

Faculté de philosophie, arts et lettres

Gérer un débat en classe de français avec les outils de la « gouvernance partagée »

Analyse de pratiques et proposition didactique

Auteure : Alice Peckel
Promoteur : Jean-Louis Dufays
Année académique 2020-2021
ROM2MD – Master [120] en Langues et lettres françaises et romanes,
orientation générale, à finalité didactique

« Discuter, dialoguer, argumenter, débattre, c'est le commerce de l'humain. L'être humain est un être de langage et ce langage exprime son désir de rencontrer l'autre et d'établir avec cet autre une communication. Le débat est un processus qui facilite l'émergence d'une parole, d'un point de vue qui vient se frotter à la parole et au point de vue de l'autre. Or l'enfant comme l'adolescent a besoin de lieux de dialogue et d'échange. »

AUBERT-PÉRES, J. et VIEUXLOUP, J. (2003). *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe : une parole en actes, tâtonnements, essais, pratiques ; des aides à la pratique du débat, fiches-outils, fiches-conseils*. Rennes : CRDP de Bretagne.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon promoteur et professeur Jean-Louis Dufays, pour ses conseils judicieux, son soutien et sa disponibilité durant toute l'élaboration de ce mémoire. Merci aussi à lui pour ses cours que j'ai pu suivre lors de mon agrégation. Ils m'ont permis de mieux connaître la profession d'enseignante à laquelle je me destine.

Je voudrais ensuite remercier tou·te·s les professeur·e·s de l'Université de Namur et de l'Université catholique de Louvain que j'ai rencontré·e·s et qui m'ont accompagnée et formée ces cinq dernières années. Merci également aux enseignant·e·s du Collège Notre-Dame de Bonne-Espérance qui m'ont donné le gout de l'enseignement.

Je remercie également les enseignant·e·s de français et leurs élèves qui ont consacré du temps à mes recherches et, tout particulièrement, Anne Want qui m'a accueillie à deux reprises dans sa classe. Je n'aurais pas pu réaliser ce mémoire sans elle.

Évidemment, je tiens à citer et à remercier ceux et celles qui ont eu la patience de relire ce mémoire attentivement : mon promoteur, Mathilde Thoreau, Thibault Pestiaux, Adrien Lemaire et Marie Collin.

Enfin, un dernier remerciement s'adresse à toutes les personnes qui m'ont soutenue et accompagnée durant mon parcours universitaire : mes famille ; mes amies Pauline Gailly, Mathilde Thoreau, Élisabeth Pirotte, Lisa Verdebout, Marie Dumont ; les membres de mon kot-à-projet sans qui je n'aurais jamais connu la gouvernance partagée et le projet extraordinaire qu'est l'Alterékot.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	4
TABLE DES MATIÈRES	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1 : LA PLACE DE L'ORAL ET DU DÉBAT DANS LE COURS DE FRANÇAIS, DANS L'HISTOIRE ET DANS LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE.....	6
1. Description des objets étudiés.....	6
1.1. Définition et étymologie de l'oralité	6
1.2. Définition du « débat »	8
2. Bref historique de la notion d'oralité dans notre société du Moyen Âge à nos jours	9
2.1. Au Moyen Âge.....	9
2.2. Au XVI ^e siècle	11
2.3. Du XVII ^e siècle au début du XX ^e siècle.....	12
2.4. Du XX ^e siècle au XXI ^e siècle.....	14
3. L'oralité et le débat à l'école, et plus particulièrement dans l'enseignement du français	15
3.1. Le débat et l'oral, des enjeux citoyens	15
3.2. Écrire et parler.....	18
3.3. L'importance de l'écoute	24
4. Les recherches scientifiques actuelles sur l'oralité dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans le cadre du cours de français.....	27
4.1. La place de l'oral dans la recherche en didactique.....	27
4.2. L'oral, un objet transversal	33
4.3. Quels obstacles à l'enseignement de l'oral ?.....	34
4.4. Typologie des genres de débats.....	38
CHAPITRE 2 : L'ORALITÉ ET LE DÉBAT AU COURS DE FRANÇAIS : QUELS PRESCRITS ?	45
1. La place de l'oral dans les décrets et les réformes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone	45
1.1. Le décret « Missions »	45
1.2. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence	47
2. La place de l'oral dans les programmes du cours de français langue première du troisième degré..	48
CHAPITRE 3 : LE DÉBAT DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : QUELLES REPRÉSENTATIONS ET QUELLES PRATIQUES ?.....	53
1. Introduction	53
2. Description de l'enquête sur la gestion du débat en classe.....	54
3. Le débat, une forme d'oralité à part.....	55
3.1. Quand le débat est-il enseigné et combien de temps lui consacre-t-on ?	55
3.2. Comment le thème du débat est-il choisi ?.....	56
3.3. Quelle préparation ?	57

3.4.	Comment le débat est-il évalué ?	58
4.	Une diversité de rôles au sein du débat.....	60
4.1.	Le rôle de l'enseignant.....	60
4.2.	Les rôles des élèves.....	62
4.2.1.	Le débateur.....	64
4.2.2.	Le rôle d'observateur	64
4.2.3.	Le rôle de modérateur	65
4.2.4.	Les autres rôles.....	67
5.	Une autre forme d'enseignement pour les élèves	68
6.	Les techniques mises en place pour la distribution de la parole.....	69

CHAPITRE 4 : DES PISTES POUR TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE SUPÉRIEUR 71

1.	Introduction	71
2.	Différents modèles pour travailler en groupe	72
2.1.	La sociocratie.....	73
2.2.	La gouvernance partagée	76
2.3.	L'intelligence collective.....	78
2.4.	Les rapports entre gouvernance partagée, sociocratie et intelligence collective	81
3.	Des outils techniques issus de la démarche « gouvernance partagée » pour l'organisation de débats.....	83
3.1.	Des « tips » gestuels	83
3.2.	L'écoute active.....	85
3.3.	Le cadre de sécurité.....	86
3.4.	La distinction fait/jugement selon l'organisme Ocarina	87
3.5.	S'exprimer en « je »	88
3.6.	Le choix des rôles	89
3.7.	Propositions supplémentaires de mise en forme du débat pour le travailler en classe de français	91
3.7.1.	Le débat en mouvement	91
3.7.2.	Le débat en aquarium – le fishbowl – le bocal – le cercle excentrique – le cercle samoan.....	92
4.	Proposition didactique : des outils de gouvernance partagée pour la pratique du débat en classe....	93
4.1.	Introduction et contextualisation de la recherche.....	93
4.2.	Cadrage méthodologique	94
4.3.	Analyse et interprétation des données	96
4.3.1.	Informations préalables	96
4.3.2.	L'importance du choix du thème et de la forme du débat	97
4.3.3.	Appréciation et participation des élèves.....	98
4.3.4.	Les outils issus de la gouvernance partagée	100
4.3.5.	Le vécu des élèves.....	106
4.4.	Bilan de la recherche.....	107

CONCLUSION.....	110
ANNEXES.....	120

Introduction

Dans l'enseignement primaire et secondaire belge, l'oral est une matière essentielle. Pourtant, comme l'ont mis en évidence Dolz et Schneuwly¹ dans leurs nombreux travaux, il n'est pas aisé à travailler. Bien que sollicité en permanence à l'école, il est souvent peu pratiqué pour lui-même en tant que compétence² et est parfois même délaissé par certains enseignants³. Cette situation nous a interpellée et nous a poussée à nous intéresser à cette matière scolaire complexe, mais indispensable.

Parmi les pratiques d'oralité les plus régulièrement travaillées à l'école, le débat tient une place de choix qui s'explique, entre autres, parce que l'un des principaux enjeux scolaires est celui de l'éducation à la citoyenneté, qui demande lui-même de savoir argumenter et négocier. Dans cette optique, « le débat reste un moyen didactique efficace pour encourager l'élève à la prise de parole [et] il contribue également au développement de [l'] identité dans ses multiples dimensions et appartenances »⁴. Il est un lieu de construction interactive d'opinions, de connaissances, d'actions et de soi, un moteur de développement collectif et démocratique⁵. Son importance est présente partout : dans les programmes et les prescrits scolaires, de l'intérêt que lui portent les élèves, etc. Pourtant, « enseigner le débat » ne va pas de soi : quel thème choisir ? Que faut-il mettre en évidence dans l'apprentissage de ce genre discursif ? Quels sont les objectifs incontournables de cette pratique⁶ ? À notre tour, nous nous sommes posée ces questions. Nous avons cherché à étudier la place accordée à cette matière scolaire et la façon dont elle est appliquée dans le troisième degré de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cet état des lieux du débat constitue la première partie de ce mémoire.

Cependant, la problématique générale de notre travail se situe plus loin. En effet, dans les documents que nous avons consultés et par la recherche que nous avons menée, nous avons pu noter les difficultés rencontrées par les enseignants pour travailler le débat en classe. En raison

¹ DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. 2^e éd. Didactique du français. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 11.

² CLERMONT, M.-H. (2007). *Dialogue entre la communication orale et un enseignant*. In LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière/Didactique.

³ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950 Didactique du français langue première et pratiques de l'oralité*. UCLouvain.

⁴ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, p. 5.

⁵ DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 29.

⁶ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 6.

du manque d'outils, de formations et de pratiques, plusieurs professeurs, souvent peu à l'aise face à ce genre et ses nombreuses contraintes, se retrouvent démunis lorsqu'ils doivent l'enseigner. Là est le second objectif de ce mémoire : après avoir fourni un état des lieux de la place du débat dans le cadre du cours de français langue première, nous chercherons à proposer de nouveaux outils aux enseignants pour les aider à développer ce type d'activité auprès de leurs élèves. Il nous est apparu à ce propos que la gouvernance partagée offrait de nombreuses techniques pour réguler la parole, organiser des discussions, prendre des décisions, etc. Dès lors, ces méthodes pourraient peut-être être mobilisées lors des débats scolaires. Notre problématique est donc la suivante : dans quelle mesure des outils issus de la gouvernance partagée peuvent-ils aider à gérer un débat scolaire ?

Comme nous l'avons indiqué, ce mémoire commencera par une partie plus théorique, elle-même divisée en trois chapitres. Le premier d'entre eux a pour objectif de présenter au mieux l'oral et le débat dans le cadre de l'enseignement. Nous commencerons donc par préciser les contours de ces deux notions avant de retracer brièvement leur histoire sociale et scolaire. Par la suite, nous nous attarderons sur leur place à l'école et nous proposerons un état de l'art des recherches scientifiques qui y sont consacrées. Dans cette partie, nous présenterons également les difficultés liées à l'enseignement de l'oral, le rapport de celui-ci aux autres disciplines scolaires et les différentes formes que le débat peut prendre. Dans le second chapitre, nous étudierons les prescrits en termes d'oralité et la place du débat au cours de français à travers les décrets, les programmes et les référentiels des vingt dernières années. Le troisième chapitre sera consacré à l'étude de la pratique de cette matière scolaire dans les classes de français du troisième degré du secondaire. Pour cela, nous nous appuierons sur une série d'articles et de recherches, dont l'enquête que nous avons effectuée dans le cadre du séminaire LROM2318⁷. L'objectif de cette section est d'apporter une vision plus concrète de la manière dont se déroule le débat afin de cerner au mieux ce que la gouvernance partagée pourra apporter comme outils.

La seconde partie de ce mémoire, qui coïncide avec son quatrième chapitre, sera consacrée à la préparation, la présentation et l'analyse de la proposition didactique que nous avons mise au point pour tenter de répondre à notre problématique. Nous commencerons donc par définir et tracer les grandes lignes des modèles de gouvernance⁸ d'entreprise, dont nous tirons les outils

⁷ Nous expliquerons en détail cette enquête dans le troisième chapitre. PECKEL, A. (2020). *La pratique du débat en classe de français langue première : Étude des pratiques enseignantes dans le 3e degré de l'enseignement secondaire*. UCLouvain. &

⁸ Par ce terme, nous entendons l'ensemble des dispositifs qui cadre la gestion et l'administration d'une organisation, mais le quatrième chapitre donnera plus de détail sur cette notion.

que nous mobiliserons par la suite. Ensuite, nous expliquerons en détail ces derniers et leur utilité. Enfin, nous nous consacrerons à la description et l'analyse de notre recherche. En fonction de l'efficacité des outils développés, nous pourrons alors les proposer – ou non – aux enseignants. À leur tour, ces derniers auront la possibilité de les mobiliser lorsqu'ils travailleront le débat. Notre hypothèse à ce sujet est que plusieurs de ces techniques peuvent aider les élèves et leurs professeurs à mieux se distribuer la parole, s'écouter, s'exprimer et, ainsi, vivre de meilleurs débats.

Chapitre 1 : La place de l'oral et du débat dans le cours de français, dans l'Histoire et dans la recherche scientifique

1. Description des objets étudiés

Avant d'étudier le débat à proprement parler, nous commencerons par décrire les différents objets étudiés dans ce mémoire et les réalités auxquelles ils renvoient.

1.1. Définition et étymologie de l'oralité

Dérivée du latin « os, oris : la bouche », l'oralité recouvre, selon le dictionnaire *Le Petit Robert* (2013), tout élément qui a un caractère oral (de la parole, du langage...), donc ce qui se fait, se transmet par la parole. Cette définition est suivie par des parenthèses qui indiquent « opposé à écrit »⁹. Nous retrouvons une précision équivalente dans le *Larousse en ligne* : « oral, qui se fait par la parole, par opposition à l'écrit »¹⁰. Le site internet définit l'oralité de manière presque identique que *Le Petit Robert* – « caractère oral de la parole, d'un discours, d'un fait littéraire, etc. »¹¹ – et que le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (dorénavant CNRTL) : « caractère oral (du discours, de la parole, du langage) »¹². Cette dernière source présente l'oral par deux définitions : « qui est émis, qui est énoncé de vive voix, qui est sonore (p. oppos. à graphique) »¹³ et « qui est diffusé par la parole, que l'on se passe de génération en génération, de bouche en bouche (p. oppos. à ce qui est scriptural, écrit dans un texte) »¹⁴.

Dans le cadre de notre recherche, il nous semblait important de mettre en évidence ces différentes définitions. En effet, la récurrence de l'opposition oral-écrit n'est pas anodine au regard des éléments qui unissent, mais opposent également ces deux moyens de communication. Qu'il s'agisse de la place accordée à chaque pratique dans l'enseignement, de leur évolution d'un point de vue didactique ou non, des méthodes d'apprentissage, du temps qui leur est consacré, etc. l'oral et l'écrit semblent être distincts autant que complémentaires sur

⁹ *Le Robert Illustré*, (2013). 2^e éd. Paris : Dictionnaire Le Robert – SEJER, p. 1357.

¹⁰ *Larousse, Éditions*. (s.d.). « Définitions : oral - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/oral/56290> (document consulté le 4 octobre 2020).

¹¹ *Ibid.*

¹² « ORALITÉ : Définition de ORALITÉ ». (s. d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/oralit%C3%A9> (document consulté le 4 octobre 2020).

¹³ *Ibid.*

¹⁴ *Ibid.*

de nombreux points. Dans la quatrième partie de ce premier chapitre, nous étudierons plus en détail cette relation paradoxale.

Un autre élément qui se retrouve, sans surprise, dans les trois définitions est l'importance de la parole et de la voix. Cependant, nous notons que les différents dictionnaires utilisent le plus souvent le singulier pour parler des pratiques orales. Or, la didacticienne Claudine Garcia-Debanc préfère employer le pluriel pour les désigner. Elle justifie son choix comme ceci :

Tout d'abord, parce que, plus encore que l'écrit, l'oral est sujet à variations de diverses sortes : régionales (l'accent ou les constructions syntaxiques), sociales (le parler banlieue), générationnelles (le parler jeune), situationnelles (on ne s'adresse pas de la même manière à ses camarades en cour de récréation et en classe, à ses collègues en situation informelle et en réunion...). Un même locuteur peut ainsi être amené à pratiquer diverses sortes d'oraux selon les situations.¹⁵

La chercheuse ajoute que l'oral se travaille différemment selon les apprentissages et les enseignements, mais également en fonction du niveau d'analyse que l'enseignant choisit. Cette question d'« un oral ou des oraux » sera approfondie dans la suite de ce chapitre.

De son côté, Jean-François Halté parle d'un OVMI, abréviation de « objet verbal mal identifié »¹⁶ pour désigner l'oral. Il justifie le choix de ces mots par le fait que ce dernier est non seulement chargé idéologiquement, mais surtout « un objet attrape-tout, confus, indéfiniment syncrétique, usé avant même d'avoir réellement servi »¹⁷. Quant à elles, Lucile Cadet et Anne Pegaz-Paquet ont mis en évidence la difficulté et la complexité liées à la définition de ce terme. Elles différencient ainsi la « production orale [...] (parler, oral spontané), l'oralisation comme expression orale d'un texte écrit (lire une histoire) et l'oralité qui concerne une production orale dont l'origine est un texte écrit (raconter une histoire) »¹⁸. De plus, elles reprennent la distinction, qui existe depuis le milieu des années 1990, entre « l'oral pour apprendre, moyen de communication et de construction des connaissances, et l'oral à apprendre, considéré comme objet d'enseignement »¹⁹. Ces différences seront approfondies tout au long de ce premier chapitre, notamment dans la partie historique et lorsque nous traiterons de la légitimité de l'oral dans le milieu didactique.

¹⁵ GARCIA-DEBANC, C. (2016). « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? ». *Le français aujourd'hui*, 195, p. 110-111.

¹⁶ HALTÉ, J.-F. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Sémantiques. Paris : L'Harmattan, p. 12.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 108.

¹⁹ *Ibid.*

1.2. Définition du « débat »

Les définitions du débat proposées par les différents ouvrages de référence se ressemblent elles aussi : « action de débattre une question/discussion organisée et dirigée »²⁰ pour *le Petit Robert* ; « discussion, souvent organisée, autour d'un thème » pour le *Larousse en ligne*²¹ ; « action de débattre ; discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné »²² pour le CNRTL. Quant au terme « débattre », il est défini comme l'action d'« examiner contradictoirement avec un ou plusieurs interlocuteurs »²³ pour le premier, de « discuter une question quelconque »²⁴ pour le deuxième et de « discuter avec vivacité et chaleur en examinant les aspects contradictoires d'une question, d'une affaire, etc. »²⁵ pour le dernier.

