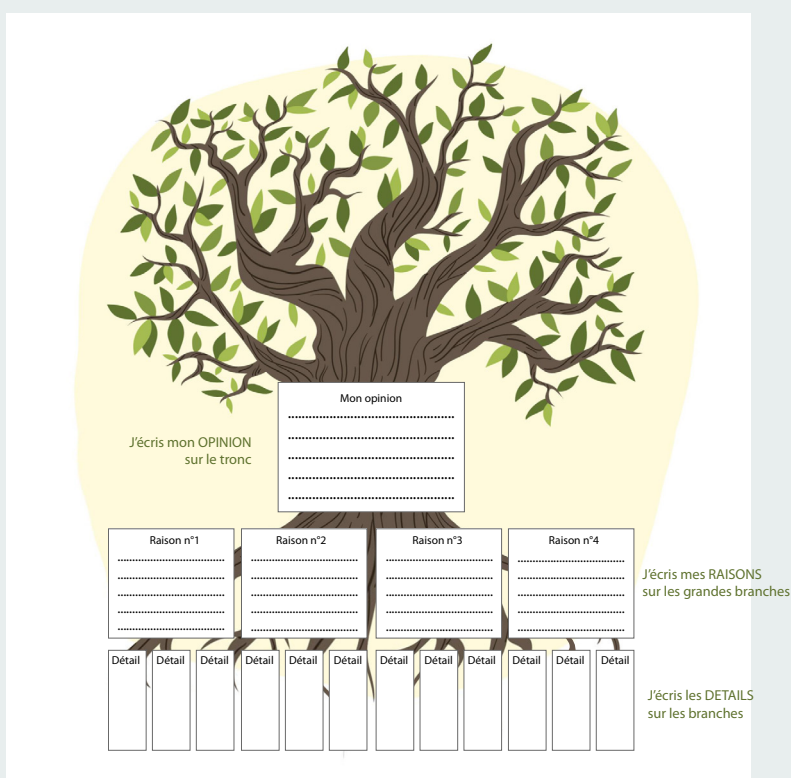
4. Apprendre à planifier sa parole

Objectif d'apprentissage : apprendre à planifier sa parole

Nous aborderons deux outils permettant aux élèves de planifier leur prestation orale.

1. L'arbre à l'envers¹³

Cette stratégie aidera les élèves à planifier leur argumentation en leur permettant de regrouper leurs idées.



2. Kialo-edu¹⁴

Cet outil numérique permet de préparer le débat ou de réaliser un débat virtuel. Il favorise la rétroaction collective.

Concrètement, les élèves sont invités à prendre position sur un sujet donné. Avant de rédiger leurs arguments (ou après un premier essai), ils sont invités à utiliser l'outil numérique Kialo qui permet l'organisation d'un débat virtuel sur une question donnée.

Chaque élève inscrit ses arguments dans le débat. L'enseignant et les élèves

¹³ CAVANAGH, M. (2005). Op. cit.

¹⁴ <https://digital-learning-academy.com/un-outil-unique-pour-enseigner-lesprit-critique-kialo-edu/>

utilisent les commentaires de rétroaction pour donner des pistes permettant de développer l'argument (article à lire, réaction, ...).

Au terme de la tâche, l'élève peut développer ses propres arguments en s'appuyant sur les différents arguments du débat virtuel et les rétroactions faites à leur sujet.

5. Apprendre à réguler sa prise de parole et à écouter autrui

En pratique, des pistes méthodologiques pour réguler la prise de parole et apprendre à écouter autrui

En pratique, des pistes méthodologiques pour réguler la prise de parole et apprendre à écouter autrui

Différentes stratégies peuvent être mobilisées pour réguler la prise de parole lors d'un débat :

- Le cercle de parole, avec la mise en place d'un ordre prédéfini ;
- Le bâton de parole ;
- La répartition de la parole par le médiateur-moderateur (qui peut être l'enseignant) ;
- La parole minutée ;
- Le ticket de parole ;
- Les allumettes (les élèves en reçoivent un nombre équivalent aux prises de parole auxquelles ils ont droit) ;
- Les cercles concentriques : structure de discussion où « les réponses sont courtes et les partenaires changent en permanence, de telle sorte que, à la fin de l'exercice, chaque participant aura été en contact avec plusieurs autres¹⁵ » ;
- Une contrainte imposée aux élèves : enchaîner vers l'argument suivant par un « et » plutôt que par un « mais », afin d'accueillir davantage la parole de l'autre ;
- Les tips gestuels : un outil provenant de la démarche de « gouvernance partagée » (définie par Pizzolato (2018) comme un « faire ensemble » qui repose sur un principe simple, mais radical : personne n'a de pouvoir sur personne, que ce soit de manière explicite – à travers un organigramme – ou implicite – à travers des jeux d'influence et de manipulation).

Exemples de tips gestuels :

- Secouer les mains vers le haut pour marquer son accord, sa joie, son enthousiasme ou autre émotion positive par rapport au discours d'autrui ;

¹⁵ DisCRI ASBL (2012), « Les cercles concentriques », https://discr.be/wp-content/uploads/TOMEII_module01_04_Activités-Fiche04.pdf.