Un des éléments les plus flagrants qui se dégage de ces définitions est que le débat est lié à la notion d'oralité puisque les différents ouvrages et sites internet de référence mettent en avant l'action de discuter. Dans cette optique, cette matière scolaire se distingue du plaidoyer et du réquisitoire qui se rapprochent plus des monologues que d'un véritable échange dialogué entre deux protagonistes. Si nous nous en tenons aux définitions non juridiques, ces deux notions se définissent d'ailleurs comme telles :

Plaidoyer :

Discours ou écrit en faveur de quelqu'un, d'une idée, etc., ou qui combat une doctrine, une institution.²⁶

Exposé argumenté, convaincu, en faveur d'une personne, d'une idée, d'une institution.²⁷

Plaidoirie (exposition orale des faits d'un procès et des prétentions du plaideur) pour défendre les droits de quelqu'un.²⁸

Réquisitoire :

Discours dans lequel on accumule les accusations contre quelqu'un, quelque chose.²⁹

²⁰ *Le Robert Illustré*. (2013). *Op. cit.*, p. 496.

²¹ *Larousse, Éditions*. (s.d.). « Définitions : débat - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9bat/21767?q=d%C3%A9bat#21646> (document consulté le 4 octobre 2020).

²² « DÉBAT : Définition de DÉBAT ». (s.d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9bat> (document consulté le 4 octobre 2020).

²³ *Le Robert Illustré*. (2013). *Op. cit.*, p. 497.

²⁴ *Larousse, Éditions*. (s.d.). *Op. cit.*

²⁵ « DÉBAT : Définition de DÉBAT ». *Op. cit.*

²⁶ *Larousse, Éditions*. (s.d.). « Définitions : plaidoyer - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/plaidoyer/61316?q=plaidoyer#60911> (document consulté le 4 octobre 2020).

²⁷ « PLAIDOYER : Définition de PLAIDOYER ». (s.d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/plaidoyer> (document consulté le 4 octobre 2020).

²⁸ *Le Robert Illustré*. (2013). *Op. cit.*, p. 1468.

²⁹ *Larousse, Éditions*. (s.d.). « Définitions : réquisitoire - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/r%C3%A9quisitoire/68571?q=r%C3%A9quisitoire#67821> (document consulté le 4 octobre 2020).

Exposé écrit ou oral de sentiments négatifs, de reproches, d'accusations que l'on développe contre une ou des personnes, une ou des institutions.³⁰
Discours, écrit contenant de violentes attaques.³¹

Dans ces définitions, nous remarquons la présence du terme de « discours », mais également les mots « exposé » et « écrit ». Selon nous, l'emploi de ces locutions signale la différence entre ces différents types d'argumentation. Alors que, par sa nature, le débat est toujours oral, ce n'est pas le cas pour le plaidoyer et le réquisitoire. Ces derniers sont des discours qui peuvent ne paraître que sous une forme écrite, sans être prononcés de vive voix.

2. Bref historique de la notion d'oralité dans notre société du Moyen Âge à nos jours

Puisque notre travail se centre sur la langue française et que cet historique a pour objectif de retracer globalement l'évolution de la notion et de l'usage de l'oralité au travers de l'histoire, nous avons choisi de restreindre notre champ de recherche à la situation dans les régions francophones belges et à partir du moyen français.

2.1. Au Moyen Âge

L'an 476 marque la chute de l'Empire romain d'Occident et le déclin de la suprématie du latin parlé en Europe, ce qui n'empêche pas cette langue de conserver le monopole de l'écrit. Cette situation s'explique, entre autres, par le faible accès du peuple à l'écriture et à la lecture suite à l'affaiblissement des institutions mises en place par Rome. Quant au latin parlé, les formes introduites en Gaule cinq siècles auparavant, qui connaissaient déjà des altérations notables, voient ces dernières s'accroître rapidement. Au V^e siècle, seule l'Église continue à assurer la pérennité de la culture latine grâce à ses écoles et ses divers établissements. Notons cependant que, dans un premier temps, cette institution religieuse aura tendance à se replier sur elle-même avant de finalement s'épanouir à tous les niveaux de la société³². Au VII^e siècle, avec la renaissance carolingienne, les érudits remarquent que la langue parlée n'est plus une version « populaire » du latin, mais bien une langue différente : *la lingua rustica*³³. En 813, le

³⁰ « RÉQUISITOIRE : Définition de RÉQUISITOIRE ». (s.d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9quisitoire> (document consulté le 4 octobre 2020).

³¹ *Le Robert Illustré*. (2013). *Op. cit.*, p. 1620.

³² ZINK, M. (2008). *Littérature française du Moyen Âge*. Quadrige. Paris : PUF, p. 3-4.

³³ *Ibid.*, p. 7.

concile de Tours invite ainsi les prêtres à prêcher en langue vulgaire c'est-à-dire en français ou en allemand afin que tous les chrétiens puissent les comprendre³⁴. Rappelons-le, à cette époque, la vie sociale tourne autour de l'oral puisque la plupart des gens ne savent ni lire ni écrire. Et lorsque l'écriture est malgré tout sollicitée, c'est généralement pour pallier les défaillances de la mémoire³⁵.

Les œuvres littéraires circulent donc par le biais de l'oral comme le rappelle Michel Zink : « l'œuvre médiévale, quelle qu'elle soit, est toujours appelée à transiter par la voix, se fonde souvent sur les effets mêmes de la vocalité et n'existe qu'en "performance" »³⁶. La poésie, la lecture et, plus généralement, toute la littérature en langue vulgaire, sont chantées et mises en scène en raison de la dimension théâtrale qui leur est associée. Le récitant d'une chanson de geste modifie cette dernière par des prologues, certaines interventions, etc. Or, ces légères variations introduites par chaque interprète contribuent à maintenir la chanson dans un état de continuelle réélaboration³⁷. D'autres spécialistes affirment même que « chaque performance [est] une nouvelle création d'un poème qui n'existe pas vraiment en lui-même indépendamment d'elle »³⁸. Selon eux, à partir de phrases formulaires où sont reprises les principales actions de l'intrigue épique, le chanteur recréerait sur le vif une nouvelle interprétation. Ce style serait caractéristique des chansons de geste et de la dimension orale s'y rapportant. De ce fait, le texte n'est qu'une partie de l'œuvre qui sert à retrouver avec exactitude la mélodie et le récit d'origine pour celui qui les connaît : « le texte médiéval se veut avant tout un aide-mémoire »³⁹. Précisons cependant que, dans ce contexte, la parole performée ne fonctionnerait pas sans l'écrit et que le poète n'évolue pas dans un monde d'oralité absolue.

Cette situation où l'écrit et l'oral coexistent vaut presque autant pour la langue vulgaire que pour le latin. C'est au travers de ce dernier que les professionnels des lettres s'expriment continuellement ce qui leur confère une valeur considérable puisque l'écrit s'impose comme source et comme autorité. Toutefois, « qu'il s'agisse de la transmission d'un savoir ou de la mise en valeur d'effets esthétiques, l'oral occupe une place prépondérante dans l'ensemble de la culture médiévale, latine comme vernaculaire, et non pas seulement dans cette dernière »⁴⁰. Les deux notions sont donc, dès l'origine, intrinsèquement liées : l'oral est essentiel à la

³⁴ ZINK, M. (2008). *Op. cit.*, p. 8.

³⁵ *Ibid.*, p. 11.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*, p. 95.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁰ *Ibid.*

réalisation d'une œuvre et à la transmission du savoir, mais peut aussi être secondaire puisque la conservation est confiée à l'écrit, qui fait autorité. Du point de vue du prestige, ce dernier domine, car, à partir du moment où le texte est « fossilisé » par sa mise sur papier, il fait autorité sur l'oral, que ce soit pour le latin ou pour la langue vulgaire. Ainsi, certains supposent que la célèbre *Chanson de Roland* aurait vécu sous une forme orale durant trois siècles avant d'être mise par écrit⁴¹.

Notons par ailleurs que le rapport entre l'oral et l'écrit n'est pas assimilable à une tension entre la culture et l'ignorance. En effet, un prince laïc qui se fait chanter des chansons de geste est plus cultivé qu'un marchand qui tient son livre de comptes. De même, un jongleur est l'artiste de l'oral et de la performance et par là un promoteur de la littérature française à ses débuts, au même titre que le clerc qui sait lire et comprendre les textes⁴².

Le XIII^e siècle est marqué par le développement des universités dont le fonctionnement donne la primauté à l'oralité. D'ailleurs « l'université répugne tant à l'écriture que les examens resteront uniquement oraux jusqu'à la fin du XIX^e siècle »⁴³. Mais cette époque est aussi celle où la littérature française entre véritablement dans le monde de l'écrit grâce au développement de la prose⁴⁴, de la circulation et de l'organisation des textes⁴⁵, grâce à la naissance et la multiplication d'ateliers copistes dans les villes, grâce à la croissance du nombre de bibliothèques, etc.⁴⁶ Ceci n'implique cependant pas la disparition de la culture orale même si elle se fait moins présente. Dans ses *Chroniques* (XIV^e siècle), Froissart donne ainsi le témoignage du silence de l'auditoire qui avait accompagné la récitation de quelques vers lors d'une fête, ce qui atteste qu'il existait alors encore une véritable culture des performances orales dans laquelle les poètes étaient valorisés⁴⁷.

2.2. Au XVI^e siècle

À partir des années 1560, le pouvoir persuasif de la parole se fait de plus en plus ressentir.

⁴¹ ZINK, M. (2008). *Op. cit.*, p. 89.

⁴² *Ibid.*, p. 14.

⁴³ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁴ Précisons que la prose ne doit pas se confondre avec l'oralité. *Ibid.*, p. 184-185.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 182.

⁴⁶ LECOMTE, S. (2018-2019). *Cours LROMB310, Moyen français : lectures et commentaires de textes*. UNamur.

⁴⁷ *Ibid.*

Lorsqu'à la violence des armes il faut opposer la force des discours, les professionnels de la parole (magistrats et avocats, prédicateurs, grands serviteurs du roi) prennent conscience de l'inadaptation de l'éloquence française à ces nouvelles nécessités et se divisent sur les moyens d'y remédier.⁴⁸

À l'époque, le modèle dominant est celui de l'éloquence d'apparat, consistant en de longs discours qui dédaignent les effets oratoires au profit de citations et d'exemples antiques censés apporter à leur propos « de la gravité et une solide caution morale »⁴⁹. Dominante jusqu'à la fin des années 1580, cette rhétorique des citations est perçue comme pesante, artificielle, étrangère aux réalités et aux urgences du présent. Traditionnellement, les magistrats y recourent, mais les avocats la contestent et privilégient des formes plus brèves et plus claires. La question tourne donc autour de la place des citations dans les discours. Étienne Pasquier, célèbre avocat du Parlement de Paris, invite ainsi ses contemporains à « imiter les Anciens [...] plutôt que les idolâtrer »⁵⁰. Ces débats sur la construction des discours ne sont pas vains puisque, à une époque où les passions politiques prennent de plus en plus de place au sein du royaume, des personnes se soucient de l'efficacité de la parole publique.

Quant à la question de l'enseignement, dès le XVI^e siècle, alors que le latin domine toujours dans les collèges, certains chefs d'établissement manifestent une préférence pour le français aux dépens de la langue locale⁵¹.

2.3. Du XVII^e siècle au début du XX^e siècle

Tout au long de son histoire, l'enseignement secondaire repose sur la parole du maître, peu importe la langue – latin ou français – que ce dernier choisit. Dans la plupart des établissements scolaires, quel que soit le siècle, l'élève assis sur les bancs de l'école reçoit la parole du professeur censée être la variante la plus correcte de la langue nationale⁵². Cependant, une période échappe à cette pratique. En effet, sous l'Ancien Régime, le silence de l'enseignant est d'or, autant dans les écoles de charité des grandes villes que dans les écoles publiques. À cette époque, le maître d'école n'est pas chargé de parler aux élèves et suit lui-même des consignes strictes dans ce sens : « pour obtenir le silence, le maître doit faire trois choses : 1^o en donner l'exemple en le gardant exactement lui-même ; tenir les élèves continuellement occupés ; 3^o

⁴⁸ CRESCENZO, R. (2001). *Histoire de la littérature française du XVI^e siècle*. Unichamp 6. Paris : Champion, p. 121.

⁴⁹ CRESCENZO, R. (2001). *Op. cit.*, p. 121.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 122.

⁵¹ CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Les usuels Retz. Paris : Retz, p. 26-27.

⁵² *Ibid.*, p. 396.

faire usage des signes », ⁵³ proclame ainsi le fondateur lyonnais des Petits Frères de Marie. En aucun cas, l'enseignant n'est chargé d'entretenir le bain linguistique devenu aujourd'hui l'un des aspects les plus nécessaires de sa fonction. En effet, dans nos écoles contemporaines, le professeur est désormais tenu de « parler couramment et correctement la langue nationale, [de] corriger les expressions fautives des élèves, [d']identifier leurs fautes les plus fréquentes pour les reprendre systématiquement sous la forme d'exercices, [de] multiplier les exercices de lecture dont il donne lui-même le modèle » ⁵⁴.

Au XVIII^e donc, la pédagogie du silence prime dans les écoles. Ce mode d'enseignement est l'une des explications du retard pris par les provinces françaises pour pratiquer leur langue nationale. Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, seule l'orthographe retient l'attention des enseignants, ce qui justifie que personne ne s'offusque des soi-disant mauvaises pratiques langagières tenues sur tout le territoire ⁵⁵. À partir des années 1840-1850, la situation évolue, avec un basculement complet sur le plan des normes pédagogiques enseignées par l'inspection et l'école normale. En effet, il n'est plus question d'un maître silencieux, qui ne s'exprime que pour corriger les fautes d'écriture, de lecture et de récitation du catéchisme, mais bien d'un instituteur capable d'exposer, d'expliquer, de lire à voix haute et même de raconter. Bien que l'enseignant ne parle toujours pas *avec* les élèves, il parle néanmoins *aux* élèves avec l'entrée de la « leçon didactique » au sein de l'école primaire ⁵⁶ : « dans ce système, chaque maître *professe* ; l'enseignement est oral, surtout dans les petites classes » ⁵⁷. C'est le triomphe de l'enseignement simultané et d'une organisation pédagogique libératrice de la parole du maître ⁵⁸. De son côté, l'élève ne peut toujours pas parler si ce n'est pour s'exercer à la lecture ou pour répondre aux questions posées par son professeur. Celui qui s'exprime librement mérite une punition. L'idée circule qu'« autoriser les élèves à parler en classe, même sous le contrôle du maître, c'est ouvrir la boîte de Pandore » ⁵⁹. Seule une fraction de l'administration et les disciples du père Girard appuient une pédagogie moderniste qui prône la consigne de faire parler les enfants ⁶⁰.

⁵³ CHERVEL, A. (2006). *Op. cit.*, p. 398.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 397.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 399.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ *Ibid.*, p. 401.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 403.

⁶⁰ *Ibid.*

Outre le plaidoyer et la récitation, l'enseignement du français ne produit aucun grand exercice scolaire pour l'oral, seul règne l'écrit. Encore dans la première moitié du XX^e siècle, Jean Zay, ancien ministre de l'Éducation nationale française, déplore l'absence de la parole dans les programmes de l'enseignement :

[...] presque aucune part n'est réservée à l'enseignement de la parole proprement dite ; l'écolier apprend à lire, à écrire, à compter, à raisonner, non à parler. Or c'est en parlant que bien souvent il devra exercer sa profession [...]. Les meilleurs sujets de nos lycées [...] seront dans la vie la proie de quelque bavard, expert au langage courant. Ils rédigeront parfaitement à tête reposée, mais ils improviseront mal. Leur vocabulaire sera pauvre dans la conversation.⁶¹

2.4. Du XX^e siècle au XXI^e siècle

Le début du XX^e siècle est marqué par une volonté d'uniformisation de la langue française dont l'école fut un des pions essentiels. En 1914, la loi sur l'obligation scolaire en Belgique est établie. Or, à l'époque, de nombreuses personnes continuent à s'exprimer dans leur patois et dans d'autres langues régionales. En 1920, un prescrit en France interdit l'utilisation des régionalismes, mais il se répand également en Belgique où les enseignants reçoivent la consigne de n'utiliser aucun mot wallon, non seulement durant la classe, mais également dans la cour de récréation et sur le chemin de l'école⁶².

Dans le nord de la France, la peine du symbole (ou *signum*) est appliquée aux élèves qui parlent le patois picard au lieu de la langue nationale. L'élève qui a reçu le symbole pour un égard du langage chercha à se débarrasser de ce fardeau sur autre avant la fin de la journée, le dernier recevant la punition.⁶³

L'oral des élèves n'est cependant pas un oral spontané, mais un parler normé, calqué sur l'écrit⁶⁴.

D'un autre côté, un système de propagande invite les parents à ne plus transmettre la langue régionale à leurs enfants dans l'idée que, pour faire des études et ainsi grimper dans l'échelle sociale, il fallait connaître le « bon » français. Dès lors, les adultes s'expriment en wallon entre eux, mais parlent français aux plus petits, même si eux-mêmes ne le maîtrisent pas toujours et transmettaient des erreurs langagières. Cette situation explique les nombreuses « fautes »⁶⁵

⁶¹ CHERVEL, A. (2006). *Op. cit.*, p. 404.

⁶² DEWEZ, J. président des « Rêlis Namurwès » dans le cadre du cours de M. GONE (2018-2019). *Cours LROMB313, Littérature belge de langue française*. UNamur.

⁶³ CHERVEL, A. (2006). *Op. cit.*, p. 26-27.

⁶⁴ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950. Op. cit.*

⁶⁵ Ces « fautes » ne le sont qu'au regard du français dit standard à savoir celui de Paris. Cependant, désormais, de nombreux travaux tentent à légitimer voire à promouvoir les variations régionales au sein de la francophonie.

répandues chez les Belges francophones telles que « si j’aurais », « je vais au coiffeur », « j’ai mal mes dents »⁶⁶.

Par ailleurs, avant les années 1970, l’oral en tant que tel reste peu travaillé au profit d’autres matières scolaires comme l’écriture et la lecture. Les élèves apprennent à s’exprimer correctement, dans le respect des normes du français écrit et mobilisent l’oral pour apprendre par cœur leur leçon. Le « parler » des élèves est utilisé comme un outil d’apprentissage. À la même époque, les premiers ouvrages d’éveil à la prise de parole sont publiés, mais ce n’est que quelques années plus tard que l’oral devient un véritable objet d’enseignement. Depuis les années 2000, même si elle reste le parent pauvre de la recherche en didactique du français et dans les pratiques enseignantes, cette matière scolaire est également devenue un moyen d’apprentissage. Nous reviendrons sur les évolutions majeures de la fin du XXe et du début du XXIe siècle dans la troisième partie de ce chapitre, lorsque nous nous attarderons sur les rapports écrit-oral⁶⁷ ainsi que dans la quatrième partie qui s’intéressera à diverses questions récurrentes au sujet de l’oral.

3. L’oralité et le débat à l’école, et plus particulièrement dans l’enseignement du français

3.1. *Le débat et l’oral, des enjeux citoyens*

Le débat est dans l’école, hors de l’école, et porte sur l’école. Cette valorisation en fait un enjeu d’apprentissage pour l’école dont la mission est de former le citoyen de demain.⁶⁸

Parmi les enjeux fondamentaux de l’école, figure l’apprentissage de la citoyenneté. Ainsi, en Belgique francophone, le Décret Mission (1997) indique que, parmi les missions prioritaires que doivent remplir la Communauté française et tout pouvoir organisateur, il faut « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d’une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »⁶⁹. Cette indication se retrouve dans la synthèse des travaux de la première phase du Pacte pour un Enseignement

⁶⁶ DEWEZ, J. (2018-2019). *Op. cit.*

⁶⁷ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950. Op. cit.*

⁶⁸ DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l’enseignement de la lecture et de la littérature à l’école*. Thèse de doctorat en sciences de l’éducation. Université Lille 3 – Charles de Gaulle, p. 18-19.

⁶⁹ FÉDÉRATION WALLONE-BRUXELLES. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l’enseignement fondamental et de l’enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles.

d'Excellence (2015) puisqu'il y est affirmé que « préparer les jeunes à l'exercice de la citoyenneté constitue une des missions essentielles de l'école. Il s'agit de faire de l'école une vraie institution de citoyenneté démocratique »⁷⁰ ainsi que dans l'Avis n° 3 de ce même Pacte (2017) :

Les sciences humaines et sociales, la philosophie et la citoyenneté visent à développer les compétences permettant de participer de manière efficace, constructive et transformationnelle à la vie sociale et professionnelle, dans des sociétés de plus en plus diversifiées, pour les faire changer au besoin et pour résoudre d'éventuels conflits.⁷¹

La question de l'apprentissage de la citoyenneté se retrouve donc dans les documents officiels et vaut pour l'ensemble de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, y compris le cours de français langue première. Celui-ci se doit donc d'être un lieu de réflexion de questions sociales, d'exercice du discernement et d'éveil à la démocratie⁷².

De son côté, la pratique de l'oral présente quelques enjeux bien particuliers : la réussite scolaire, le développement de la personnalité et de la socialisation, la lutte contre les exclusions liées au partage inégal de la parole et, surtout, la formation du citoyen à l'éthique du débat démocratique⁷³. Même s'il est nécessaire de travailler l'oral à chaque occasion pour que les élèves en maîtrisent tous les ressorts, un temps spécifique doit également lui être consacré. Les séquences consacrées à l'oralité cherchent à faire véritablement progresser chaque individu en lui permettant de travailler les différents aspects propres à cette pratique tels que la voix (volume, débit, gestion des pauses), mais aussi le corps (regard, gestes, postures, attitudes non verbales) et les propos du discours (informations, constructions, langue, rhétorique)⁷⁴. Cela permet également aux enseignants de réaliser un suivi continu et des évaluations formatives.

Dans le troisième degré de l'enseignement secondaire, un temps est généralement consacré à la pratique du débat. D'après notre enquête réalisée auprès de huit enseignants présentant des profils divers (travaillant dans différentes filières, avec peu ou beaucoup d'expérience, de différentes régions géographiques, etc.⁷⁵), sept d'entre eux accordent une attention significative à ce type d'activité. En réponse à la question qui concernait les objectifs du travail du débat, plusieurs ont explicitement cité l'enjeu citoyen et d'autres ont exposé des pratiques du même

⁷⁰ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2015). *Synthèse des travaux de la première phase du Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Avis n° 1 du groupe central. Bruxelles, p. 6.

⁷¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Avis n° 3 du groupe central. Bruxelles, p. 52.

⁷² DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950*. Op. cit.

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ Nous reviendrons sur cette enquête dans le chapitre 3.

ordre comme le fait de prendre sa place dans un groupe et d'oser s'exprimer. Certains enseignants préfèrent travailler cette compétence en cinquième secondaire, d'autres en font une matière importante pour la sixième ou septième année d'enseignement. Outre la gestion du débat en lui-même, il est nécessaire de comprendre son fonctionnement et ses particularités par rapport à d'autres formes de compétences orales. En effet, ce genre scolaire plait énormément aux élèves : d'après l'enquête menée auprès de ces derniers, plus de 90 % ont bien ou très bien vécu cet exercice oral. Ces résultats s'expliquent non seulement parce que chaque membre de la classe a la possibilité de s'exprimer, mais aussi par le fait que les élèves puissent relier cette pratique directement à ce qu'ils connaissent et ainsi comprendre le monde qui les entoure. L'apprentissage de cet aspect de l'oralité leur apparaît dès lors comme un savoir directement exploitable⁷⁶.

Le débat est donc une forme d'apprentissage particulièrement bien adaptée à l'enjeu de la citoyenneté. Au-delà des raisons développées ci-dessus, Dolz et Schneuwly en mettent quatre autres en évidence. Tout d'abord, cette forme d'oralité implique de prendre en considération la part de l'autre et aménage des compétences d'écoute sur lesquelles nous reviendrons plus tard. Ensuite, elle joue un rôle important dans notre société et à l'école où les élèves doivent apprendre à défendre une opinion oralement et par écrit⁷⁷. En outre, le débat appartient aux formes orales de la communication ce qui implique un certain nombre de capacités privilégiées telles que la gestion de la parole, l'écoute, la reprise du discours de l'autre, etc. Il met ainsi en jeu des apprentissages fondamentaux du point de vue linguistique, cognitif, social et individuel. Enfin, il est souvent bien connu des élèves ce qui permet de le définir comme un savoir naturel sur lequel il est possible de s'appuyer pour construire l'apprentissage⁷⁸. Par ailleurs, le débat s'appuie sur des règles de communication qui permettent d'assurer une bonne relation lors des échanges oraux. Celles-ci ont été développées par Goffman⁷⁹ qui en distingue trois :

- 1) sauver la face de l'autre : même si celui qui nous parle tient des propos qui nous dérangent, nous devons lui assurer qu'il puisse se sentir un minimum en sécurité ;
- 2) la non-agression : même si notre interlocuteur a un comportement désagréable, il faut éviter d'ajouter de l'agression à l'agression ;

⁷⁶ ROMAINVILLE, M. (2019-2020). *Cours LAGRE2220, Didactique générale et séminaire interdisciplinaire*. UCLouvain.

⁷⁷ Dans les programmes actuels, il s'agit de l'UAA3 et de l'UAA4 sur lesquelles nous reviendrons dans le prochain chapitre.

⁷⁸ DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 28.

⁷⁹ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950. Op. cit.*

3) la non-ingérence dans le territoire de l'autre : ne pas interpréter ce que l'autre fait.

Dans la quatrième partie de ce chapitre, nous présenterons divers types de débats, particulièrement bien adaptées au milieu scolaire et à l'enjeu citoyen. Le débat public régulé, mais aussi le débat philosophique et la discussion à visée démocratique et philosophique proposée par Michel Tozzi répondent à cet aspect de l'oral. En effet, l'objectif de cette dernière forme n'est pas de convaincre l'autre ou d'avoir raison, mais bien de résoudre un problème ensemble, de faire évoluer un raisonnement. Il ne s'agit plus d'avoir le plus grand nombre de votes, mais bien de choisir le meilleur argument, reconnu pour sa qualité en tant que telle. Même si nous reviendrons sur ce débat philosophique par la suite, il nous semblait important de souligner ces liens avec les enjeux citoyens que nous venons de développer.

3.2. *Écrire et parler*

Dans un article de présentation des axes des programmes 2015, Sylvie Plane (2015) montre comment « l'oral et l'écrit sont souvent pensés en termes de concurrence ou de soumission : concurrence, comme si l'école devait choisir entre enseigner l'oral ou enseigner l'écrit ; soumission, comme si tout ce qui avait trait à l'oral devait avoir pour référence l'écrit ». ⁸⁰

L'oral ne peut se faire sans l'écrit et, paradoxalement, l'écrit ne peut se faire sans l'oral. Ces deux notions ont toujours été étroitement liées et se travaillent ensemble, même si de nombreuses études montrent que la première détient, aujourd'hui encore, un statut supérieur à celui de la seconde :

Un regard rétrospectif sur le développement du champ de l'oral montre qu'il est rare de trouver un écrit didactique qui ne thématise pas la pauvreté de l'enseignement de l'oral – et à ce titre, la compréhension de l'oral serait le parent pauvre du parent pauvre de l'enseignement du français. ⁸¹

Cette hiérarchie se retrouve même dans la terminologie. En effet, il est assez curieux de noter que, pour l'écrit, il existe deux termes pour marquer la distinction entre la production écrite et la réception et la compréhension en lecture, alors qu'il n'y a que le terme « oral » pour rendre compte de l'écoute et de la production d'énoncés oraux ⁸².

Jusque dans les années soixante, il n'est question que du « parler » des élèves, lequel présente deux finalités : d'une part, l'apprentissage du français pour les élèves qui parlent des

⁸⁰ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 113.

⁸¹ de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses, p. 11.

⁸² GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 110.

langues étrangères ou des patois⁸³, mais aussi pour les francophones à qui il est demandé de parler correctement, « c'est-à-dire en respectant les normes du français écrit »⁸⁴ ; d'autre part, l'utilisation de l'oral pour connaître ses leçons, ce qui signifie que les élèves apprennent par cœur leurs cours dans le but de les réciter correctement. La première finalité est donc l'élocution – *elocutio* dans l'ancienne rhétorique – et la récitation correspond à la seconde – *memoria*⁸⁵. À cette époque, l'oral est ainsi dominé par les normes de l'écrit. Il ne s'agit pas d'apprendre à communiquer avec les autres, mais bien d'utiliser le « parler » comme outil d'apprentissage. « C'est la pensée qui est visée à travers la langue, cette dernière, qu'elle soit écrite ou parlée, n'étant que la transcription de la première »⁸⁶. Il faudra attendre la rénovation de l'enseignement du français dans les années soixante et septante pour que les choses évoluent :

Ce changement se manifeste par une redéfinition fondamentale de la finalité centrale de l'enseignement de la langue maternelle : « l'objet de l'enseignement du français [...] est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication ; il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit et écrit ».⁸⁷

Dès lors, la langue orale devient, en principe, un véritable objet scolaire, au même titre que la langue écrite. En effet, la discipline « français » est désormais explicitement organisée autour de la dichotomie « oral-écrit », ce qui a entraîné une réflexion didactique intense, mais relativement courte, au sujet des modalités de réalisation de l'enseignement de l'oral⁸⁸. Plusieurs prototypes d'approches didactiques pour l'apprentissage de la parole se succèdent, mais aucun n'influence durablement les pratiques en classe⁸⁹, et l'écrit reste l'objet d'enseignement privilégié. Aujourd'hui, les liens qui existent entre ces deux matières scolaires doivent constamment être redéfinis et clarifiés, en particulier avec l'évolution du contexte social et didactique⁹⁰. En effet, à l'heure des SMS et des réseaux sociaux, il n'est plus possible d'affirmer que l'écrit relève seulement d'un langage de la distance communicative⁹¹, tout comme il est incorrect de dire qu'un cours universitaire présente le même type d'oral qu'une conversation entre amis.

⁸³ Nous rappellerons à ce propos les mesures des années 1920 en matière de promotion du « bon français de Paris » au détriment des langues régionales.

⁸⁴ DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 11.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁸⁷ *Ibid.*, p.14.

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ *Ibid.*, p. 16.

⁹⁰ de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *Op. cit.*, p. 16.

⁹¹ Nous renvoyons à ce sujet aux travaux de KOCH et OESTERREICHER (2001) sur la langue de l'immédiat et de la distance communicative, étudiés dans le cadre du cours de SIMON, A.-C. (2019-2020). *Cours LROM2152, Linguistique de texte*. UCLouvain.

Avant d'expliciter les liens actuels entre ces deux pratiques, notons que les élèves apprennent à parler avant d'écrire et de lire. En arrivant à l'école, les enfants possèdent, généralement, une bonne maîtrise de l'oral. Pourtant, paradoxalement, cette compétence est moins travaillée en tant qu'objet d'enseignement que les autres et reste souvent considérée comme un outil d'apprentissage uniquement. Dolz et Schneuwly soulignent que l'oral occupe une place importante dans les premières et les dernières années du système scolaire : en maternelle et au début de l'école primaire, les enseignants « consolident les usages informels du français oral et installent de nouveaux usages en rapport avec ce lieu de communication particulier qu'est la classe »⁹² ; dans les écoles supérieures, l'oral est à nouveau sollicité pour garantir l'efficacité de certaines professions qui travaillent la parole (enseignant, journaliste, avocat, etc.). Les deux spécialistes suggèrent qu'il serait pertinent pour les apprenants d'étudier l'oralité non pas durant ces temps spécifiques qui se situent aux extrémités du parcours de l'élève, mais bien tout au long de leur scolarité. Ainsi, chacun « pourrait faire de nouvelles découvertes concernant cet objet qu'il manipule sans cesse et l'utiliser dans des contextes qui ne lui sont pas encore familiers »⁹³. Pour ce faire, il faut définir clairement les différentes caractéristiques de l'oral à enseigner, ce que nous ferons dans la suite de ce chapitre.

Nous avons dit précédemment que l'oral et l'écrit sont étroitement liés et que le premier a besoin du second. Actuellement, un grand nombre de prises de parole sont préparées par écrit et sont donc des productions peu spontanées. Dans le cas du débat, Claudine Garcia-Debanc met en évidence cet exemple : « les phases de recherches d'arguments (en lecture, avec prise de notes écrites) alimentent des moments de débat oral, faisant l'objet de prises de notes préparant une évaluation ou une écriture »⁹⁴.

En somme, l'écrit encadre l'oral, qu'il s'agisse des exposés oraux, des lectures à voix haute, des interviews, etc. Il en est le point de départ, mais aussi le but. En effet, il arrive fréquemment qu'un travail manuscrit soit demandé aux élèves à la suite de leur production orale⁹⁵. Pourtant, les gens parlent et écoutent plus qu'ils n'écrivent, ce qui influence leur rapport à la langue et la manière dont ils la couchent sur papier. De nombreux enseignants affirment ainsi que les élèves

⁹² DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 50.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 113.

⁹⁵ Nous avons pu le constater lors de l'enquête que nous avons menée entre mars et mai 2020 et que nous détaillerons dans le troisième chapitre.

« écrivent comme ils parlent »⁹⁶. Selon Christiane Morinet, ce problème est dû à l'existence d'un fossé entre les habitudes de parole en situation de communication ordinaire – le « parlé » des élèves, les pratiques langagières quotidiennes, etc. – et celles de l'écrit en situation scolaire. Ce décalage est connu des professionnels de l'éducation, mais les processus permettant le passage de l'un à l'autre restent trop méconnus⁹⁷. La distinction entre ces deux pratiques scolaires serait que l'écrit exige une posture différente que l'oral, elle-même fondée sur la réflexion, la distanciation. Certains élèves éprouveraient des difficultés à jongler d'un mode à l'autre, mais Morinet ajoute un élément important : à mi-chemin entre le parlé du quotidien et l'écrit, il existerait l'oral scolaire ou l'oral « pour apprendre », utilisé entre les enseignants et les élèves et différent des pratiques langagières en dehors de la classe.

L'oral « pour apprendre » est contraint par des tâches et conduit le sujet parlant à assumer la monologisation des pratiques jusque-là dialogiques, ce qui l'amène en particulier à apprendre la position d'« auteur » qui convient à l'activité de production écrite.⁹⁸

Chacune des deux pratiques d'oralité aurait sa propre temporalité : la première appartenant aux échanges quotidiens ; la seconde permettant d'objectiver, reconfigurer ces moments de communication directe en les décontextualisant⁹⁹. Travailler à partir de cette dernière permettrait de mieux préparer à l'écrit puisqu'elle rendrait audible les différentes transpositions nécessaires au passage entre les deux modes et qui posent problème aux élèves. En effet, ces derniers ne visualisent pas toujours correctement les différences entre les habitudes acquises dans la parole et les nombreux changements qu'implique la mise sur papier¹⁰⁰. Rappelons-le :

Les conditions de production de l'écrit supposent des transpositions, notamment du fait de l'amplification du nombre de destinataires potentiels, de leur absence au moment de l'énonciation, etc. L'écrit entraîne une généralisation. Le propos ne va plus s'adresser uniquement à un interlocuteur présent en face de soi.¹⁰¹

Dès lors, un oral pour préparer l'écrit serait envisageable, un oral qui servirait à « initier à la secondarisation, au retour sur les formes premières de la parole », clarifiant ainsi le lien entre le parlé, langage du quotidien et l'oral scolaire¹⁰². Se fondant sur une anticipation, sur le « déjà

⁹⁶ MORINET, C. (2017). « Un oral pour écrire pour “secondariser” ». In de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *Op. cit.*, p. 221-222.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 228.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 223-224.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 227.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 226.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 224.

¹⁰² de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *Op. cit.*, p. 25.

écrit » par l'élève, il susciterait précisions, réflexions et entrainerait à la monologisation des discours oraux, par exemple¹⁰³.

La manière dont l'oral est généralement représenté pose également des problèmes. Dans plusieurs manuels scolaires, dont l'objectif est de faire travailler les élèves sur la relation entre oral et écrit, la comparaison des deux modes de communication amène à la stigmatisation et la dépréciation de l'oral – peut-être en partie de manière involontaire –, par la mise en évidence des hésitations, des répétitions, des graphies non standard, des points de suspension, etc.¹⁰⁴ De ce fait, Paul Cappeau nous indique que « cette attitude empêche de mieux apprécier les spécificités (et non les travers) de l'oral et de mieux comprendre certaines utilisations originales de l'écrit »¹⁰⁵. Une solution envisageable à cette comparaison conflictuelle serait de ne pas forcément caractériser l'oral à travers le filtre de l'écrit et, au contraire, présenter distinctement les traits propres à chacun¹⁰⁶.

De nombreux malentendus sont liés à notre perception de la syntaxe. L'oral semble parfois dépourvu d'organisation. Avec les outils d'analyse adéquats, c'est plutôt l'inverse qui émerge : certains dérèglements apparents se plient à une régularité inattendue et des marqueurs grammaticaux « absents » n'induisent pas une absence de relation syntaxique¹⁰⁷. De même, le caractère dit « décousu » de la syntaxe de l'oral provient de notre perception déformée, elle-même liée à l'écrit, mais également du peu de considération attribuée à l'interaction et au processus de production. Ainsi, commentaires et narration s'entrelacent constamment lors d'un échange entre deux personnes ce qui peut influencer la fluidité d'un récit et sa continuité. Dès lors, s'enfermer dans une dichotomie oral-écrit pose problème et nous met face à une opposition réductrice où il n'y aurait qu'une unique manière d'envisager la correspondance entre les deux modes de communication¹⁰⁸. En plus d'étudier les rapports entre ces derniers, travailler l'oral en lui-même, sans forcément le rapprocher de l'écrit permettrait de faire évoluer les liens qui unissent et différencient ces deux pratiques. Christiane Morinet ajoute même qu'il serait intéressant de les travailler sous un autre rapport encore :

¹⁰³ MORINET, C. (2017). *Op. cit.*, p. 234.