- Secouer les mains vers le bas pour marquer son désaccord, voire lever le poing pour marquer un désaccord profond ;
- Placer un doigt devant soi si on souhaite être le prochain à s'exprimer, placer deux doigts si l'on veut être le second... ;
- Former un T avec ses mains pour indiquer qu'on veut venir apporter rapidement une information concrète, sans faire un long discours ;
- Former un P avec ses mains pour indiquer que l'on veut apporter une proposition concrète pour faire avancer la discussion ;
- Former un rond avec ses mains pour indiquer qu'une personne se répète ou que le débat devient trop long et qu'il va être temps de le clôturer.

Les plus-values des tips gestuels dans le cadre du débat sont nombreuses. Le recours aux gestes permet de ne pas interrompre les prises de parole, de réguler le débat, garantir le respect des personnes et des règles mises en place, d'aller à l'essentiel et donc avoir des discussions potentiellement plus constructives...

6. Développer des techniques de l'oral

Objectif d'apprentissage : développer les ressources expressives de la voix et du corps

Pour développer les ressources expressives de la voix et du corps, l'enseignant pourra proposer des ateliers « tournants » aux élèves ou demander aux élèves d'en imaginer à destination de leurs pairs. Ces ateliers travailleront les opérations spécifiques au code oral :

- Indices verbaux
- Indices paraverbaux : volume, articulation, prononciation, diction, intonation, débit, pauses...
- Indices corporels : posture, regard, gestuelle, expression du visage...
- ...

(a) Le jeu de l'oral

Le « jeu de l'oral »¹⁶ est un jeu de cartes numériques qui a été conçu en 2020 par des enseignants de l'Académie de Versailles pour accompagner la construction progressive des compétences et des connaissances nécessaires à la production d'un oral.

Le jeu permet aux joueurs d'améliorer leurs compétences en communication orale

¹⁶ <https://portaleduc.net/website/le-jeu-de-loral-dane-versailles/>

en pratiquant la reformulation et la synthèse d'informations. Les cartes proposent des sujets variés et stimulants qui encouragent les participants à réfléchir, à analyser et à exprimer leurs idées de manière claire et structurée.

Le jeu de l'oral peut être utilisé en classe pour des activités individuelles, en groupe ou en binôme, permettant ainsi aux élèves de s'entraîner de manière ludique et interactive. Les enseignants peuvent également l'utiliser comme outil pédagogique pour évaluer et accompagner les progrès de leurs élèves dans la prise de parole en public.

Ce jeu numérique offre une grande flexibilité, permettant aux joueurs de personnaliser leur expérience en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs.

(b) Flip, un outil numérique au service des apprentissages de l'oral

Flip est une application numérique gratuite, modérée par le professeur, sur laquelle les élèves peuvent s'enregistrer et poster des vidéos, destinées au professeur ou à un groupe.

Intérêts pédagogiques :

- Autoévaluation instantanée
- Entraînement/Apprentissage par la pratique
- Planification de la production
- Proximité avec des pratiques sociales des apprenants
- Collaboration entre les élèves

h) Quelques ressources pour nourrir les apprentissages précités

Pour préparer le débat en classe

- [Le débat style discussion dans la salle de classe](#)
- [FCDÉ- Comment préparer un débat \(commelair.ca\)](#)

Pour débattre

- Initiative de la Faculté des Sciences Economiques, Sociales et de Gestion (FSESG) de l'UNamur, le CeDES (Centre de Didactique Économique et Sociale) a pour but de fournir une aide scientifique et des documents pédagogiques directement exploitables, tant pour l'enseignement de transition que pour le qualifiant <https://www.cedes.be/>.

- Ressources vidéo et fiches pédagogiques sur le site pédagogique de TV5Monde [FLE : fiches pédagogiques gratuites pour enseigner le français | TV5MONDE](#).
- L’Echo est un journal belge hebdomadaire francophone qui couvre l’information économique, politique, financière et culturelle en Belgique et dans le monde <https://www.lecho.be>.
- Le Ligueur est un hebdomadaire belge qui traite des sujets variés liés à la vie de famille, à l’école, à la santé, au bien-être, à la culture et à la société <https://leligueur.be/>.

Pour organiser le débat

- Débagora <https://webdeb.be/debagora>

Pour travailler l’apprentissage de l’oral au D1

- Séquence de Charlotte Samain (HE Galilée), lauréate du prix de l’ABPF en 2022 « l’oral ça se travaille ! » [abpf: Association belge des professeurs de français](#)

Pour travailler le débat interprétatif

- Le réseau CANOPE présente diverses séquences d’apprentissage sur le débat interprétatif (vidéos, documents élèves, compte-rendu de la séance en classe...) [BSD- Lycée \(reseau-canope.fr\)](#).

Pour évaluer (voir aussi la section suivante)

- Des exemples de grilles critériées (à adapter) [Grille évaluation XORAL \(uqam.ca\)](#)

5. COMMENT ÉVALUER UN DÉBAT ? POINTS DE VIGILANCE, CRITÈRES ET MODALITÉS D'ÉVALUATION

(Laurence Bregentzer et Christine Vanderhaeghe)

Les recherches sur les pratiques déclarées ou observées montrent que les enseignants ont encore beaucoup de difficultés à évaluer l'oral (Gagnon et al., 2019 cités par Sales-Hitier & Dupont, 2022). Ils résistent, ne se sentent pas légitimes pour l'évaluer, évoquent l'impression de stigmatiser les élèves issus de contextes sociaux défavorisés et dont le langage est moins riche (Pietro et al., 2017, cité par Sales-Hitier & Dupont, 2022).