¹⁰⁴ de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *Op. cit.*, p. 201.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 204.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 202.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 214.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 216–217.

Écrire ne se défait jamais complètement d'une oralité que le sujet écrivant a intériorisée et que le lecteur du texte remet en résonance. On oublie trop vite que la fonction de l'écrit et de rendre accessible à distance un propos, un contenu qui, initialement, n'est pas nécessairement écrit.¹⁰⁹

De leur côté, Dolz et Schneuwly estiment qu'il existe un oral « pur », qui serait indépendant de l'écrit et qui se présenterait sous deux formes : les prises de paroles spontanées des élèves et les échanges entre les maîtres et élèves, qui permettent aux uns et aux autres de communiquer au quotidien¹¹⁰. Cependant, l'oral n'est pas considéré comme un véritable objet d'enseignement soit à cause de sa trop grande banalité, soit à cause de sa trop grande relation avec l'intimité de l'élève¹¹¹. Ceci explique que sa forme dite « pure » ne soit pas enseignée et que seule subsiste celle qui est liée à l'écrit, qui permet de passer d'un code à un autre ou encore celle qui n'est que l'oralisation d'un texte couché sur papier¹¹². Ce phénomène est peut-être lié au fonctionnement de nos sociétés qui sont fortement structurées par l'écrit. Dès lors, l'oral ne peut se concevoir – et s'enseigner – indépendamment de celui-ci¹¹³. Paul Cappeau plaide ainsi pour « une approche élargie qui envisage les caractéristiques de l'oral pour elles-mêmes et tienne compte du mode de production »¹¹⁴. Il ajoute qu'il faut distinguer ce qui relève du *médium* (canal) et de la *conception*, permettant ainsi d'envisager d'une manière différente et moins antagoniste les relations qui existent entre l'oral et l'écrit. À ce sujet, nous soulignons que des spécialistes ont observé « une large zone d'intersection entre les deux modalités, ce qui rend toute entreprise de délimitation stricte de frontières caduque »¹¹⁵.

Dans les faits, chaque enseignant désireux de travailler l'oral avec ses élèves doit donc se montrer prudent et éviter de le comparer ou de le ramener trop régulièrement à l'écrit.

Ainsi, dans de nombreux documents scolaires où l'on met en correspondance oral et écrit, ce dernier est utilisé comme « mètre étalon » et conduit implicitement à stigmatiser les caractéristiques de l'oral au lieu de les envisager pour elles-mêmes.¹¹⁶

Nous avons dit précédemment que de nombreux professeurs accordent une grande importance à l'oral. D'après l'étude de Pietro et Wirthner (1996), il existe en réalité une unanimité de leur part autour de l'idée que l'école se doit d'enseigner cette matière et de préparer chaque élève à la maîtrise de la communication orale. Mais cette étude montre

¹⁰⁹ MORINET, C. (2017). *Op. cit.*, p. 222.

¹¹⁰ DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 18.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 113.

¹¹⁴ de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *Op. cit.*, p. 24.

¹¹⁵ *Ibid.*

¹¹⁶ *Ibid.*

également que « là où les enseignants pointent des spécificités de l'oral, il est difficile d'organiser un enseignement, et inversement, que ce qui paraît enseignable dépend fortement des normes de l'écrit »¹¹⁷. Pour travailler l'oral, il faut donc délimiter la place que prend l'écrit et s'assurer que ce dernier ne prenne pas le dessus. Plusieurs des solutions présentées dans ce chapitre pourraient éventuellement être mobilisées sur le terrain.

Ainsi raconter, décrire, expliquer, argumenter à l'oral peuvent faire l'objet d'activités d'entraînement par des situations intégrées aux projets d'enseignement ou plus autonomes. Ces conduites discursives peuvent être travaillées alternativement à l'oral et à l'écrit, individuellement ou par coopération en groupes, par des dispositifs permettant des reformulations successives d'un même contenu à des interlocuteurs différents.¹¹⁸

3.3. L'importance de l'écoute

Pourquoi nous intéresser à l'écoute lorsque nous étudions des phénomènes oraux ? Simplement parce qu'enseigner l'oral, ce n'est pas uniquement susciter chez les élèves la prise de parole¹¹⁹, mais également s'attarder sur la réception des discours oraux, qui en est l'inséparable autre versant¹²⁰.

L'écoute est une compétence tout aussi primordiale que problématique pour diverses raisons. Selon Elisabeth Nonnon, « elle apparaît à la fois comme condition préalable à toute possibilité de travail sur l'oral, et comme visée éthique à l'horizon de ce travail »¹²¹. Cependant, la spécialiste ajoute que « malgré l'importance qui lui est accordée [l'écoute] reste assez implicite »¹²². Il s'agit d'une réalité plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord et qui recouvre divers aspects à savoir l'écoute de l'élève envers l'enseignant, celle des élèves vis-à-vis de leurs camarades, mais aussi celle de l'enseignant envers ses élèves. Cette dernière dimension est souvent problématique : chaque professeur gagnerait sans doute à se poser la question de sa propre écoute envers les membres de sa classe et de l'apprentissage qui lui est lié¹²³. Claudine Garcia-Debanc relève ainsi une des dérives possibles de la relation enseignant et élèves :

[...] le souci d'« améliorer l'expression orale » de ses élèves peut conduire l'enseignant à de fréquentes interventions ; seul habilité à donner la parole et à faire progresser la discussion, il

¹¹⁷ DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 18.

¹¹⁸ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 112.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 110.

¹²⁰ NONNON, E. (2004). « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? ». *Le français aujourd'hui*, 146, p. 76.

¹²¹ *Ibid.*, p. 75.

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

redevient l'interlocuteur privilégié, et retrouve ainsi la place qu'il occupait dans la pédagogie la plus traditionnelle.¹²⁴

La relation d'écoute entre les acteurs de la classe est donc parfois problématique : d'une part, les enseignants craignent de ne pas être écoutés ; d'autre part, ils ne peuvent se contenter d'un silence docile dans la classe et ont besoin de la participation des élèves pour ne pas être confrontés à « des questions aussi inquiétantes sur leur écoute, au sens d'adhésion et d'intérêt pour ce qu'il[s] propose[nt] »¹²⁵. Par ailleurs, les professeurs déplorent souvent le peu d'attention qu'accordent les apprenants à la parole des autres. Les enseignants affirment ainsi que les élèves se coupent la parole, ne rebondissent que très peu sur ce que disent leurs camarades, voire n'en tiennent pas du tout compte, accordent très peu de crédit à ce que les autres expriment, préférant attendre que le professeur valide ou reformule ce qui a été énoncé¹²⁶. Lors de l'observation de débats tenus entre plusieurs adolescents de 14 ans, Claudine Garcia-Debanc remarque d'ailleurs que « l'argumentation orale dépend [...] étroitement de l'interaction entre les participants »¹²⁷ et que, dans certains cas, « il s'agit [...] moins de convaincre l'autre que d'occuper le terrain »¹²⁸. Tout est une question de rapports de place et de légitimité où les élèves consacrent plus de temps à préparer leurs ripostes plutôt qu'à analyser les arguments développés par leurs condisciples. À cela Garcia-Debanc propose une solution à savoir que « seule une écoute réflexive pourra permettre ce travail »¹²⁹. Certains élèves ne sont ainsi écoutés que lorsqu'un silence se crée, que l'espace de parole n'est plus occupé par les autres¹³⁰. Partant de ce constat, la spécialiste conclut que la pratique de l'argumentation orale nécessite, certes la maîtrise des moyens linguistiques, mais, plus encore, « une habitude de la socialisation et de l'écoute à l'intérieur du groupe de pairs, qui relève elle aussi d'un apprentissage »¹³¹.

Afin d'améliorer la situation, diverses activités peuvent être mises en place pour amener les élèves à être attentifs à la parole des autres, mais aussi à pouvoir l'analyser, à sélectionner les éléments importants, à reformuler les discours prononcés, à synthétiser les propos tenus lors des échanges, etc.¹³² Concrètement, cela passe par des techniques comme celle du bâton de parole qui autorise un seul élève à parler à la fois – et qui, souvent, ne s'applique pas à

¹²⁴ GARCIA-DEBANC, C. (1980). « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 28, p. 96.

¹²⁵ NONNON, E. (2004). *Op. cit.*, p. 76.

¹²⁶ *Ibid.*

¹²⁷ GARCIA-DEBANC, C. (1980). *Op. cit.*, p. 105.

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*, p. 109.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 111.

¹³¹ *Ibid.*, p. 110.

¹³² GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 110.

l'enseignant –, la formation de petits groupes pour réguler les échanges oraux ou encore la délégation de la parole à un membre de la classe, pour n'en citer que quelques-unes. Selon Claudine Garcia-Debanc, le débat est également une solution puisque, pratiqué régulièrement, il peut remplir une fonction propédeutique et ainsi développer l'écoute mutuelle entre les élèves, tout en modifiant la manière dont circule la parole au sein de la classe¹³³. Dans le troisième chapitre de ce mémoire, nous verrons qu'il existe toute une série de rôles que peuvent recevoir les élèves dans ce type d'échange oral. Quel que soit le leur, tous doivent faire attention à ce que disent les uns et les autres, mais certaines fonctions au sein du débat entretiennent un rapport plus particulier avec l'écoute. Ainsi, le *reformulateur* répète ce qui a été dit lors des interactions entre les différents acteurs et doit donc apprendre « à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu, à le redire comme s'il était un autre »¹³⁴. Il y a également l'élève *synthétiseur* qui « écoute et essaye de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe lorsque le *président* lui demande ce qu'il a retenu à partir de ses notes »¹³⁵. Nous verrons par la suite que le débat philosophique présenté par Michel Tozzi accorde une importance notable à l'écoute et à la justesse du bon argument. Ces deux aspects se retrouvent dans le débat public régulé – sur lequel nous reviendrons plus loin – tel que l'exposent Joaquim Dolz, Nathalie Rey et Marc Surian dans leurs articles.

La pratique du débat régulé oblige les élèves à écouter la parole de l'autre tout en donnant la leur. Ils sont amenés à argumenter, à donner leur opinion tout en respectant celles des autres.¹³⁶

Par ailleurs, ces auteurs suggèrent de faire réécouter les enregistrements des échanges entre les élèves, en les arrêtant à plusieurs reprises pour susciter des commentaires, mais aussi faire réagir et réfléchir la classe sur le déroulement de la discussion argumentée. Cependant, cette pratique pose souvent problème : il est peu agréable de s'entendre parler, et, souvent, les élèves, tout comme certains professeurs, répugnent à ce retour réflexif. Cet aspect de l'écoute ne peut donc se travailler que dans le temps, comme le souligne Élisabeth Nonnon :

Un apprentissage est nécessaire dans la durée. Au-delà des implications personnelles qui affectent l'enseignant dans son image et ses projets, il faut cesser d'employer le terme de façon intransitive, et se demander qui écoute ou n'écoute pas qui, écoute quoi, dans quel contexte et pour quoi.¹³⁷

¹³³ GARCIA-DEBANC, C. (1980). *Op. cit.*, p. 122.

¹³⁴ TOZZI, M. (2014). « Une nouvelle pratique scolaire du débat philosophique ». *Les Cahiers pédagogiques*, 513. Consultable sur <http://www.cahierspedagogiques.com/Une-nouvelle-pratique-scolaire-du-debat-philosophique>.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ DOLZ, J., REY, N. et SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 14.

¹³⁷ NONNON, E. (2004). *Op. cit.*, p. 76.

Cette chercheuse distingue également trois cadres à partir desquels il est possible de distinguer « les domaines d'objectifs et d'indicateurs de progrès »¹³⁸ : la dimension sociale et interpersonnelle de l'écoute, la dimension cognitive et la dimension langagière et linguistique. Tous sont étroitement liés et doivent être travaillés de manière complémentaire. Chaque enseignant désireux de s'attarder sur l'écoute en classe est ainsi confronté à la difficile mise en œuvre de ces dimensions. Celles-ci recouvrent plusieurs pratiques dont le développement suppose des conditions spécifiques.

Affiner son écoute nécessite d'avoir les moyens d'une plus grande liberté dans le rapport aux notions à enseigner (admettre et prévoir une gamme plus large de formulations, ce qui engage la préparation des séances) et les dispositifs (ne pas toujours sentir peser le poids de l'urgence dans la gestion du dialogue, avoir du temps pour observer, en renonçant à être à tout moment seul responsable au centre du travail de tous). Apprendre cette décentration, se donner les moyens de l'exercer, sans illusion et en tenant compte des contraintes scolaires, est un objectif important de formation.¹³⁹

Dans cet apprentissage, le rôle de l'enseignant est donc complexe. La reconnaissance que celui-ci accorde au sérieux de l'oral est indispensable pour que les élèves attribuent la même importance à cette pratique. Or, « l'écoute de l'oral, la reconnaissance de sa valeur et de ses exigences met en jeu des images de soi, du groupe, du savoir, et des savoirs précis sur le langage »¹⁴⁰. Ainsi, travailler l'écoute est un apprentissage linguistique, mais également un apprentissage social qui participe à la construction de la citoyenneté¹⁴¹.

4. Les recherches scientifiques actuelles sur l'oralité dans le cadre scolaire et plus particulièrement dans le cadre du cours de français

4.1. La place de l'oral dans la recherche en didactique

Dans l'histoire de l'institution scolaire, l'oral apparaît comme un « mauvais objet institutionnel »¹⁴² puisqu'il est à la fois incontournable et insaisissable, chargé de valeurs à la fois positives – formation et expression de la pensée dues à l'aspect du langage qui le constitue

¹³⁸ NONNON, E. (2004). *Op. cit.*, p. 76.

¹³⁹ *Ibid.*, p. 84.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 83.

¹⁴¹ GARCIA-DEBANC, C. (2016). *Op. cit.*, p. 112.

¹⁴² HALTÉ, J.-F. (2005). *Op. cit.*, p. 12.

– et négatives – champ d’affrontement de valeurs sociales et culturelles¹⁴³. Cette ambivalence a valu à cette pratique d’être tantôt propulsée sur l’avant-scène des soucis éducatifs – particulièrement dans des moments de crise sur lesquels nous reviendrons par la suite – et tantôt délaissé et mis à l’écart de la réflexion pédagogique et didactique, notamment dès que le contexte a permis de parler d’autre chose. Selon Halté, l’oral est donc « une matière dangereuse, instable, voire explosive, que l’on ne sait pas très bien contrôler »¹⁴⁴. Dans cette quatrième sous-partie, nous étudierons la place de l’oralité dans l’histoire et la recherche en didactique, en nous attardant sur les particularités qui en découlent.

Précédemment dans ce chapitre, nous avons terminé la partie historique en évoquant brièvement la deuxième moitié du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle. Or, en ce qui concerne la didactique de l’oral, cette époque est décrite par de nombreux chercheurs comme « une alternance de périodes d’éclipse et de mobilisation sur la scène médiatique, en relation avec des moments de crise sociale où l’école s’interroge sur ses missions »¹⁴⁵. Élisabeth Nonnon ajoute même que ce domaine d’étude est « un observatoire privilégié, parfois cruel, des problèmes auxquels est confrontée de façon plus générale la didactique du français »¹⁴⁶.

Plus concrètement, l’histoire de la didactique de l’oral a connu deux grands moments d’intérêt majeur par la communauté scientifique, tous deux en lien avec des périodes de crise scolaire. La première a eu lieu dans les années 1970-1980. À cette époque, alors que les facteurs sociaux et culturels qui sous-tendent les inégalités dans les écoles sont découverts, la question de la maîtrise langagière est posée et décrite comme inséparable de la mission démocratisante de l’enseignement¹⁴⁷. Dans ce contexte, bon nombre d’études et de travaux sur l’oralité – souvent réalisés par des associations et des équipes universitaires militantes – voient le jour et une approche développant l’idée d’un handicap sociolinguistique est alors fortement diffusée :

[...] [cette approche] analysait des productions orales pour en cerner les lacunes, définir des programmes de remédiation et surtout de prévention, faisant des difficultés de langage une cause des processus de marginalisation et d’exclusion sociale, et des entraînements langagiers un moyen de prévenir les clivages sociaux.¹⁴⁸

¹⁴³ HALTÉ, J.-F. (2005). *Op. cit.*, p. 12.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴⁵ NONNON, E. (2011). « L’histoire de la didactique de l’oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150. Citation tirée du résumé disponible sur <https://journals.openedition.org/pratiques/1739?lang=fr>.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 184.

¹⁴⁷ NONNON, E. (2016). « 40 ans de discours sur l’enseignement de l’oral : la didactique face à ses questions ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170, p. 3.

¹⁴⁸ NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 185.

Ainsi, une constante développée par ces recherches a été « le postulat d'un lien fort et global entre déficits langagiers attribués aux locuteurs souffrant de ce “handicap” et déficits du développement intellectuel et de l'apprentissage »¹⁴⁹. Toutefois, déjà à l'époque, les travaux en question ont été fortement critiqués, notamment à cause des présupposés méthodologiques et axiologiques qu'ils présentaient, ainsi que pour « la faiblesse sur le plan scientifique et linguistique des travaux en termes de déficit socioculturel »¹⁵⁰.

Ils ont néanmoins eu le mérite de poser de nombreuses questions de recherches et de créer un véritable « bouillonnement scientifique et axiologique »¹⁵¹ qui, cependant, est bientôt délaissé. En effet, malgré l'approfondissement et la continuation de recherches, après cette période, la problématique de l'oral est passée au second plan. Cette situation s'explique notamment en raison des changements idéologiques, de la montée en puissance d'autres paradigmes – psychologie cognitive, place croissante des approches didactiques par rapport à un relatif discrédit des approches pédagogiques, accent sur la lecture et l'écriture au niveau des préoccupations didactiques –, etc.¹⁵² Tout n'a cependant pas été oublié. Au contraire, plusieurs éléments importants ont perduré :

[...] la tendance, partagée avec la sociolinguistique et la sociologie, à lier la réflexion sur la didactique de l'oral à une centration sur ceux qui « parlent mal », enfants de milieux populaires et élèves en échec, plutôt qu'aux publics qui réussissent ; l'attention aux formes dialogales du langage parlé et aux interactions, emblématiques de l'oral et de ses différences avec les formes écrites normées, centration tributaire aussi des recherches conversationnelles.¹⁵³

La seconde période d'intérêt majeur pour la didactique de l'oral a eu lieu dans la fin des années 1990 et durant les années 2000. Elle correspond à un moment particulier de l'histoire de l'enseignement où se tenait alors un discours sur l'écclatement de la culture commune et la fracture sociale. Dans cette optique, l'école et la parole partagée ont eu pour objectif « de restaurer la communauté et le partage des valeurs au-delà des clivages sociaux »¹⁵⁴. Cela est passé par de nombreux travaux sur l'argumentation¹⁵⁵, à laquelle est assigné un rôle de régulation sociale dans l'espace public :

Le travail sur l'oral est donc investi d'une mission de socialisation (apprendre le « vivre ensemble », la coopération, la tolérance à travers le dialogue) et d'une mission de développement des capacités

¹⁴⁹ NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 185.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 186.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 187.

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ *Ibid.*

¹⁵⁴ NONNON, E. (2016). *Op. cit.*, p. 4.

¹⁵⁵ À ce sujet nous rappelons l'importance des enjeux citoyens liés au débat et, de manière plus globale, à l'oral que nous avons développés plus tôt dans ce chapitre.

de jugement et de raisonnement en commun nécessaires aux apprentissages scolaires et leurs nouvelles ambitions (résolution de problèmes, interprétation...).¹⁵⁶

Depuis lors, de nombreux apports sur la question et la recherche de l'oral ont vu le jour et d'autres continuent à être développés. Une des premières avancées a été de mieux cerner la réalité de cette discipline en la débarrassant de fausses représentations, des préjugés et en déplaçant des critères de jugements et d'objectifs d'amélioration. Nous pouvons ainsi citer quelques traits dont l'évolution est notable :

[...] perspective contrastive opposant ordres oral et scriptural (pour la langue, le récit.), notions et exercices transposés du français langue étrangère (FLE – communication, niveaux de langue...), méconnaissance de la réalité linguistique de l'oral dans le monde scolaire (la notion de niveaux de langue par exemple ne repose pas sur une analyse d'oraux parlés).¹⁵⁷

Une autre avancée qui a eu lieu depuis les années 1990 est la généralisation des enregistrements et des transcriptions. En effet, les corpus étudiés se sont vus enrichis par les évolutions technologiques, qui ont ainsi permis un travail plus fin. Cet apport a également modifié les relations entre les enseignants – et autres formateurs – et l'oral puisqu'ils se sont peu à peu habitués à aborder celui-ci, à accepter ses particularités et, ainsi, à moins se focaliser sur les traits propres à l'oralité au profit d'autres aspects de cette discipline¹⁵⁸. Un déplacement dans les méthodes est apparu chez les chercheurs, où la transcription d'extraits de classe est presque devenue une norme pour la production d'analyses didactiques. Cette manière de faire témoigne du souci de « prendre en compte les pratiques langagières attestées par lesquelles prennent corps les innovations – référence au travail concret en classe qui était minoritaire en didactique à la période précédente »¹⁵⁹. Quant à la question de savoir ce qui est demandé plus spécifiquement à ces extraits, elle reste une interrogation épistémologique importante qui nécessiterait un travail plus approfondi.

Nous avons déjà exposé dans ce chapitre l'articulation entre oral et écrit et son évolution. Nous rappellerons donc brièvement qu'elle a longtemps été étudiée de façon binaire, en opposant deux entités dites homogènes. Plus tard, cette dichotomie oral-écrit a été mise en cause sur le plan théorique par « l'observation des situations sociales et scolaires qui montre que l'oral intervient dans des formes mixtes, articulé à des activités d'écrit »¹⁶⁰. Bien qu'elles se rejoignent sur de nombreux aspects, ces deux disciplines scolaires se distinguent à d'autres égards et

¹⁵⁶ NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 188.

¹⁵⁷ NONNON, E. (2016). *Op. cit.*, p. 5.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 6.

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

doivent donc être travaillées séparément. Par ailleurs, même s'il est partout présent, l'oral est souvent délaissé au profit de l'écrit et semble presque transparent. En effet, la perspective didactique n'est pas forcément centrée sur sa réalité ou le travail langagier et les problèmes de formulation à dépasser¹⁶¹.

Ces avancées dans la didactique de l'oral, tout en ayant de nombreux avantages, ont également suscité plusieurs problèmes. Les avancées technologiques, tout comme la multiplication des recherches et une meilleure attention accordée à cette discipline scolaire, ont « complexifié son appréhension et rendu plus multiforme sa réalité »¹⁶². Puisqu'il est nécessaire de tenir compte d'un nombre plus important de facteurs – signes supra-verbaux et non-verbaux – et d'actions partagées, le souci de l'échelle et du grain d'analyse des corpus mobilisés a posé problème¹⁶³.

Un autre risque, d'ordre didactique, est la dilution de la linguistique. En effet, « la prise en compte d'objectifs et d'indicateurs multiples a décentré la recherche d'objectifs spécifiquement langagiers »¹⁶⁴. La référence linguistique s'est ainsi quelque peu effacée dans l'étude des discours ou des interactions. Certains didacticiens, dont Élisabeth Nonnon, pensent d'ailleurs que, la recherche n'a pas beaucoup progressé du point de vue du développement langagier des élèves plus âgés – qui ont déjà une certaine maîtrise de la langue –, analyse que l'on observe également à propos de l'écrit¹⁶⁵.

Un des derniers problèmes constatés est la tension entre description et prescription, qui n'a pas été résolue par l'accroissement des connaissances. Toute didactique, et particulièrement celle du langage, est confrontée au problème de la norme puisqu'elle cherche à enrichir les pratiques en fonction de critères qu'elle doit expliciter¹⁶⁶. Or, la réflexion sur ce rapport norme-variations n'est poursuivie aujourd'hui que par quelques équipes, laissant le travail de définition des objectifs et des critères d'évaluation à d'autres instances – inspecteurs et manuels –, alors que les descriptions mobilisent toujours, de manière involontaire, certaines valeurs.

¹⁶¹ NONNON, E. (2016). *Op. cit.*, p. 6-7.

¹⁶² *Ibid.*, p. 7.

¹⁶³ *Ibid.*

¹⁶⁴ *Ibid.*

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*

La recherche sur l'oral se trouve donc souvent dans une position ambiguë, hésitant à assumer la formulation de normes pour orienter l'action des enseignants (définir les éléments d'un « socle », les critères d'une progression), mais pouvant difficilement ne pas en véhiculer.¹⁶⁷

Il est donc difficile de trouver une mesure qui évalue le progrès de tous les élèves dans leur pratique orale puisque cette dernière pose de nombreux problèmes méthodologiques et théoriques. Cependant, il existe des ressources qui permettent de « démêler des niveaux de normes, des paramètres de variation selon les fonctions de la verbalisation, les référents et les situations »¹⁶⁸. L'objectif de plusieurs chercheurs a ainsi été de tenter d'expliquer ce que signifie « enseigner » dans le cas de l'oral et de confronter davantage « les choix didactiques à l'épreuve de la pratique et de ses contraintes »¹⁶⁹.

Dans le débat actuel autour de l'enseignement de l'oral, deux approches se détachent, proposant chacune des accentuations différentes et « dont la compatibilité demeure encore incertaine »¹⁷⁰. Toutes deux ont mené à de nombreux travaux et études sur la didactique de l'oral.

La première relève d'un interactionnisme essentiellement intersubjectif puisque la démarche proposée donne la priorité à la dynamique des échanges lors de l'apprentissage. En effet, elle « insiste fortement sur la possibilité de développer les capacités des élèves en s'appuyant sur les situations multiples de la vie de classe, où l'oral est l'outil principal d'apprentissage »¹⁷¹. Ceci implique que les objets de recherche soient essentiellement ces mêmes pratiques orales et qu'ils soient décrits avec minutie. Les enseignants pourraient ainsi intervenir de manière plus ou moins directe sur les productions des élèves pour les transformer et en améliorer l'efficacité. Dans ce cadre, l'intervention didactique ne serait qu'« incidente » et viserait à perfectionner la maîtrise des genres scolaires dits « naturels », qui sont sécrétés par le fonctionnement même de l'institution scolaire¹⁷².

La seconde approche part de l'hypothèse selon laquelle « enseigner l'oral signifie développer la maîtrise de diverses situations de communication publiques (au travail, à l'école, dans l'administration ou la politique), par l'appropriation des genres correspondant à ces

¹⁶⁷ NONNON, E. (2016). *Op. cit.*, p. 8.

¹⁶⁸ *Ibid.*

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ ERARD, S. et SCHNEUWLY, B. (2017). « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? ». *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?*. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

¹⁷¹ *Ibid.*

¹⁷² *Ibid.*

situations »¹⁷³. De ce fait, elle se distingue de la première sur deux points essentiels. D'un côté, elle isole des genres – scolaires tels que le compte rendu et non scolaires comme le débat – dans le but d'en faire des objets de travail didactique. De l'autre, elle transmet à l'élève des outils langagiers qui l'aident à mieux maîtriser tous les genres travaillés, et ce par des démarches systématiques, diversifiées et partiellement éloignées de l'activité langagière. Cette deuxième approche participe donc d'un « interactionnisme non seulement intersubjectif, mais instrumental ou sémiotique »¹⁷⁴. Nous pouvons dès lors affirmer qu'il s'agit « d'une didactique non pas seulement de la communication, mais du français, axée sur les spécificités de cette langue »¹⁷⁵. Autrement dit, les élèves travaillent sur le français en plus de travailler en français.

4.2. L'oral, un objet transversal

En présentant la seconde période d'intérêt majeur pour l'oral, nous avons souligné que ce dernier est un outil pour tous les apprentissages disciplinaires. En effet, il apparaît comme une condition d'accès à l'écriture et à la lecture, mais aussi comme une ouverture à une pensée structurée et consciente d'elle-même. De ce fait, les débats et la confrontation des points de vue sont valorisés, peu importe la matière enseignée. De plus, les processus de verbalisation et de représentation le sont tout autant¹⁷⁶.

À ce propos, notons qu'en 2002 les instructions françaises légitiment l'idée « qu'un travail systématique sur l'oral est possible en exploitant la variété des situations scolaires liées à des enjeux disciplinaires »¹⁷⁷ et que « ce travail de verbalisation et d'argumentation est nécessaire et productif pour construire les connaissances dans toutes les disciplines »¹⁷⁸. Dans ce cadre, l'analyse de divers indicateurs pour cerner la dynamique en question s'est largement diffusée depuis les années 1990¹⁷⁹ :

[...] nature des paraphrases et des déplacements dans les reformulations, changements de modalités ou de niveau de généralité, émergence de conflits de centration et tentatives de résolution...¹⁸⁰

¹⁷³ ERARD, S. et SCHNEUWLY, B. (2017). *Op. cit.*

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ *Ibid.*

¹⁷⁶ NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 188.

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 189.

¹⁷⁸ *Ibid.*

¹⁷⁹ *Ibid.*

¹⁸⁰ *Ibid.*

Cependant, comme l'ont souligné Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre, la multidisciplinarité de l'oral pose problème. En effet, ce dernier se trouve partout – dans et hors de l'école, dans la classe, dans la cour de récréation –, et apparaît donc comme spontané. Il est difficile d'en faire un objet d'enseignement puisqu'il se pratique en permanence, dans toutes les disciplines et dans toutes les situations. De ce fait, en lien avec la transparence de cette pratique que nous avons soulignée plus tôt, « des objets d'enseignements susceptibles d'être travaillés »¹⁸¹ propres à l'oral sont difficilement isolables.

Néanmoins, dans le prolongement des travaux et des études menées à la fin du XX^e siècle, les publications proposant de travailler cette matière scolaire en tant que telle ont été nombreuses. Certaines ont proposé « une vision optimiste, mais parfois un peu fragile sur le plan de l'analyse linguistique et cognitive des acquis, d'exemples de séquences d'interactions »¹⁸². Des aspects nouveaux concernant ces pratiques orales ont été mis en avant et ont même pris une place de plus en plus importante dans la recherche.

Ainsi, l'oral se travaille dans toutes les matières scolaires et à tous les niveaux comme l'ont montré les travaux de François-Victor Tochon¹⁸³ ou ceux de Jacques Douaire, Roland Charnay et Dominique Valentin¹⁸⁴. Nous ne nous attarderons pas davantage sur cet aspect puisqu'il ne s'agit pas du sujet de ce mémoire, mais nous tenions à souligner l'importance de cette pratique dans toutes les disciplines.

4.3. Quels obstacles à l'enseignement de l'oral ?

Les aléas de la didactique de l'oral tiennent aussi au fait que ce n'est pas une pratique facile à mettre en œuvre dans les conditions ordinaires de l'enseignement.¹⁸⁵

Comme nous l'avons précédemment mis en évidence, l'enseignement et le travail de l'oral comprennent de nombreux avantages, mais ils présentent également des difficultés majeures dans le cadre scolaire et suscitent même un certain nombre de craintes :

¹⁸¹ GARCIA-DEBANC, C. et DELCAMBRE, I. (2001). « Enseigner l'oral ? ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24, p. 4.

¹⁸² NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 189.

¹⁸³ TOCHON, F.-V. (1998). « Organiser des prémisses didactiques : de l'objet d'enseignement à un "autre, chose, authentique" ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17.

¹⁸⁴ DOUAIRE, J., CHARNAY, R. et VALENTIN, D. (1998). « Formuler, critiquer et argumenter en mathématiques : un exemple au CM1 ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17.

¹⁸⁵ NONNON, E. (2011). *Op. cit.* p. 199.

[...] 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...¹⁸⁶

Ces peurs ne doivent pas être prises à la légère puisqu'elles peuvent être un véritable obstacle aux propositions didactiques préconisant, non seulement une large place accordée à la parole des élèves, mais également un temps substantiel consacré à l'oral¹⁸⁷. Dans ce sous-chapitre, nous développerons les principales difficultés liées à l'enseignement de cette pratique.

Lors de notre enquête, nous avons interrogé huit enseignants sur la place et le temps qu'ils accordaient à l'enseignement du débat en classe. Cinq d'entre eux ont affirmé le travailler assez peu et trois nous ont dit le faire assez souvent¹⁸⁸. Quand nous les avons interrogés sur le nombre de périodes précises accordées à cette pratique, les réponses variaient de 8 à 15 heures de cours accordées sur une année scolaire, en comptant la préparation et/ou le parcours sur le débat. Dans les faits, si les heures de préparation, de feed-back, de présentations théoriques, etc. sont retirées, les élèves s'expriment relativement peu. Grâce à cette enquête, nous avons relevé une première difficulté de l'enseignement de l'oral, à savoir sa chronophagie, élément qui a déjà fait l'objet de nombreuses études. Parmi les onze dilemmes de la communication en classe développés par Perrenoud, nous retrouvons en dixième position la réflexion suivante :

Comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille « dans tous les sens » ? Comment ne pas canaliser complètement la communication didactique sans perdre pour autant tout fil conducteur ?¹⁸⁹

Ce questionnement nous montre donc que l'oral, qu'il soit utilisé comme outil d'apprentissage ou comme objet d'enseignement, demande nécessairement un temps important. À l'enseignant de réguler celui-ci en fonction de ses besoins. Or, le professeur se retrouve toujours dans une position particulière : d'un côté, il doit garantir l'ordre et l'économie du temps didactique ; de l'autre, la coopération et l'engagement des élèves – et non une simple soumission – lui sont nécessaires¹⁹⁰. Il doit ainsi assurer le respect d'un horaire précis même si ses propres valeurs le portent à valoriser l'expression des élèves, à assurer une place à chacun et à rejeter la censure.

¹⁸⁶ NONNON, E. (2011). *Op. cit.* p. 200.

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 30.

¹⁸⁹ PERRENOUD, P. (1994). « La communication en classe : onze dilemmes ». *Cahiers pédagogiques*, 326. Consultable sur http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html.

¹⁹⁰ NONNON, E. (2011). *Op. cit.*, p. 200.

La contrainte temporelle est essentielle dans l'enseignement de l'oral, mais elle n'est pas la seule. Une deuxième difficulté est liée au nombre. Alors qu'en principe, le travail de l'oral se fait avec un collectif, dans le cadre d'un apprentissage, la classe ne peut être considérée comme telle. En effet, en raison des obligations scolaires, la gestion d'un grand groupe induit, de la part de l'enseignant, des conduites d'encadrement – directivité, écoute trop sommaire des élèves, validations trop rapides, etc. – souvent critiquées par les didacticiens. Ceux-ci ne réalisent pas toujours que les réalités d'enseignement sont différentes des modalités dans lesquelles ils ont l'habitude de travailler, à savoir des petits groupes, des ateliers, etc.¹⁹¹ Mais le problème du nombre implique également un autre.

Alors que l'activité observée met en jeu une dynamique collective, plus ou moins gratifiante pour l'enseignant et le groupe, l'apprentissage et les progrès relèvent d'une dimension individuelle, d'une appropriation de chacun, qu'il s'agisse de progrès dans la maîtrise du langage ou dans les connaissances travaillées à travers l'interaction.¹⁹²

Cette hétérogénéité des individualités qui composent une classe met à nouveau l'enseignant dans une position difficile, qui explique peut-être pourquoi l'oral est souvent délaissé au profit de l'écrit. En effet, le professeur ne peut pas organiser l'apprentissage sur le mode du tutorat ni complètement arrêter l'avancée collective pour répondre aux erreurs, décalages et malentendus repérés chez certains élèves. Toutefois, il ne peut pas non plus se contenter « de la satisfaction légitime d'une classe qui participe, qui est vivante, qui avance dans la discussion »¹⁹³. Ainsi, la gestion de l'hétérogénéité et de la pluralité pose inévitablement problème, bien plus encore qu'à l'écrit puisque l'oral ne permet pas un apprentissage individuel et simultané de chacun. Ce travail occupe nécessairement le temps collectif tout en rendant publiques les différences entre les élèves ayant des facilités à s'exprimer oralement et ceux qui, au contraire, ont des difficultés. Ces derniers sont ainsi exposés au regard et au jugement des autres alors qu'ils ont le plus à apprendre. L'enseignant doit donc développer un système de régulation et d'éducation important pour éviter de mettre en danger ces membres de la classe en particulier. Cette situation lui demande de trouver des solutions à ce problème d'équité qui peuvent être mises en place dans l'action concrète, ce qui exige de la part du professeur une vigilance couteuse et souvent frustrante¹⁹⁴.

¹⁹¹ NONNON, E. (2011). *Op. cit.* p. 201.

¹⁹² *Ibid.*

¹⁹³ *Ibid.*, p. 202.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 202-203.

Le travail de l'enseignant ne s'arrête pas là pour autant. Il doit également rendre perceptible l'utilité de l'oral – par une dimension d'effort, de seuils franchis, de confrontation à des contraintes¹⁹⁵ – pour que ce dernier ne soit pas perçu comme conversationnel, récréatif et s'évaporant dans l'instant. Toutefois, ces contraintes ne peuvent pas pour autant être calquées de manière trop rigide sur des modèles formels même si elles supposent un certain éloignement du langage spontané¹⁹⁶.