Ce chapitre propose de sonder les pratiques, les difficultés et les recommandations de l'évaluation de l'oral et plus spécifiquement celle du débat.

a) Évaluer l'oral : points de vigilance

Des difficultés

L'évaluation de l'oral pose un défi important à l'enseignant parce que cette activité cumule les difficultés. De quel oral parle-t-on ? Est-il légitime de l'évaluer ? En effet, il y a lieu de commencer par distinguer l'oral travaillé et l'oral enseigné. Le premier est mobilisé pour réaliser n'importe quelle tâche scolaire, il s'agit d'un oral « entraîné ». Le second est celui qui est enseigné lors d'activités ciblant spécifiquement des contenus de l'oral (Dupont & Grandaty, 2016). Puisqu'une évaluation doit porter sur ce qui a été enseigné, seul l'oral enseigné est évaluable.

Une autre difficulté est relative à l'identification des critères de réussite. En effet, ceux-ci sont souvent calqués sur les normes de l'écrit, alors que l'oral se caractérise entre autres par des ajustements successifs et une grande variabilité selon les situations (Sales-Hitier & Dupont, 2022). Quant aux situations d'oral interactif (polygéré), elles rendent l'identification des critères plus difficile encore.

Le choix de critères ou évaluer ce qu'on a enseigné

Sans critères spécifiques de l'oral et sans un enseignement de l'oral préalable qui permette aux élèves d'apprendre et de s'améliorer, l'évaluation peut facilement devenir subjective (Dumais, 2016). Sans enseignement, les élèves qui ont une faible compétence à communiquer oralement n'ont pas la possibilité d'apprendre.

« Si la notion de débit de parole n'a pas été enseignée, elle ne peut pas figurer dans une grille d'évaluation. Cependant, si l'élève rencontre une difficulté à ce sujet, l'enseignant peut lui laisser un commentaire personnalisé, mais ne pas en faire l'objet d'une note » (Dumais, 2016).

Pour rappel, l'évaluation recouvre deux fonctions : être au service des apprentissages et évaluer l'apprentissage (Cooper, 2011 ; Green, Marshall Gray & Remigio, 2014). La première forme, mise en œuvre avant et/ou pendant l'enseignement, joue un rôle diagnostique et formatif qui permet d'ajuster l'enseignement. Elle ne fait pas nécessairement l'objet d'une note, mais si c'est le cas, la note doit être purement indicative et ne peut pas avoir un impact sur la réussite de l'élève. La deuxième, par contre, évalue l'apprentissage après un certain temps d'enseignement, sur la base de critères qui ont fait l'objet de l'enseignement en question.

De l'usage des grilles

On comprend que les grilles clé en main et/ou comprenant un trop grand nombre d'objets à évaluer sont dommageables. Tout d'abord, parce qu'il y a lieu de s'assurer que les objets mentionnés ont été enseignés, ensuite parce qu'elles ne précisent généralement pas la signification exacte des critères, ce qui laisse le champ libre à l'interprétation de chacun, puis parce que les élèves se retrouvent en situation de surcharge cognitive au regard de ce qui est attendu d'eux et enfin parce que l'enseignant rencontre très souvent des difficultés à remplir sa longue grille.

Dumais propose de limiter les critères d'observation ou d'évaluation à trois à quatre en primaire et quatre à cinq en secondaire. D'autres auteurs vont plus loin et suggèrent de limiter l'évaluation à deux critères co-identifiés avec les élèves (Sales-Hitier & Dupont, 2022).

Tout en restant en accord avec les prescrits des programmes, il est donc conseillé de construire ses propres grilles en limitant le nombre de critères pour assurer la cohérence entre ce qui a été enseigné et ce qui est évalué, approcher une certaine objectivité et éviter les mauvaises surprises aux élèves.

L'évaluation par les pairs

Les enseignants ont par ailleurs intérêt à impliquer les élèves dans le processus d'évaluation. Lorsqu'ils ont reçu un enseignement de l'oral et qu'ils comprennent sur quoi ils sont évalués, il leur est alors possible de participer à l'évaluation de leurs pairs. Ils mentionnent ce qu'ils ont observé en lien avec ce qu'ils ont appris. Pour rendre cette évaluation par les pairs la plus efficace possible, il est intéressant de leur enseigner le processus (voir la proposition de Dumais (2011) pour une façon d'enseigner à évaluer les pairs à l'oral).

S'autoévaluer

Il est important que l'élève évalué par les pairs et/ou par l'enseignant soit amené à s'autoévaluer en première instance afin d'exprimer sa propre perception. Cela permet d'entendre où l'élève se situe et de prendre son avis en compte dans les commentaires qui lui sont faits.

Évaluer les progrès

Enfin, l'oral étant un objet qui convoque, de manière importante, l'identité (l'image de soi) et les émotions, il importe d'être vigilant à adopter une posture enseignante non déficitaire et une pratique différenciée : l'évaluation de l'oral devrait toujours permettre d'identifier les progrès dans les compétences travaillées. Pour cela il y a lieu de connaître le profil des apprenants pour pouvoir différencier et soutenir les élèves dans leur expression et leur compréhension orale (Tricot, 2020).

Des bénéfices partagés

Ces pratiques bénéficient à tous et toutes. L'enseignant se sent plus en confiance pour évaluer, plus objectif et plus juste. Les élèves apprennent à regarder l'évaluation comme un processus naturel après un apprentissage, mais aussi, comme une aide, un appui pour l'apprentissage (Dumais, 2008).

b) Les objets de l'oral, enseignables et évaluables dans le cadre du débat

Le genre du débat met en œuvre une multiplicité de savoir-faire relevant d'une variété de dimensions langagières. La liste en annexe 1 a été élaborée sur la base de la typologie des objets de l'oral de Dumais (2014).

c) Des pistes didactiques spécifiques à l'évaluation du débat

Les pistes pratiques qui suivent sont proposées d'une part par le programme des 2^e et 3^e degrés de qualification (SeGEC) et d'autre part par les auteurs Sales-Hitier & Dupont (2022). Elles sont évidemment applicables dans les filières de transition et dans d'autres contextes.

Choix des critères

Établir deux compétences à acquérir avec les élèves sur la base d'un exemple de débat visionné ensemble, qui permet de coconstruire la grille. Il s'agirait de prendre une norme en cours de construction, de la nommer avec les élèves et d'identifier les critères de réussite spécifiques à la situation. Cette posture s'oppose à celle

plus traditionnelle d'une évaluation qui contrôle l'écart entre les productions langagières des élèves et une norme prédéfinie en dehors de l'activité des élèves (Sales-Hitier & Dupont, 2022).

Nombre de participants

Limiter le nombre de participants à la discussion avec négociation (recours à des groupes) afin de ne pas trop complexifier celle-ci et/ou prolonger sa durée. Plus précisément, et pour rappel, nous avons suggéré plus haut de limiter la taille des groupes à six participants.

Rôles

Établir des rôles et pratiquer la coévaluation. L'observation/évaluation avec l'aide des élèves non engagés dans l'activité orale offre l'avantage de mettre tous les élèves en activité par l'écoute et, ainsi, de résoudre, pour une part, les problèmes de gestion de groupe posés par l'apprentissage ou l'évaluation des exercices oraux. On peut ainsi répartir les différents critères sur des duos ou trios d'élèves observateurs, voire également faire une tournante dans ces critères. Ainsi, chaque élève sera tour à tour acteur et observateur et le professeur pourra, après chaque prestation, partager ses observations avec celles des élèves. Chaque élève pourra de ce fait bénéficier d'un feedback sur sa prestation. Dans ce cas, il sera précieux d'utiliser les grilles d'observation des débatteurs que nous avons proposées plus haut.

Rédaction d'un carnet de bord

Établir un journal réflexif (voir supra) ou un carnet de bord¹⁷ permettant à l'élève de garder trace de ses premières représentations, des compétences à développer, des observations faites par les pairs, de noter son propre bilan et d'identifier ses progrès. Ce carnet devient ainsi un lieu pour l'enseignant où puiser des indicateurs pour sa propre évaluation (Sales-Hitier & Dupont, 2022)

Observation différée

Recourir à l'observation différée. L'enregistrement sonore ou audiovisuel des prestations orales est grandement facilité par les outils numériques. Il permet de dépasser les difficultés d'une évaluation en direct, d'affiner l'observation et d'offrir à l'élève un miroir de sa prestation. Elle nécessite toutefois un excellent climat de respect et l'acceptation par l'élève d'être enregistré et d'être observateur de son image vocale et/ou corporelle. On recourra donc à cette technique avec prudence. Ces précautions se justifient d'autant plus avec des jeunes qui peuvent encore avoir une image très fragile, voire négative d'eux-mêmes (voir à ce sujet le chapitre « Freins et difficultés »).

¹⁷ Pour approfondir, voir la recherche sur le dispositif SEMO de Sales-Hitier et Dupont, 2002.

Quelques dimensions-guides (Sales-Hitier & Dupont, 2022)

- Faire conscientiser les progrès
- Se focaliser sur les connaissances et compétences en cours de construction
- Observer et donner de la valeur aux productions langagières de l'élève
- Associer l'élève à l'évaluation de sa progression
- Ajuster les compétences à acquérir
- Diversifier les rôles et modalités de travail

d) Évaluation collective ou individuelle ?

Selon Dolz et Schneuwly (2007), l'évaluation doit porter sur des aspects généraux mais aussi sur des aspects précis du débat, et elle gagne à être tour à tour collective (guidée par l'enseignant qui se réfèrera aux travaux existants sur le genre) et individuelle.

L'évaluation collective

Un débat est une activité collective. Il est donc utile de porter une attention à cet aspect essentiel. Une grande partie des objets de l'oral identifiés par Dumais (voir annexe 1) peuvent être envisagés dans le cadre d'une évaluation collective.

Des applications de ces propos sont pratiquées par bon nombre d'enseignants. Les grilles collectives qui suivent sont données à titre d'exemples. Elles montrent des choix de critères liés aux aspects saillants de leur pratique, permettant de baliser la discussion évaluée. Ces grilles sont bien entendu contextualisées et sont présentées à titre d'exemples. Pouvant servir aussi bien à observer un débat qu'à l'évaluer de manière sommative¹⁸, elles sont complémentaires de la grille de la Direction de l'enseignement secondaire qu'on trouvera en annexe.

Certains enseignants prolongent la discussion par des classements des avis similaires, proches ou contraires, l'identification des arguments les plus convaincants et en quoi ils le sont, la liste des solutions pour affiner le débat, etc.