À cela s'ajoute la question, tout aussi complexe, de l'évaluation de la progression des élèves. Dès que celle-ci a pour objet autre chose que le « réinvestissement immédiat d'entraînements à des tâches précises et de critères formels de type rhétorique »¹⁹⁷, les difficultés apparaissent « tant la part des contextes et la pluralité des niveaux intervenant dans l'appréciation est grande »¹⁹⁸. Une fois encore, il est nécessaire de clarifier tous les indicateurs d'évaluation pour qu'ils puissent être formulés de la manière la plus simple et pertinente possible. Par ailleurs, le travail de l'oral implique nécessairement l'ensemble de la personne. En effet, la production verbale est toujours associée à la voix et au corps. Lorsqu'un enseignant cherche à évaluer son élève, il éprouve des difficultés à « dissocier l'évaluation de la performance orale et le jugement sur la personne »¹⁹⁹. De même, la pratique de cette discipline est indéniablement attachée à des habitus culturels – intonations, débit, intensité, distances sociales entre les individus –, ce qui complique encore la tâche délicate de l'évaluation²⁰⁰. Tout ceci relève du critère de l'efficience, à savoir le rapport cout-bénéfice, dont doit tenir compte toute proposition didactique.

Que les pratiques d'enseignement faisant une large place à la parole des élèves, au débat, aux situations ouvertes qui les suscitent soient couteuses pour l'enseignant ne fait pas de doute, leur gestion nécessitant une grande attention et une grande vigilance dans l'interprétation de ce que disent les élèves pour éviter les dérapages, les temps vides et orienter ce tâtonnement dans la direction visée sans le parasiter ou le stériliser.²⁰¹

Cependant, il est parfois difficile de mesurer objectivement cette efficience en termes d'apprentissage²⁰². Le fonctionnement de la syntaxe de l'oral est d'ailleurs souvent peu ou mal connu des enseignants. Ces derniers sont alors tentés d'appliquer des normes relevant de l'écrit

¹⁹⁵ NONNON, E. (2011). *Op. cit.* p. 204.

¹⁹⁶ *Ibid.*

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck., p. 288.

²⁰⁰ *Ibid.*

²⁰¹ NONNON, E. (2011). *Op. cit.* p. 4.

²⁰² *Ibid.* p. 203.

aux productions des élèves²⁰³. À ce propos, soulignons qu'il existe généralement peu de matériel pédagogique pour travailler l'oral, ce qui place souvent les professeurs dans des situations d'insécurité par rapport à cette pratique²⁰⁴, d'où l'intérêt de mettre de nouveaux outils à leur disposition. La complexité de l'évaluation de l'oral est également renforcée par la multiplicité des formes de celui-ci : un exposé préparé implique des notations et des critères différents qu'un débat spontané. Il est donc nécessaire de distinguer les diverses situations et les divers types d'oraux.

4.4. Typologie des genres de débats

Le débat possède certains traits pragmatiques essentiels qu'il partage avec d'autres pratiques langagières. D'une part, son objectif est d'orienter (voire de diriger) l'opinion et la conduite des destinataires, ce qui en fait une pratique axée sur la dimension argumentative et persuasive du discours. D'autre part, le débat peut être rapproché de la conversation en raison de son caractère oral, dialogal et interactif²⁰⁵. Il s'agit donc d'un genre à la fois proche des autres types d'oralité et distinct de celles-ci de par ses caractéristiques propres.

Le « débat » est également un terme connoté, renvoyant à plusieurs réalités plus ou moins adaptées au système scolaire. Bien que les représentations communes liées à celui-ci aient pour objet un échange entre minimum deux personnes, elles se limitent souvent à des aspects conflictuels. Ainsi, une des formes de débat les plus courantes est celle du **débat politique**, activité assez virulente où l'objectif est de contrer les arguments de l'autre. Robert Vion le qualifie d'ailleurs de « genre social de la conversation qui se donne en spectacle face à un public, dont l'enjeu est externe, puisqu'il vise plus à convaincre le public que l'adversaire lui-même »²⁰⁶. La renommée de ce type de débat est probablement due à sa grande visibilité dans les médias et au fait que ces derniers « jouent à mettre en scène le débat auprès des spectateurs »²⁰⁷. Robert Vion a établi une analogie entre celui-ci et la compétition sportive, ou plutôt, toute forme de compétition binaire. Lieu de tous les dangers où chacun des protagonistes a la possibilité de gagner, le débat politique serait, selon le chercheur, proche de la joute verbale, du duel et du tournoi, même s'il est toujours empreint de valeurs démocratiques. Vion ajoute cependant que « c'est surtout dans les médias que le débat est valorisé comme modalité de

²⁰³ SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Op. cit.*, p. 289.

²⁰⁴ *Ibid.*, p. 288.

²⁰⁵ HALTÉ, J.-F. (2005). *Op. cit.*, p. 92.

²⁰⁶ DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Op. cit.*, p. 18-19.

²⁰⁷ *Ibid.*

communication sociale où l'opinion, l'immédiateté et la subjectivité sont vénérées »²⁰⁸. De leur côté, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly affirment que ce type d'échange « relève plus souvent de la foire d'empoigne que de ce qu'on aimerait transmettre aux élèves »²⁰⁹. Ces propos nous permettent de mettre en évidence qu'il existe bien d'autres formes d'argumentation orale, dont certaines qui s'ajustent particulièrement bien au milieu scolaire, que celle que nous venons d'évoquer. En effet, l'école n'est pas hermétique au débat. Ce dernier est un lieu d'apprentissage essentiel pour l'enseignement puisque l'une de ses missions est de former les futurs citoyens, comme nous l'avons exposé dans la troisième partie de ce chapitre. Ci-après, nous allons donc présenter les formes du débat qui paraissent les plus adaptées au milieu scolaire.

Introduit en 2002 dans les documents d'accompagnement des programmes de l'enseignement fondamental en France²¹⁰, le **débat interprétatif** est un dispositif didactique dont l'objectif est de développer des compétences de lecture littéraire en parallèle avec un carnet de lecteur et des lectures en réseau. Cette pratique s'est constituée dans l'idée que le sens d'une œuvre se construit dans une relation entre le(s) lecteur(s) et le texte lui-même. Dans le cadre scolaire, la classe est le lieu privilégié pour faire émerger et confronter les lectures individuelles des uns et des autres en ayant pour objectif de construire une lecture commune et ouverte à différentes interprétations. Celle-ci doit cependant respecter les limites de l'interprétation, ce qu'Umberto Eco appelle « les droits du texte »²¹¹. Dans ce cadre, le débat interprétatif s'intéresse aux points d'incertitude de l'œuvre tout en tenant compte de la compréhension des membres de la classe, plus particulièrement chez les jeunes lecteurs. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à partir d'un même texte, les attitudes des uns et des autres peuvent être considérablement différentes. D'un côté, un lecteur expert saura où trouver les réponses aux questions de compréhension, que ce soit grâce à l'œuvre elle-même ou grâce à ses propres connaissances. De l'autre côté, un lecteur en formation établira des hypothèses dans le but d'éclairer le sens du texte, ce qui l'amènera à l'interpréter, alors même qu'il ne présente aucune ambiguïté ou obscurité pour le lecteur expert²¹². Notons cependant que cela ne vaut pas pour tous les textes : certains comportent une part plus importante d'implicite qui demande au lecteur

²⁰⁸ DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Op. cit.*, p. 18-19.

²⁰⁹ DOLZ, J. et Schneuwly, B. (2000). *Op. cit.*, p. 28.

²¹⁰ « Le débat interprétatif ». *Eduscol*, cycle 3. (2016). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf (document consulté le 15 décembre 2020).

²¹¹ *Ibid.*

²¹² « Le débat interprétatif ». *Eduscol*, cycle 3. (2016). *Op. cit.*

d'effectuer des choix interprétatifs pour en tirer un sens. De même, il est également question d'interprétation lorsqu'il s'agit d'aller au-delà des mots et d'en tirer des significations secondes. Dans le débat interprétatif, chacune des propositions est soumise à l'ensemble du groupe et à ses réactions, mais aussi à la relecture du texte, passage obligé de toute validation²¹³.

La joute verbale se rapproche de la forme du débat télévisé dont nous avons parlé plus tôt et qui est considérée comme assez virulente, plus proche de la « foire d'empoigne » que d'une vraie discussion. Toutefois, avec les bons encadrements, ce type d'argumentation orale est intéressante à travailler dans le cadre scolaire. Le but est d'« apprendre à développer des arguments pour défendre une idée et rallier les autres à son avis »²¹⁴, mais surtout « d'accepter d'entrer en débat avec celui ou celle qui ne [nous] ressemble pas, qui ne partage pas [nos] goûts et [nos] intérêts, qui adhère à des convictions qui [nous] sont étrangères »²¹⁵. Ce second objectif ne va pas de soi et requiert, au contraire, une solide éducation et préparation que l'école peut offrir. Pouvoir participer à ce genre de débat contribue en effet à l'acquisition d'un « vivre ensemble » essentiel à l'épanouissement social. Dans cette visée, six apprentissages spécifiques sont nécessaires :

1. apprendre à accepter les contraintes de la vie sociale et à s'y soumettre
2. apprendre à connaître son propre fonctionnement social ET celui des autres
3. apprendre à devenir responsable de ses paroles, de ses comportements et de ses actes
4. apprendre à taire son intérêt personnel (l'émotionnel) au profit de l'autre, du groupe ou de l'intérêt général (la raison)
5. apprendre à passer d'une posture réactive (sous l'emprise de mes émotions) à une posture constructive donc relationnelle, dans laquelle j'accepte (grâce à ma raison et à mon cœur...) la différence, le désaccord, l'autre, l'étranger
6. apprendre à agir et à penser avec son cœur.²¹⁶

Ainsi, la joute verbale permet d'assimiler ces notions et de développer le fameux enjeu citoyen que nous avons relevé précédemment dans ce chapitre. À partir d'un dilemme, les participants ont l'occasion de s'exprimer sur diverses questions et de confronter leur opinion à celle des autres. Ceci nous amène à conclure que des formes de débats où des protagonistes s'opposent les uns aux autres sont tout aussi bénéfiques que celles qui demandent plus de

²¹³ « Le débat interprétatif ». *Eduscol*, cycle 3. (2016). *Op. cit.*

²¹⁴ *Forme de prise de parole et formes de débat en classe pour une éco-citoyenneté*. (2018-2019). Dossier pédagogique de l'Office Central de la Coopération à l'École. http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/dossier_pedagogique_ecocoop_prise_de_parole_et_debat_-_2018-2019-bdef_0.pdf (document consulté le 17 février 2021), p. 5.

²¹⁵ QUEVAL-SOLERE. (2004). « La citoyenneté dans tous ses états ». *Spirale, revue de recherches en Éducation*, 34. Consultable sur <http://www.occe.coop/~ad55/spip.php?article16>.

²¹⁶ *Ibid.*

coopération dans le but de trouver des solutions ou d'interpréter un document. Notons par ailleurs que ces différents types d'argumentation orale peuvent facilement être combinés.

Il existe également le **débat philosophique**, qui s'inscrit comme réponse au programme d'éducation civique développé dès 1995 en France. En partant de la vie de la classe, il s'agit ici d'amener « l'enfant à découvrir les règles de vie en société, les valeurs qui la fondent, à faire l'apprentissage de sa propre responsabilité... »²¹⁷ : « l'enfant réfléchit sur les valeurs relatives à la personne et sur les normes de la vie en commun ; il acquiert peu à peu de celles-ci une pratique raisonnée »²¹⁸. D'après certaines études, dont l'une menée par Catherine Cazenave²¹⁹, la pratique de cet exercice mène à un véritable changement de la posture de l'élève répondant aux objectifs citoyens des programmes, et ce dès l'enseignement maternel et élémentaire. Cette forme du débat permet à chacun de trouver sa place dans le cadre du travail du groupe et, pratiquée régulièrement, elle conduit l'ensemble de la classe à développer de nouvelles compétences qui intègrent de passerelles innovantes entre différentes matières scolaires (expression orale/expression écrite, texte/image, dessin et représentation, littérature et arts visuels).

Lors de l'enquête que nous avons menée entre mars et mai 2020²²⁰, nous avons également demandé aux huit enseignants dans quelle mesure ils travaillaient le débat en classe. Un de nos témoins nous avait alors révélé la manière assez originale dont il le met en place : toutes les quatre semaines environ, il consacre une heure de cours à organiser un « débat philosophique » avec ses élèves. L'objectif est de revenir collectivement sur des manifestations culturelles. Celles-ci peuvent être de tout ordre : film, pièce de théâtre, venue d'un intervenant, excursion scolaire, musique, etc. L'enseignant nous avait alors bien précisé qu'il s'agit d'une discussion philosophique dont le but est d'arriver à un accord et que l'écoute et le respect des autres y sont tout aussi importants que la pertinence des arguments. En parallèle à cela, il travaille le débat de manière plus classique, à savoir avec de petits groupes d'élèves dans le cadre d'une séquence complète consacrée à l'argumentation orale, forme qui se rapproche plus du débat régulé dont nous parlerons par la suite.

²¹⁷ CAZENAVE, C. (2008). « Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève ». *Carrefours de l'éducation*, 25, p. 44.

²¹⁸ *Ibid.*, p. 45.

²¹⁹ *Ibid.*

²²⁰ Nous détaillerons cette enquête dans le troisième chapitre de ce mémoire.

Par ailleurs, Michel Tozzi a développé une variante du débat philosophique : **la discussion à visée démocratique et philosophique** (ci-après DVDP), dont l'objectif est d'apprendre à penser par soi-même et de « contribuer à l'éducation à une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire »²²¹. Ce dispositif possède une double visée : démocratique d'un côté, « par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre élèves, inspirées de la pédagogie institutionnelle »²²², et philosophique de l'autre, « par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille, par son type d'animation, le professeur »²²³. Les trois exigences évoquées sont les suivantes :

- a) le questionnement de l'élève et de la classe, l'autoquestionnement, qui permet de problématiser des notions (la justice est-elle juste ?) et des questions (une amitié, ça dure toujours ?), en se mettant en recherche, individuellement et collectivement ;
- b) la conceptualisation, qui cherche à définir des termes-notions (qu'est-ce qu'un ami ?), notamment à partir de distinctions notionnelles (ami, copain, amoureux), pour que la parole permette une pensée précise ;
- c) l'argumentation, qui implique de valider rationnellement son point de vue, quand on affirme quelque chose, et de donner des objections justifiées quand on n'est pas d'accord, en vue d'une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel.²²⁴

Cette nouvelle manière de mobiliser le débat philosophique s'adapte autant aux enjeux scolaires qu'aux enjeux spécifiques du cours de français. En effet, l'objectif n'est pas de convaincre l'autre ou d'avoir raison, mais bien de résoudre un problème ensemble, de faire évoluer un raisonnement. Il ne s'agit plus de recueillir le plus grand nombre de votes, mais bien de choisir le meilleur argument, reconnu pour sa qualité en tant que telle.

[La DVDP] affine de ce fait la qualité du débat démocratique, par la double exigence de la rigueur intellectuelle et de l'« éthique communicationnelle » (respecter et écouter l'autre, chercher à comprendre sa part de vérité, avoir besoin de ses propositions et objections pour asseoir sa propre pensée).²²⁵

De plus, ce type d'activité occupe une place particulière dans le champ des pratiques de l'argumentation orale :

[...] utile garde-fou contre les deux tentations démagogiques de toute démocratie : le simple échange des opinions sans recherche d'un fondement rationnel et partageable (doxologie), et l'art de vaincre autrui par la parole sans souci de la vérité (sophistique).²²⁶

²²¹ TOZZI, M. (2014). *Op. cit.*

²²² *Ibid.*

²²³ *Ibid.*

²²⁴ *Ibid.*

²²⁵ *Ibid.*

²²⁶ *Ibid.*

Il s'agit donc d'une des formes de discussion argumentées qui répondent le mieux à l'enjeu de la citoyenneté promu par les programmes.

De leur côté, Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, après avoir consulté la littérature s'y rapportant, ont relevé trois formes du débat particulièrement bien adaptées au travail en classe. Tout d'abord, **le débat d'opinion sur fond de controverse**, dont l'objectif n'est pas la prise de décision, mais bien une « mise en commun des diverses positions, dans le but à la fois d'influencer la position de l'autre et de préciser, voire de modifier, la sienne propre »²²⁷. Dans ce cadre, le débat est un puissant moyen pour comprendre un sujet assez polémique en étudiant ses différentes facettes, mais il permet également de se forger une opinion voire même de transformer et faire évoluer celle-ci. En deuxième lieu, **la délibération** a été présentée par les deux didacticiens comme une forme appropriée au travail en classe. Elle est utilisée s'il y a un choix à effectuer ou des intérêts opposés. Dans ce cas, l'objectif de l'argumentation est une prise de décision, le débat permettant d'échafauder des solutions qui intègrent les positions des différents partis. De ce fait, il est, entre autres, conçu comme l'explication et la négociation des motifs de chacun. Enfin, la dernière forme relevée par Dolz et Schneuwly est **le débat à fin de résolution de problème**, dont l'objectif est d'élaborer collectivement une solution encore inconnue pour les différents protagonistes en exploitant les apports de chacun. D'un point de vue scolaire, l'enjeu est donc « d'accroître les capacités des élèves à gérer la recherche de solutions en formulant les leurs et en écoutant celles des autres, afin de tirer parti de l'ensemble des savoirs répartis dans le groupe de débatteurs »²²⁸.

À partir du débat d'opinion sur fond de controverses et des différentes observations, études et analyses, les deux chercheurs proposent un autre type d'argumentation orale adaptée au travail en classe, qu'eux-mêmes ont étudiée, à savoir le **débat public régulé**. Il s'agit d'une forme de débat « à travers lequel les élèves développent leurs connaissances en élargissant leur point de vue en le mettant en question et en intégrant – à des degrés divers – le point de vue des autres débatteurs »²²⁹. Ce type d'échange argumenté met donc plus l'accent sur la finalité collaborative et collective à partir d'un sujet donné que sur les dimensions polémiques. Par ailleurs, il cherche à développer des objectifs plus généraux, « comme la relation que les élèves

²²⁷ DOLZ, J. et Schneuwly, B. (2000). *Op. cit.*, p. 28.

²²⁸ *Ibid.*, p. 29.

²²⁹ *Ibid.*, p. 35.

entretiennent avec le monde du discours, en l'occurrence avec le débat public régulé »²³⁰, en plus des objectifs instrumentaux de compétence discursive (comme le fait de savoir réfuter, reformuler, modaliser, etc.). Dolz et Schneuwly le distinguent donc d'autres formes de débat comme le débat délibératif à la fin duquel une décision doit être prise. *In fine*, le débat public régulé permet de « prendre en considération le développement de la capacité des élèves à construire une représentation consciente de leur propre production grâce à la prise de distance »²³¹.

Dans le cadre de ce mémoire et de la proposition didactique que nous développerons dans le quatrième chapitre, nous avons choisi de privilégier deux formes de discussion argumentée. Nous commencerons par un débat visant une négociation, qui se rapproche donc de la délibération telle que définie par les deux didacticiens ci-dessus. En effet, les outils de la gouvernance partagée que nous enseignerons y correspondent bien et pourront facilement être mobilisés lors des échanges. De plus, cette forme ne demande pas une préparation trop importante. Or, rappelons-le, notre objectif est d'étudier l'efficacité de certaines techniques de communication, de régulation de la parole et de prise de décision dans le cadre d'un débat où les élèves ont la possibilité de s'exprimer face aux autres. Par ailleurs, nous continuerons – et finaliserons – cette recherche avec un débat régulé qui permettra aux élèves d'apprendre à argumenter correctement tout en utilisant les outils adéquats, dans le respect et l'écoute d'autrui. Cette seconde forme exigeant une certaine préparation, il nous a semblé plus pertinent de la mobiliser pour clôturer notre proposition didactique. Toutefois, nous tenons à préciser que d'autres types de débats pourraient également être mis en œuvre en classe pour atteindre les mêmes objectifs. En effet, comme le soulignent Dolz et Schneuwly :

Quelle que soit sa forme, le débat [...] sembl[e] constituer un lieu de construction interactive – d'opinions, de connaissances, d'actions, de soi –, un moteur de développement collectif et démocratique.²³²

²³⁰ DOLZ, J. et Schneuwly, B. (2000). *Op. cit.*, p. 35.

²³¹ *Ibid.*, p. 36.

²³² *Ibid.*, p. 29.

Chapitre 2 : l'oralité et le débat au cours de français : quels prescrits ?

Après avoir mis en lumière la place de l'oral et du débat dans l'enseignement du français en milieu scolaire, dans l'Histoire et dans la recherche scientifique, il convient de s'intéresser au cadre légal et aux différents prescrits régissant ces deux pratiques. En effet, afin d'appréhender avec précision la position accordée à l'oralité dans le cours de français, il nous semble pertinent d'analyser les différents documents officiels de l'enseignement francophone en Belgique.

Ce deuxième chapitre se consacrera d'abord aux réformes et aux décrets les plus récents, à savoir le décret Missions (1997) et celui qui concerne l'éducation à la philosophie et la citoyenneté (2015) ainsi qu'au Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2015). Par la suite, nous étudierons plus en détail le référentiel interréseaux et le programme de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (dorénavant FESeC) pour le 3^e degré de l'enseignement secondaire.

1. La place de l'oral dans les décrets et les réformes de l'enseignement secondaire en Belgique francophone

1.1. Le décret « Missions »

Publié en 1997 par Laurette Onkelinx, ministre de l'Enseignement de l'époque, le décret « Missions »²³³ vise à déterminer les missions, les objectifs et les valeurs de l'enseignement francophone belge. L'un des grands changements qu'il apporte est l'accent mis sur les compétences qui vont aider à réécrire les documents prescriptifs communs aux différents réseaux. Jusque-là, ces derniers possédaient chacun leur propre programme sans spécialement tenir compte de celui des autres²³⁴. Notons ainsi que dans les référentiels interréseaux de 1999, tant pour l'enseignement de qualification que pour celui de transition, le débat argumenté est déjà présent en tant que compétence terminale.

²³³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (1997). *Op. cit.*

²³⁴ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950. Op. cit.*

La première des deux filières citées précédemment met l'accent sur cet apprentissage à deux endroits différents : au sujet du développement personnel, les élèves sont invités à « s'approprier des outils de communication et de réflexion »²³⁵, et du point de vue de la « citoyenneté dans une société démocratique solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures »²³⁶, ils sont conviés à comprendre progressivement « l'importance d'une participation au débat politique pour trancher les enjeux de société »²³⁷. La filière de transition aborde le sujet du débat dans la compétence « parler-écouter ». Il est ainsi demandé aux adolescents de savoir « orienter [leur] parole et [leur] écoute en fonction de la situation de communication »²³⁸, c'est-à-dire « choisir et mettre en œuvre un niveau de langue et des stratégies de politesse, de prudence, de persuasion, de concession »²³⁹ tout en tenant compte du contexte, de l'objectif et du destinataire. De même, les élèves apprennent à participer à différentes situations de communication comme le débat²⁴⁰. Comme nous pouvons le voir, ce dernier occupait donc déjà une place relativement importante dans les prescrits du début des années 2000.

Le décret Missions a évolué au fil du temps en raison de l'adoption de nouveaux documents officiels. Parmi ceux-ci, nous retrouvons le « décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté »²⁴¹ datant de 2015. Nous avons déjà suffisamment mis l'accent sur les liens étroits qui unissent l'oralité et l'enjeu citoyen dans le premier chapitre de ce mémoire pour ne pas devoir nous y attarder davantage. Notons cependant que nous y retrouvons plusieurs aspects en lien avec notre recherche :

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté [...] vise notamment [...] c) la capacité de respecter le pluralisme des convictions et des représentations, ainsi que de se décentrer pour écouter le point de vue d'autrui, tout en argumentant ses choix éthiques et philosophiques propres ; d) la capacité de gérer de manière non conflictuelle tensions, divergences, conflits... e) la participation à des débats, au sein de l'école ou à l'extérieur de celle-ci.²⁴²

Nous pouvons en conclure que le travail du débat et, plus généralement, de l'oralité compte parmi les enjeux essentiels de l'enseignement secondaire.

²³⁵ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (1999). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles, p. 8.

²³⁶ *Ibid.*, p. 12.

²³⁷ *Ibid.*

²³⁸ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (1999). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles, p. 13.

²³⁹ *Ibid.*

²⁴⁰ *Ibid.*

²⁴¹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2015). *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Bruxelles.

²⁴² *Ibid.*, p. 2-3.

1.2. Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence est un processus participatif mis en place de 2015 à 2017 qui a abouti à une série de décisions rassemblées dans un document définissant les axes de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, jusqu'en 2025 au minimum. Il se concentre autant sur les savoirs et les compétences que sur le fonctionnement des établissements scolaires. Cinq axes stratégiques ont ainsi été proposés :

Axe 1 : enseigner les savoirs et compétences de la société du 21^e siècle et favoriser le plaisir d'apprendre, grâce à un enseignement maternel renforcé, à un tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire et à un cadre d'apprentissage révisé et précisé [...].²⁴³

Axe 2 : mobiliser les acteurs de l'éducation dans un cadre d'autonomie et de responsabilisation accrues en renforçant et en contractualisant le pilotage du système éducatif et des écoles, en augmentant le leadership du directeur et en valorisant le rôle des enseignants au sein de la dynamique collective de l'établissement [...].²⁴⁴

Axe 3 : faire du parcours qualifiant une filière d'excellence, valorisante pour chaque élève et permettant une intégration socio-professionnelle réussie tout en renforçant son pilotage et en simplifiant son organisation [...].²⁴⁵

Axe 4 : afin d'améliorer le rôle de l'enseignement comme source d'émancipation sociale tout en misant sur l'excellence pour tous, favoriser la mixité et l'école inclusive dans l'ensemble du système éducatif tout en développant des stratégies de lutte contre l'échec scolaire, le décrochage et le redoublement [...].²⁴⁶

Axe 5 : assurer à chaque enfant une place dans une école de qualité, et faire évoluer l'organisation scolaire afin de rendre l'école plus accessible, plus ouverte sur son environnement et mieux adaptée aux conditions du bien-être de l'enfant.²⁴⁷

Parmi les grandes finalités de l'axe 1, à savoir le renforcement d'un cursus partagé par tous les élèves, nous retrouvons « la construction d'une citoyenneté commune reposant sur un ensemble de valeurs et de références partagées »²⁴⁸. L'enjeu citoyen du cours de français et, plus largement, de l'école est à nouveau relevé. Plus loin dans le texte qui présente le Pacte, il est précisé que les cours de sciences humaines et sociales, mais aussi la philosophie et la citoyenneté visent à « former et exercer les élèves à la communication constructive, à

²⁴³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Op. cit., p. 11.

²⁴⁴ *Ibid.*, p. 15.

²⁴⁵ *Ibid.*, p. 19.

²⁴⁶ *Ibid.*, p. 22.

²⁴⁷ *Ibid.*, p. 28.

²⁴⁸ *Ibid.*, p. 46.

l'expression, à l'argumentation, à la prise en compte/au respect de celui des autres ainsi qu'à la négociation »²⁴⁹. Tous ces éléments se travaillent parfaitement avec le débat.

Quant à la question de l'oral, elle est également présente dans le Pacte :

Le domaine d'apprentissage de *la langue* concerne le fait de savoir [...] argumenter en français, écouter et comprendre, à l'oral ou à l'écrit ; être capable d'adopter une réflexion d'auto-évaluation ou critique par rapport à cette communication.²⁵⁰

Au sein du domaine « langue(s) », il est considéré comme essentiel [...] de mettre l'accent prioritairement sur l'axe oral, sans négliger l'axe écrit.²⁵¹

Lorsque nous comparons la place accordée à l'oralité dans ces différents documents avec celle qui lui a été attribuée au cours de l'histoire, nous ne pouvons que constater les efforts développés par les autorités pour assurer un rôle plus important à cette pratique, et ce dans toutes les disciplines.

[...] l'apprentissage du français possède à la fois un statut différent et une dimension centrale, tous les enseignants contribuant au développement de la langue de l'école. Les compétences disciplinaires – écouter/lire, parler/écrire – doivent être d'égale importance.²⁵²

Cette brève analyse du Pacte pour un Enseignement d'Excellence au regard de la question de l'oral et du débat nous permet de constater l'importance grandissante qui leur est consacrée. Elle nous encourage également à développer des outils pour améliorer ces compétences et la manière de les enseigner.

2. La place de l'oral dans les programmes du cours de français langue première du troisième degré

2.1. *Compétences terminales et savoirs requis en français*

En 2014 pour les humanités professionnelles et techniques et en 2017 pour les humanités générales et technologies, les référentiels interréseaux des compétences terminales et savoirs requis en français ont été remaniés et partagés au monde de l'enseignement. Ils remplacent des documents plus anciens datant de 1999. Cette réécriture a été animée par une volonté de

²⁴⁹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Pacte pour un enseignement d'Excellence. Op. cit.*, p. 52.

²⁵⁰ *Ibid.*, p. 47-48.

²⁵¹ *Ibid.*, p. 48.

²⁵² *Ibid.*

construire une planification plus réfléchie de l'enseignement des « compétences » mises en place avec le décret Missions (1997).

Il fallait donc réécrire des référentiels qui soient plus précis, plus concrets, plus lisibles en termes de continuité, finalités et contenus des apprentissages et qui puissent favoriser l'organisation d'une planification coordonnée au sein d'un établissement, d'un degré et d'un champ disciplinaire par les acteurs concernés.²⁵³

Les unités d'acquis d'apprentissage (UAA) ont ainsi vu le jour et ont progressivement remplacé, dans les programmes scolaires, les différentes compétences. Précisons toutefois que ces dernières n'ont pas disparu pour autant, mais qu'elles occupent une place moins importante dans les documents officiels. Il existe en tout six UAA complétées par une septième, l'UAA 0 « justifier une réponse, expliciter une procédure »²⁵⁴, présente dans toutes les autres unités. Dans le cadre de ce mémoire, nous étudierons plus en détail l'UAA 4, « défendre oralement une opinion et négocier »²⁵⁵.

Que ce soit pour les humanités générales et technologiques ou pour les humanités professionnelles et techniques²⁵⁶, dans cette unité, dès le deuxième degré, il est demandé de savoir « prendre position et étayer oralement une opinion ou une demande »²⁵⁷. Dans ce sens, deux productions sont attendues : un avis oral argumenté (relatif à un choix, à une expérience, à un autre avis, etc.) et une demande orale dans une relation asymétrique²⁵⁸. Nous constatons donc que l'argumentation est une compétence essentielle, mais qu'il n'est pas encore question de débat à proprement parler. Selon notre enquête menée en 2020, les enseignants privilégient ce dernier dans le troisième degré ce qui nous est confirmé par les documents officiels. En effet, dans la partie consacrée au troisième degré, deux compétences sont à développer et deux productions sont attendues pour l'enseignement général et technique de transition. Les premières consistent à « défendre oralement une position personnelle »²⁵⁹ et à « discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune »²⁶⁰. Quant aux productions, il est question d'une « défense orale d'une position personnelle suite à une synthèse écrite ou orale ou à une discussion »²⁶¹ et de « prises de parole dans une discussion

²⁵³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2014). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles, p. 2.

²⁵⁴ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles, p. 1.

²⁵⁵ *Ibid.*

²⁵⁶ Les processus et les ressources diffèrent cependant selon les filières.

²⁵⁷ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Référentiel interréseaux. Op. cit.*, p. 30.

²⁵⁸ *Ibid.*, p. 30.

²⁵⁹ *Ibid.*, p. 32.

²⁶⁰ *Ibid.*

²⁶¹ *Ibid.*

avec négociation entre pairs et en présence d'un animateur ou d'un modérateur »²⁶². Or, ces prises de parole font référence au débat. Nous pouvons donc conclure qu'il est explicitement demandé aux enseignants du français langue première de travailler l'argumentation orale avec leurs élèves.

Pour l'enseignement de qualification, les processus et les ressources ne sont pas exactement les mêmes que pour l'enseignement de transition détaillé ci-dessus. En effet, les élèves qui étudient dans ces filières – professionnel et technique de qualification – doivent apprendre à « discuter/négocier en vue d'aboutir à une décision/position commune »²⁶³, processus menant à deux productions qui demandent la présence d'un animateur ou d'un modérateur : la discussion et la négociation. Entre ces deux filières d'enseignement, les différences se jouent donc seulement à la marge et en termes de quantité de contenu : les classes de transition accomplissent plus de tâches, mais les objectifs sont similaires pour l'ensemble des élèves.

Par ailleurs, il nous semble important de nous attarder sur la notion de « négociation » présente dans les référentiels. En effet, nous avons vu précédemment qu'il existe différentes formes de débat et que certaines sont plus adaptées au milieu scolaire. Or, la négociation fait partie de celles-ci. Le CNRTL²⁶⁴ la définit comme une « démarche, série d'entretiens pour parvenir à un accord, pour conclure une affaire du domaine privé ou public ou mettre fin à un différend »²⁶⁵. Nous retrouvons dans cette définition la notion de coopération, de discussion et finalement d'accord sur un sujet ou un autre. De ce fait, il nous est apparu que le choix d'utiliser ce terme dans le référentiel définissant les compétences terminales et les savoirs requis ne relève pas du hasard, puisque la négociation s'inscrit dans les valeurs défendues par l'école.

L'oral permet d'orienter la pratique de l'argumentation vers la négociation : il s'agit non seulement d'affirmer ses opinions dans le respect de l'autre, mais encore de coopérer à une décision collective en vue du bien commun.²⁶⁶

2.2. Programme du FESec, Français, 3^e degré

Il nous a semblé pertinent de nous intéresser au programme du FESec pour le 3^e degré puisque nous avons fait le choix de mener notre proposition didactique dans une école relevant

²⁶² FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Référentiel interréseaux. Op. cit.*, p. 32.

²⁶³ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2014). *Référentiel interréseaux. Op. cit.*, p. 56.

²⁶⁴ Pour rappel, il s'agit du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

²⁶⁵ « NÉGOCIATION : Définition de NÉGOCIATION ». (s. d.).

<https://www.cnrtl.fr/definition/n%C3%A9gociation> (document consulté le 15 février 2021).

²⁶⁶ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Référence interréseaux. Op. cit.*, p. 29.

du réseau d'enseignement catholique et qu'une majorité des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles poursuit sa scolarité dans des établissements de l'enseignement libre²⁶⁷.

Dans le programme du FESeC des humanités générales et technologiques (2019), pour l'UAA 4, nous retrouvons un ensemble de tâches relatives à l'argumentation orale : exprimer oralement un avis argumenté, planifier une prestation orale argumentée à l'aide d'un écrit intermédiaire, évaluer et améliorer la qualité d'une prestation orale argumentée, etc.²⁶⁸ L'une d'entre elles nous intéresse particulièrement puisqu'il s'agit d'« échanger des points de vue dans le cadre d'une discussion avec négociation »²⁶⁹. Pour la mener à bien, plusieurs ressources sont fournies, dont certaines trouvent un écho dans notre mémoire. En effet, le programme FESeC propose de travailler les rôles et mandats – que nous exploiterons dans le troisième chapitre –, l'enchaînement entre les interactions – nous avons déjà évoqué l'importance de l'écoute précédemment et nous y reviendrons dans la quatrième partie de ce travail –, le temps et les tours de parole – plusieurs outils pour améliorer la distribution de la parole seront présentés par la suite –, etc.²⁷⁰ Grâce à cette brève analyse de l'UAA 4, nous remarquons que, dans l'enseignement de transition, le débat scolaire demande un certain nombre d'apprentissages que nous tentons de développer et d'innover au travers de ce mémoire. Cela souligne encore une fois l'importance de la place et du temps qu'il conviendrait d'accorder à l'oral pour le travailler de manière significative, malgré les contraintes qu'il implique.

Concernant l'UAA 4, un élément remarquable du programme du FESeC destiné aux 2^e et 3^e degrés professionnels et techniques de qualification (2015) est l'introduction qui présente les finalités de cette unité. Parmi celles-ci, il est question de la nécessité de savoir communiquer correctement avec autrui et des difficultés que cela implique. Le programme insiste également sur le contexte dans lequel chacun s'exprime et les enjeux présents :

On ne communique, en effet, pas de la même manière en privé et à l'école, entre pairs ou entre partenaires d'une relation hiérarchisée. On ne communique pas non plus de la même façon selon les cultures et les milieux sociaux.²⁷¹

²⁶⁷ CATTONAR., B. (2019-2020). *Cours LAGRE2120P, Observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte (en ce compris le stage d'observation)*. UCLouvain.

²⁶⁸ FESEC. (2019). *Programme français, troisième degré. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles, p. 41-42.

²⁶⁹ *Ibid.*, p. 42.

²⁷⁰ *Ibid.*

²⁷¹ FESEC. (2015). *Programme français, deuxième et troisième degré. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles, p. 61.