¹⁸ Précisons toutefois que, pour la Direction de l'enseignement secondaire, une grille sommative doit obligatoirement comporter les quatre familles de critères.

Grille n° 1

Aspects formels/communicationnels	/10
Respect des faces, courtoisie	
Tours de parole	
Respect des rôles : animateur / gardien du temps / intervenant / expert / journaliste ou secrétaire / décideur	
Aspects de contenu et de mise en discours	/10
Progression thématique du débat	
Modalisation (nuances, concessions, réfutations)	
Arguments pertinents, justes, suffisamment certains (maxime de qualité)	

Grille n° 2

1. La structure des arguments	
	L'orientation et la force argumentative sont-elles claires ?
	Est-il fait usage de formules exprimant la concession, la prise en compte des arguments adverses (effectifs ou supposés) ?
	Y a-t-il recours à des types d'arguments variés (l'exemple, le recours aux faits, les arguments d'autorité) ?
2. La gestion du débat par l'animateur	
	La parole est-elle bien distribuée ?
	L'échange est-il ouvert et clôturé de manière claire et dynamique ?
3. Les interactions	
	Chaque intervenant manifeste-t-il une écoute suffisante des interventions des autres ?
	Chacun veille-t-il à reprendre dans son propos (via la reformulation notamment) certains aspects du discours de l'autre ?
	Chacun manifeste-t-il le souci de faire progresser la discussion ?
	Chacun veille-t-il à respecter son tour de parole, sans couper la parole aux autres, ni prendre la parole trop souvent, ni la garder trop longtemps ?

4. Prise en charge énonciative, modalisations, jeu des faces	
	Les arguments proposés sont-ils suffisamment contextualisés (référés à leur origine) et mis à distance ?
	Les avis exprimés sont-ils suffisamment modalisés, laissent-ils suffisamment de place à une réponse possible, à une ouverture de la discussion ?
	Les avis exprimés permettent-ils aux autres de garder la face y compris lorsque celui qui s'exprime s'oppose à eux ?
5. Les marques linguistiques de la cohérence	
	Est-il fait usage suffisamment et à bon escient des connecteurs logiques ?
	Est-il fait usage suffisamment et à bon escient des nominalisations ?
	Est-il fait usage suffisamment et à bon escient des pronominalisations ?

Voir aussi les propositions de grilles des observateurs dans le chapitre « Méthodologie ».

L'évaluation individuelle

La grille d'évaluation et d'observation de Dolz & Schneuwly (2016) concerne les élèves de 10 ans à 15 ans.

Lors du débat :	Débat 1		Débat 2		Débat 3		Débat 4	
	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON	OUI	NON
1. L'élève prend la parole								
2. L'élève donne son opinion								
3. L'élève donne plusieurs arguments								
4. L'élève respecte les tours de parole								
5. L'élève écoute ses camarades								
6. L'élève entre en dialogue								
7. La voix est audible par le public								

Les critères de cette grille portent sur des dimensions émotionnelles (1) verbales (2, 3), paraverbales (7) et communicationnelles (4, 5, 6). Parmi ces dernières, on ne trouve pas de critère évoquant le respect des faces, pourtant essentiel à la bonne tenue de la discussion. On n'y trouve pas non plus de critère non verbal (posture...), une question d'époque sans doute ! Sa configuration simple rend sa lecture aisée

mais elle présente surtout l'intérêt de prendre en compte l'évolution de l'élève au fil des apprentissages. Le nombre important d'objets évalués peut se justifier si ceux-ci ont été travaillés par le passé.

Pour la conception d'une grille individuelle contextualisée, nous renvoyons vers l'annexe 1 et les grilles de la Direction de l'enseignement secondaire proposées plus loin.

e) Les grilles d'évaluation proposées par la Direction de l'enseignement secondaire

Comme le montre le tableau ci-dessous, les programmes du 3^e degré de la Direction de l'enseignement secondaire ont des attendus similaires en termes de compétences et de production.

Programme du 3 ^e degré (SeGEC)	Général de transition	Technique de qualification
Compétence	<i>Discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision commune (UAA 4)</i>	<i>Discuter et négocier en vue d'aboutir à une décision/position commune</i>
Production	<i>Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur</i>	<i>Prises de parole dans une discussion avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur</i>

Deux grilles d'évaluation du débat¹⁹ accompagnent les programmes, dans une publication outil qui définit les genres à produire. Les critères proposés dans ces grilles orientent les apprentissages à mener ou à revoir avec les élèves. Quatre axes guident la dimension évaluative de l'activité : l'audibilité, la recevabilité, l'intelligibilité et la pertinence.

Ces grilles exhaustives reprennent les apprentissages nécessaires pour la pratique du débat souvent déjà enseignés au cours de la scolarité. Il suffit à l'enseignant de s'assurer que toute la classe a assimilé les critères à développer. Ainsi, ces grilles d'évaluation sont également un outil précieux pour que chaque élève puisse vérifier ses acquis durant son apprentissage. Dans ce cas, elles lui servent d'autoévaluation.

¹⁹ Outil FRANÇAIS D/2015/7362/3/08 Genres- Description, grilles d'évaluation et exemples D2D3 TQ & P, <https://extranet.segec.be/gedsearch/getfile/3355>.

GENRE	DISCUSSION ENTRE PAIRS AVEC NÉGOCIATION ET EN PRÉSENCE D'UN ANIMATEUR/MODÉRATEUR	
CONTRAT DE COMMUNICATION	Contrat symétrique d'expression d'opinions sur une question en débat en vue d'aboutir à une décision/position commune.	
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS POTENTIELS
Audibilité		• Volume suffisant • Articulation suffisante • Débit adéquat
Recevabilité	<i>Linguistique</i>	• Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les incorrections ou maladresses sont peu nombreuses ou « réparées »
	<i>Sociale</i>	• Fluidité de parole • Énonciation ancrée dans la situation de communication et utilisation de moyens langagiers favorisant l'attention (forme interrogative, interpellation éventuelle de l'interlocuteur, gestes...) • Courtoisie : respect des tours et des temps de parole, des interventions du modérateur ; de la face et du territoire de l'interlocuteur dans le propos et l'attitude (contact oculaire, distance, gestes et posture adéquats...)
Intelligibilité	<i>Densité et clarté des informations</i>	• Proportion acceptable d'implicites • Réajustement en fonction de réactions verbales (question, demande d'explicitation, approbation, désapprobation) et non verbales (mimiques, regards, postures... de surprise, d'incompréhension...) de l'interlocuteur : répétition, reformulation, explicitation...
	<i>Organisation des contenus</i>	• Organisation des informations selon une structure argumentative et dialogale : - ouverture par le modérateur - expression du point de vue des interlocuteurs - réaction des interlocuteurs (argumentation/contreargumentation des interlocuteurs) - mise en évidence des points de convergences/divergences (par un interlocuteur, le modérateur) - construction progressive d'un accord - formalisation orale, voire écrite, de l'accord par le modérateur après confirmation des interlocuteurs
	<i>Cohérence textuelle</i>	• Cohérence entre les interventions
Pertinence	<i>Adéquation à la thématique</i>	• Présence d'une thèse adéquate à la question qui fait débat • Présence d'arguments adaptés à la thèse • Fidélité de la reformulation des propos d'autrui
	<i>Adéquation du texte à son intention : aboutir à une position/décision commune</i>	• Développement de l'argumentation, contreargumentation : - procédés/raisonnements de type illustration, comparaison, cause-conséquence ou calcul (égalité, réciprocité, transitivité...) - procédés/raisonnements par opposition par la voie de la concession ou de la réfutation • Cohérence argumentative : progression et non-contradiction • Participation à la progression de la discussion et à l'élaboration d'une décision commune : synthèse, commentaire sur la progression, déplacement de point de vue, mis en avant de la complémentarité entre deux opinions, des avantages d'une proposition pour les interlocuteurs

La grille qui précède tient compte du rôle du modérateur. Ce rôle pourrait ainsi être attribué à un élève moyennant la création d'une grille complémentaire et l'activation des apprentissages.

SeGEC- D/2024/7362/3/14

Nous présentons ci-après une deuxième grille de la Direction de l'enseignement secondaire, concernant plus spécifiquement la négociation, assimilable à un débat plus abouti. Celle-ci propose une pondération littérale.

GRILLE D'ÉVALUATION — NÉGOCIATION			
CRITÈRES	SOUS-CRITÈRES	INDICATEURS	PONDÉRATION
Audibilité ²⁰	Vocale	• Volume suffisant • Articulation suffisante • Débit adéquat	A — B — C — D
Recevabilité	Linguistique	• Correction globale de la syntaxe de l'oral et du lexique : les incorrections ou maladresses sont peu nombreuses ou « réparées »	A — B — C — D
	Sociale	• Courtoisie : respect des tours et des temps de parole, des interventions du modérateur ; de la face et du territoire de l'interlocuteur dans le propos et l'attitude (contact oculaire, distance, gestes et posture adéquats...)	A — B — C — D
Intelligibilité	Densité et clarté des informations	• Proportion acceptable d'implicites • Réajustement en fonction de réactions verbales (question, demande d'explicitation, approbation, désapprobation) et non verbales (mimiques, regards, postures, de surprise, d'incompréhension...) de l'interlocuteur : répétition, reformulation, explicitation...	A — B — C — D
	Cohérence textuelle	• Cohérence entre les interventions	A — B — C — D
Pertinence	Adéquation à la thématique	• Présence d'arguments adaptés à la thèse²¹	A — B — C — D
		• Fidélité de la reformulation des propos d'autrui	A — B — C — D
	Adéquation d'intention : aboutir à une position/décision commune	• Développement de l'argumentation, contreargumentation : - Procédés / raisonnements de type illustration, comparaison, cause-conséquence ou calcul (égalité, réciprocité, transitivité...); - Procédés / raisonnements par opposition par la voie de la concession ou de la réfutation.	A — B — C — D
		• Participation à la progression de la discussion et à l'élaboration d'une décision commune : synthèse, commentaire sur la progression, déplacement de point de vue, mise en avant de la complémentarité entre deux opinions, des avantages d'une proposition pour les interlocuteurs²²	A — B — C — D
APPRÉCIATION GÉNÉRALE			A — B — C — D

Les deux grilles ici présentées sont à exploiter en sélectionnant les éléments liés aux apprentissages de la classe. Elles peuvent être entièrement retravaillées selon les exigences mises en place lors du travail proposé aux élèves. Ceux-ci peuvent également participer à l'élaboration de la grille d'évaluation, lors d'un exercice de négociation.

²⁰ Incontournable : si ce critère n'obtient pas au minimum B, l'appréciation générale ne pourra être supérieur à C.

²¹ Idem.

²² Idem.

ANNEXE 1

Objets de l'oral du genre « débat » (d'après Dumais, 2014)		
Dimensions	Objets	Définitions
Communicationnelle (interactive)	L'écoute	Mobilisation des stratégies pour comprendre le discours
	Les signaux de synchronisation	Indicateur de souhait de prise de parole ou de fin d'intervention
	Les tours de parole	Équilibre de durée des interventions, une seule personne parle à la fois
	La politesse ou courtoisie	Respect des faces
	La gestion des présupposés et sous-entendus	Informations inutiles ou supposées connues
	Le registre de langue	Standard
	Les procédés métalinguistiques	Procédés visant à faciliter la communication, à mieux faire entendre un propos : <i>réformulations, reprises d'énoncé, exemplifications, définitions, explicitations...</i>
	Les rôles à tenir et leurs spécificités	Voir rôles dans cette brochure
Discursive (mise en mots)	Présence d'une ouverture et d'une fermeture	
	La conduite discursive argumentative	Justification d'une position ou négociation face à la réfutation à l'aide de <i>procédés discursifs</i> tels que : • <i>La concession</i> : accorder quelque chose à son interlocuteur pour en tirer plus grand avantage par la suite • <i>La démonstration</i> : établir la légitimité d'une thèse en s'appuyant sur des preuves basées sur des faits vérifiables ou généralement admis comme vrais • <i>L'explication</i> (argumentative) : faire connaître une réalité à son interlocuteur pour influencer son opinion. • <i>L'exemple</i> : rendre plus explicite une explication • <i>La réfutation</i> : remettre en cause, refuser... la thèse adverse à l'aide de nouveaux arguments
	L'usage de connecteurs	• <i>Connecteurs argumentatifs</i> : indicateurs de relations de cause, conséquence, explication, opposition, etc. entre les énoncés. La langue orale dispose de ses propres connecteurs (ex : ça fait que) • <i>Connecteurs de reformulation</i> (ex. : autrement dit, en résumé) • <i>Connecteurs énumératifs</i> (ex. : d'abord, ensuite, enfin)
	La modalisation du discours	Termes ou expressions manifestant le point de vue de l'auteur

Discursive (mise en mots)	La progression thématique	Ajout continu de nouvelles informations
	La régie des voix énonciatives, en particulier les voix sociales	Toute personne ou institution extérieures au discours
Contenu	Le thème et les sous-thèmes abordés	
	Maxime de <i>clarté</i>	Contenu sans ambiguïté, intelligible
	Maxime de <i>qualité</i>	Informations véridiques, pour lesquelles on détient des preuves suffisantes
	Maxime de <i>quantité</i>	Informations nécessaires et suffisantes
	Maxime de <i>pertinence</i>	Propos en relation avec ce qui est dit
Paraverbale	Articulation	
	Débit	
	Liaisons	
	Prononciation	
	Volume	
Verbale	Respect des genres de noms, de la conjugaison des verbes, etc.	
	Respect des temps verbaux	
	Appuis du discours	Exemples : donc, voilà
	Termes génériques vs spécifiques	Différenciation entre catégories et sous-types. Exemple : livre > roman
	Comparaisons, euphémisme, litote, métaphores, etc.	
	Usage de périphrase	Exemple : 9 ^e art
Non verbale	Distance	
	Gestes	• Autocentrés (nervosité) • Coverbaux (qui accompagnent la parole) • Symboliques (propres à une culture, ex : pouce levé)
	Posture	Façon de se tenir
	Regard	Établir un contact visuel

6. CONCLUSION

Comme nous avons essayé de le montrer, sous ses dehors de simplicité, le débat est un genre d'activité scolaire qui implique de nombreuses dimensions et s'avère particulièrement riche en enjeux d'apprentissage. Afin d'aider l'enseignant à l'appréhender au mieux, nous nous sommes attachés ici à distinguer les différents types de débat envisageables au cours de français, à concevoir son apprentissage au fil des années dans une perspective spiralaire, et à prendre en compte les difficultés spécifiques des élèves face à ce type d'activité. Nous avons voulu ensuite proposer à l'enseignant une méthodologie à la fois progressive, précise et plurielle en l'invitant à choisir le type de débat à exercer, puis en lui fournissant des outils concrets pour choisir une thématique, pour créer un climat sécurisant, pour attribuer des rôles précis aux élèves, pour gérer le temps et l'espace, pour travailler l'oral et l'argumentation dans le débat, puis pour mettre en place une diversité d'activités d'apprentissage ciblées (rechercher des informations pour nourrir l'argumentation, réguler sa prise de parole, écouter autrui, développer son argumentation, réagir aux propos d'autrui, planifier sa parole, développer des techniques de l'oral) et enfin pour évaluer un débat en tenant compte de différents points de vigilance et pour mettre au point des critères pertinents et des modalités précises d'évaluation.

Puisse cet ensemble de pistes didactiques inspirer nos lecteurs et leur permettre de vivre avec leurs élèves moult débats aussi passionnants que féconds en apprentissages !

7. BIBLIOGRAPHIE

AEBY DAGHE, S. (2014). *Candide, La fée carabine et les autres. Vers un modèle didactique de la lecture littéraire*. Berne : Peter Lang.

BENETEAU, D. (2021). Je suis timide mais je soigne mon oral. Académie de Nantes. https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/e-noveps20-p2-a3-beneteau_1612269113437-pdf.

CAVANAGH, M. (2005). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : Chenelière.

COLOGNESI, S. & DESCHEPPER, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral au primaire : qu'en est-il en Belgique francophone ? *Language & Literacy*, 21 (1), p. 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>.

COLOGNESI, S. & GAGNON, R. (2022). Éditorial : Évaluer les performances orales sans les dénaturer ? De l'importance des outils pour le faire. *Évaluer. Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 8 (2), p. 1-4. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-1>.

COOPER, D. (2011). *Repenser l'évaluation : stratégies et outils pour améliorer l'apprentissage au secondaire*. Montréal : Modulo.

DANQUIN, R. (dir.) (2015). 52 méthodes. *Pratiques pour enseigner*. Schöningh Verlag / Réseau Canopé, p. 148-149.

DE PIETRO, J.-F. & GAGNON, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, 98, p. 155-179.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2017). Le débat, enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires (67 — 85) in de Pietro, J.-F., Fischer, C. & Gagnon, R. (dir.) (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses universitaires de Namur.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur [1^{re} éd. : 1998].

DOLZ, J., MORO, Ch. & POLLO A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Les outils d'enseignement du français*, 22, pp. 39-59.

DUMAIS, C. & OSTIGUY, L. (2019). Développer la compétence à communiquer oralement au collégial : les caractéristiques de la langue parlée. *Correspondance*.

DUMAIS, C. & SOUCY, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4 (4), p. 24-60. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i4.1068>.

DUMAIS, C. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec en Outaouais, Gatineau.

DUMAIS, C. (2016). Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ? Eduscol. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

EDUSCOL (2015). Ressources enseignement moral et civique. Le débat (réglé ou argumenté). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Direction de l'Enseignement secondaire :

- Outil FRANCAIS D/2015/7362/3/08 Genres — Description, grilles d'évaluation et exemples D2 D3 TQ & P.
- Outil FRANCAIS D/2019/7362/3/07 Genres. Description, grilles d'évaluation et exemples D2 D3 HGT (PDF).
- Programme FRANÇAIS, D/2014/7362/3/19 — Français-D2D3 P & TQ 67.
- Programme FRANÇAIS, D/2018/7362/3/37 Français D3 GT & TT.

FLORIN, A. (1991). Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF.

HIRSCH, S., AUDET, G. & TURCOTTE, M. (2015). Vivre ensemble. Aborder les sujets sensibles avec les élèves. Guide pédagogique, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (Québec). https://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/04/CSMB_Guide_sujets-sensibles_final..pdf.

GREEN, M., MARSHALL GRAY, P. & REMIGIO, S. C. (2014). La communication orale : Une compétence à développer. Anjou : Éditions CEC.

NUMA-BOCAGE, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. Carrefours de l'éducation, Armand Colin, p. 37-52.

PECKEL, A. (2021). Gérer un débat en classe de français avec les outils de la « gouvernance partagée » : analyse de pratiques et proposition didactique. UCLouvain, Faculté de philosophie, arts et lettres, Prom. : Dufays, Jean-Louis. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:29551>.

PEROZ, P. (2011). Apprentissage du langage à l'école maternelle : pour une pédagogie de l'écoute. Canopé- CRDP de Nancy-Metz.

SALES-HITIER, D. & DUPONT, P. (2022). Une évaluation inclusive positive de l'oral enseigné : le dispositif SEMO. Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation, 8 (2), p. 25-49. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-8-2-25>.

SAUVAIRE, M. (2018). L'impact des pratiques d'enseignement du débat interprétatif sur le développement des compétences en lecture littéraire des élèves du 2^e cycle du secondaire : une approche pour intégrer la diversité des lecteurs. Programme de recherche sur l'écriture et la lecture, Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

TOZZI, M. (2004). Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation. Tréma, 23, p. 49-57. <http://journals.openedition.org/trema/598>.

TRICOT, A. (2020). Pourquoi et comment évaluer ? Séminaire interdisciplinaire des archives Jean Piaget. Conférence ESPE Académie de Toulouse et laboratoire « Cognition, langue, langage, ergonomie », 19 février 2020. <https://youtu.be/ZlIOdRMVxGo>.

WIERTZ, C., VAN MOSNENCK, S., GALAND, B. & COLOGNESI, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. Mesure et évaluation en éducation, 43-3. <https://doi.org/10.7202/1083006ar>.

Liens vers les outils numériques proposés

Flip est une application de discussion et de partage vidéo gratuite de Microsoft.

Kialo Edu – L'outil qui favorise l'esprit critique et le débat... (kialo-edu.com).

Délégation de Région Académique au Numérique Éducatif- Site de l'académie de Versailles (ac-versailles.fr).

Site consulté pour la méthode SVA LODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique) : Université de Montréal Lire, interagir, échanger : comprendre! | (umontreal.ca).

Site consulté pour la méthode des chapeaux de BONO : Les six chapeaux de Bono- Les cahiers de l'innovation (lescahiersdelinnovation.com).



CRI*pedis*

Centre de recherche interdisciplinaire sur
les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires

Direction de l'enseignement secondaire
Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique asbl
Avenue E. Mounier, 100 - 1200 Bruxelles
<https://enseignement.catholique.be>