Ce texte souligne que l'école doit permettre aux élèves de maîtriser les différents codes liés à l'oralité. Il distingue d'ailleurs trois genres d'oraux qui, parce qu'ils sont fréquents dans la vie scolaire et sociale, sont à travailler au cours de français :

- la prise de parole individuelle en public ;
- l'échange avec un adulte, interaction asymétrique entre partenaires revêtant des rôles communicationnels et sociaux différents ;
- l'échange et la négociation entre pairs, interaction symétrique qui devrait aboutir à une forme de consensus. La recherche de consensus est un mécanisme décisionnel sans doute plus complexe, mais aussi plus fructueux que le recours au vote majoritaire ou à l'arbitrage d'un tiers auxquels sont souvent habitués les élèves.²⁷²

Le terme « négociation » revient une fois de plus avec une explication supplémentaire :

Négocier, c'est non seulement affirmer ses opinions dans le respect de l'autre, mais plus encore, coopérer à une décision collective garante du bien commun. Une compétence essentielle à l'exercice d'une citoyenneté solidaire.²⁷³

L'étude des prescrits en matière d'oral et, plus particulièrement, du débat nous a ainsi permis de mettre en évidence les enjeux défendus par l'école à travers cette pratique et l'importance accordée à la négociation et à la coopération.

²⁷² FESEC. (2015). *Op. cit.*, p. 61.

²⁷³ *Ibid.*

Chapitre 3 : le débat dans les classes de français de l'enseignement secondaire : quelles représentations et quelles pratiques ?

1. Introduction

Ce troisième chapitre a pour objectif de donner un aperçu global de la manière dont se pratique le débat au sein des classes de français en Fédération Wallonie-Bruxelles, en particulier de l'enseignement secondaire supérieur puisque notre proposition didactique (voir chapitre 4) aura lieu auprès d'élèves de sixième année. En l'occurrence, « enseigner le débat » ne va pas de soi : quel thème choisir ? Que faut-il mettre en évidence dans l'apprentissage de ce genre discursif ? Quels sont les objectifs incontournables de cette pratique ?²⁷⁴ Nous essayerons de dessiner le tableau général de la manière dont se travaille le débat en classe. Pour ce faire, nous allons nous appuyer sur des articles théoriques, sur diverses séquences proposées dans des ouvrages didactiques et nous étudierons également plus en détail l'enquête que nous avons menée entre mars et mai 2020 : *la pratique du débat en classe de français langue première, étude des pratiques enseignantes dans le 3^e degré de l'enseignement secondaire*. Les résultats tirés de cette recherche nous donneront des informations récentes et concrètes sur la pratique actuelle du débat. Nous y confronterons notre hypothèse selon laquelle il s'agit d'une forme d'oralité différente des autres par sa nature même, par les enjeux qu'il implique, en raison des rôles qui doivent être mis en place, etc. Nous pensons également que chaque enseignant a sa propre conception de cette matière scolaire et sa propre manière de la mettre en pratique que ce soit au niveau du choix de thème, de l'évaluation ou encore du déroulement de l'activité. Tous les professeurs sont cependant confrontés à des difficultés semblables en ce qui concerne la gestion du temps, du nombre d'élèves, l'enseignement des différents rôles, etc. Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons relevé certains de ces obstacles, mais il nous a semblé important d'y revenir puisque notre enquête a permis de recueillir des témoignages d'acteurs du premier plan. Une partie des résultats avait été analysée lors d'un précédent travail²⁷⁵, mais nous n'avions pas pu étudier en profondeur l'ensemble des données. Il nous a donc paru nécessaire de s'y attarder à nouveau dans le cadre de ce mémoire.

²⁷⁴ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 5.

²⁷⁵ Cf. annexe 4.

2. Description de l'enquête sur la gestion du débat en classe

Avant de rentrer dans le vif du sujet, présentons notre enquête²⁷⁶. Entre mars et mai 2020, nous avons mené une étude sur les processus d'enseignement et d'apprentissage du débat au sein du cours de français. Notre intention était de connaître et de comprendre les réalités qu'implique le travail de cet objet disciplinaire. Cette enquête relevait de la recherche descriptive selon la typologie développée par Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987)²⁷⁷. En effet, son objectif était de fournir un état des lieux de l'enseignement du débat par l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. Elle n'avait pas pour ambition d'établir des lois pouvant s'appliquer à tout le système scolaire, mais il s'agissait d'une démarche qualitative visant à étudier plusieurs cas spécifiques sur la transmission des savoirs par les enseignants (ce qui relève de l'axe épistémologique du triangle didactique, et donc de l'élaboration didactique). Cependant, le nombre de réponses au questionnaire destiné aux élèves (141) nous a donné des informations plus quantitatives quant aux perceptions du travail du débat en classe du côté des apprenants. De ce fait, nous avons également examiné l'appropriation des savoirs par ces derniers, mais de manière moins spécifique. Selon la terminologie de Cardinet (1997), nous avons mené une recherche interprétative ancrée dans un versant herméneutique. Dans une démarche empirico-inductive, nous nous sommes intéressée à la fois au curriculum enseigné et au curriculum appris.

L'ensemble des données analysées lors de cette recherche ont été recueillies auprès de huit enseignants de l'enseignement secondaire supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles ainsi que de leurs élèves. Nous avons restreint notre champ de recherche en ne nous intéressant qu'à des établissements d'un indice socio-économique situés entre huit et treize²⁷⁸ afin de réduire les variables mobilisées dans cette enquête. Cependant, nous n'avons pas sélectionné une filière d'enseignement particulière puisque un des enjeux de cette recherche était de montrer les possibles différences en matière d'objectifs et de déroulement du débat selon la filière de qualification ou de transition. Il s'agit donc d'une enquête à petite échelle dont nous avons pu tirer quelques généralités à traiter avec prudence. Nous avons en effet, veillé, à garder un certain recul et une certaine humilité face aux résultats obtenus pour pouvoir fournir l'analyse la plus pertinente possible. Il nous semblait pertinent de revenir sur cette recherche et les diverses

²⁷⁶ Cette enquête a été menée dans le cadre du cours DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2318, Méthodologie de la recherche en didactique du français langue première*, UCLouvain.

²⁷⁷ SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., GAGNE, G., ROPE, Fr. (1987). « Propositions pour une typologie de recherches ». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 11. Notions étudiées dans le cadre du cours de J.-L., DUFAYS. (2019-2020). *Cours LROM2318. Op. cit.*

²⁷⁸ Calculé par l'administration scolaire (Arrêté relatif à l'encadrement différencié). (2018).

conclusions que nous avons pu tirer des analyses puisque l'ensemble nous permet de créer un tableau général de la façon dont se travaille le débat dans le cadre scolaire.

Comme nous l'avons précisé ci-dessus, l'objectif de notre enquête était de donner un état des lieux de la manière dont s'enseigne le débat dans le 3^e degré du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans cette optique, nous avons pu interroger un panel d'enseignants suffisamment diversifié : ils avaient entre trois et trente-trois ans d'expérience, venaient de lieux géographiques différents et enseignaient en transition, en qualification ou dans les deux filières. Nous avons donc face à nous un public hétérogène, autant en ce qui concerne les professeurs que leurs élèves : ces derniers étaient âgés de 16 à 20 ans et étudiaient dans l'enseignement général de transition (54 %), en technique de qualification (34 %), en technique de transition (10 %) ou en professionnel (2 %).

3. Le débat, une forme d'oralité à part

3.1. Quand le débat est-il enseigné et combien de temps lui consacre-t-on ?

Selon notre enquête, le débat est généralement étudié dans le troisième degré de l'enseignement secondaire. Ainsi, plus de 80 % des élèves interrogés l'ont travaillé en 5^e ou 6^e secondaire contre 20 % en 4^e secondaire. Ces données sont intéressantes au regard des travaux de recherches consacrés à ce sujet. En effet, jusque dans les années 1990, « c'étaient plutôt l'école maternelle et l'éducation spécialisée qui s'étaient intéressées à la didactique de l'oral »²⁷⁹. Depuis lors, l'oral et le débat ont pris une place de plus en plus importante dans l'enseignement secondaire, le second plus particulièrement depuis l'instauration du « décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté »²⁸⁰ (2015) que nous avons exposé dans le chapitre précédent.

Quant au nombre d'heures accordées à la pratique du débat, il varie selon les enseignants. Ainsi, en fonction de la composition de la classe, du calendrier scolaire, du temps affecté à la préparation et/ou à la production qui en découle, les professeurs consacrent en moyenne une dizaine d'heures de cours par an à l'ensemble de la séquence. Dans les faits, les élèves disposent

²⁷⁹ GARCIA-DEBANC, C. (1999). « Évaluer l'oral ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104, p. 193.

²⁸⁰ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2015). *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. *Op. cit.*

d'un temps relativement limité puisqu'une partie importante du cours est réservé à la préparation des arguments, l'explication du déroulement général du débat, etc. Chaque membre de la classe s'exprime donc très peu, surtout au regard de l'ensemble des heures de cours qu'il passe à l'école tous les ans. Par rapport aux autres disciplines scolaires, nous pouvons dès lors constater que le temps qu'occupe l'argumentation orale travaillée pour elle-même est restreint, malgré la place grandissante qui lui est consacrée.

3.2. Comment le thème du débat est-il choisi ?

Le choix du thème est primordial pour assurer la participation des élèves. Toutefois, le même sujet ne sera pas proposé s'il s'agit d'un débat délibératif ou un débat d'opinion. En effet, le thème doit réellement permettre une controverse et stimuler les échanges. Il ne doit être ni trop complexe, ni trop simple pour les élèves afin de permettre une véritable progression de leur part²⁸¹. De même, il est important qu'il soit inscrit dans leur réalité sans être trop passionnel. S'il est fictif, il ne présentera que peu d'intérêt pour la classe, mais, s'il s'agit d'un sujet trop controversé, il risque de bloquer toute possibilité d'évolution des positions des uns et des autres, voire même de contenir la discussion elle-même²⁸². Il est donc nécessaire de choisir ce thème avec habileté, d'autant plus que, selon Dolz et Schneuwly, celui-ci compte quatre dimensions essentielles : [...] une dimension psychologique incluant les motivations, les affects et les intérêts des élèves ;
une dimension cognitive, qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves ;
une dimension sociale, qui concerne l'épaisseur sociale du thème, ses potentialités polémiques, ses enjeux, ses aspects esthétiques, sa présence réelle à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école et le fait qu'il donne lieu à un projet de classe qui fasse sens pour les élèves ;
une dimension didactique, qui demande que le thème ne soit pas trop quotidien et qu'il comporte de l'« apprenable ».²⁸³

Lors de notre enquête, nous avons interrogé les professeurs et les élèves sur la manière dont le thème était décidé. Six des huit enseignants questionnés ont affirmé faire participer « un peu » les membres de leur classe alors que les deux autres ont dit solliciter leur avis de manière importante. Certains professeurs permettent ainsi à la classe de proposer un sujet, parfois uniquement pour les exercices, mais pas pour le débat certificatif²⁸⁴. D'autres fournissent une liste de sujets et donnent la possibilité à chaque élève de voter pour celui qu'il préfère²⁸⁵. Enfin, plusieurs d'entre eux s'appuient sur des livres, sur l'actualité ou sur des discussions qui ont eu lieu précédemment²⁸⁶.

²⁸¹ DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 36.

²⁸² *Ibid.*

²⁸³ *Ibid.*, p. 37.

²⁸⁴ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 34-35.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 34-35.

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 35.

Les réponses des élèves sont tout aussi intéressantes : plus de 40 % disent ne pas avoir eu du tout l'occasion de donner leur avis concernant le thème du débat, 26 % affirment l'avoir fait de manière assez restreinte, 23 % disent qu'ils ont été consultés « suffisamment » et seulement 11 % affirment avoir beaucoup participé.

Aussi, les intérêts des élèves doivent être pris en compte, mais tout ne doit pas pour autant être négocié avec eux. Il revient donc à chaque enseignant de faire un choix équilibré qui tient compte de différentes nécessités.

3.3. Quelle préparation ?

La question de la préparation du débat appelle également à une certaine réflexion. Les professeurs qui ont participé à notre enquête n'ont pas tous la même procédure pour organiser les échanges oraux. L'un d'entre eux ne demande pas aux élèves de construire leur propre argumentation, mais simplement de savoir reformuler des propos trouvés dans divers articles de journaux.

Il y [a] donc un débat théorique. Il ne [faut] pas faire des arguments, mais savoir les reformuler et les dire à l'oral. Ils travaillent pour cela à quatre pendant une heure de cours et peuvent par après travailler chez eux. Ensuite, par groupe de quatre, ils débattent avec toutes les règles plus théoriques mises en place auparavant.²⁸⁷

Dans ce cas-là, certes les élèves apprennent certaines techniques pour reformuler correctement les propos tenus dans les périodiques, mais ils ne sont pas invités à partager leurs propres idées. Tous les aspects liés à l'oralité – débit, volume, articulation, etc. – peuvent ainsi être travaillés avec plus de profondeur puisque le contenu est d'emblée stabilisé. Il s'agit d'un procédé intéressant, mais uniquement mis en place par un enseignant, les sept autres préférant que les élèves développent des arguments plus personnels. Dans ces autres cas, il est demandé à chaque membre de la classe de réaliser des recherches préalables qui serviront de sources d'inspiration pour construire son propre raisonnement²⁸⁸. Si l'ensemble de la séquence s'appuie sur une lecture, sur un sujet en particulier abordé précédemment ou encore sur l'actualité, alors l'enseignant demande au groupe de s'attarder sur ces éléments-là, en leur laissant un temps d'appropriation du sujet ou de l'œuvre²⁸⁹. Parfois, la préparation du sujet est également

²⁸⁷ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 33.

²⁸⁸ *Ibid.*

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 34.

évaluée²⁹⁰. Un seul enseignant interrogé affirme ne solliciter aucune recherche personnelle²⁹¹. Globalement, la plupart des professeurs exigent un certain travail antérieur au débat – quatre affirment demander peu de préparation, deux suffisamment et deux beaucoup –, plus particulièrement lorsque ce dernier est certificatif. Précisons également que le thème influence l'organisation générale de la séquence, y compris ses préparatifs.

3.4. Comment le débat est-il évalué ?

L'oral est une matière complexe à évaluer pour diverses raisons. Dans un de ses travaux, Claudine Garcia-Debanc en a listé les principales difficultés :

La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations [...] ;
L'oral est difficile à observer et complexe à analyser [...] ;
L'oral implique l'ensemble de la personne [...] ;
L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence [...] ;
L'oral ne laisse pas de trace et nécessite pour son étude des enregistrements techniquement exigeants [...] ;
L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps [...] ;
L'évaluation de l'oral suppose un détour par l'écrit par le biais de transcriptions [...] ;
L'oral est souvent mal connu [...] ;
Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés [...] ;
Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.²⁹²

Plusieurs de ces difficultés ont déjà été mises en évidence dans le premier chapitre de notre mémoire²⁹³, mais d'autres sont illustrées par les réponses recueillies lors de notre enquête. Ainsi, une enseignante révèle être « très mal à l'aise avec l'évaluation »²⁹⁴ en raison du manque de balises précises données aux élèves, critères qu'elle-même ne sait comment présenter correctement. La plupart des professeurs interrogés utilisent une grille d'évaluation précise ce qui témoigne des difficultés à observer et à analyser l'oralité comme l'a relevé Claudine Garcia-Debanc. Certes, plusieurs modèles pour déterminer les compétences des élèves sont disponibles sur le site du SEGEC²⁹⁵ ou sur d'autres plateformes destinées aux enseignants, mais, en fonction

²⁹⁰ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 34.

²⁹¹ *Ibid.*

²⁹² GARCIA-DEBANC, C. (1999). *Op. cit.*, p. 194-198.

²⁹³ L'oral est une discipline transversale ; il nécessite beaucoup de temps : il implique l'ensemble de la personne et demande de se travailler collectivement, particulièrement dans le cadre du débat ; la progression est – donc les indicateurs de maîtrise – est difficilement mesurable et synthétisable ; peu de matériel pédagogique est disponible pour les enseignants ; l'oral ne laisse que peu de traces ; il est généralement délaissé au profit de l'écrit ; etc.

²⁹⁴ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 42.

²⁹⁵ Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

<http://lenseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1173&niveau=310a&CLASSIFICATION=18&q=&TITRE=&OK=-1> (document consulté le 3 mars 2021).

de l'objectif de la séquence et le type de débat travaillé, ils sont adaptés. Nous avons pu le remarquer en analysant les principaux critères d'évaluation cités par les participants à notre enquête. Certains mettent l'accent sur la dynamique de groupe et sur l'écoute entre pairs ; d'autres s'attachent à la pertinence des arguments, au respect de l'intention (le débat) et à la reformulation des propos de l'orateur précédent ; d'autres encore évaluent principalement les qualités oratoires – audibilité, qualité de l'expression verbale et non verbale, correction de la langue, etc.²⁹⁶ Un des enseignants explique qu'il ne cible parfois qu'un seul critère d'évaluation, qu'il a travaillé plus en profondeur au préalable²⁹⁷.

Par ailleurs, une seule des huit personnes interrogées affirme ne pas évaluer le débat, ce qui est intéressant à étudier au regard des résultats fournis par le questionnaire proposé aux élèves. En effet, 47 % des adolescents estiment, au contraire, que la séquence qu'ils ont vécue n'a pas été évaluée²⁹⁸. Ce contraste étonnant nous amène à nous demander si les critères d'évaluation envisagés par les enseignants sont suffisamment explicités devant les élèves. Ces conclusions d'enquête appuient également les constatations de Claudine Garcia-Debanc citées plus tôt. Dolz et Schneuwly les soutiennent également en expliquant que l'oral ne laisse pas de traces ce qui rend son évaluation aléatoire²⁹⁹.

Une des solutions pour résoudre ce problème est de faire participer les élèves à cette étape en distribuant le rôle d'observateur à une partie de la classe pendant que l'autre débat. Sans qu'elle devienne l'unique évaluation de l'oral, cette manière de faire, qui a déjà été mobilisée par plusieurs des enseignants interrogés³⁰⁰, nous semble pertinente à mettre en place. Nous laissons cependant le soin à d'autres de mener une recherche à ce sujet.

Quoi qu'il en soit, le fait que l'évaluation du débat soit complexe ne signifie pas qu'elle puisse être négligée pour autant. Nous ne reviendrons pas sur les divers enjeux que comprend cette pratique et que nous avons suffisamment explicités précédemment, mais il nous semblait important de citer à nouveau Claudine Garcia-Debanc qui, après en avoir défini les difficultés, a relevé « six bonnes raisons d'évaluer l'oral »³⁰¹ :

Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses [...] ;

Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler ?) [...] ;

²⁹⁶ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 41-42.

²⁹⁷ *Ibid.*, p. 42.

²⁹⁸ *Ibid.*, p. 23.

²⁹⁹ DOLZ & SCHNEUWLY. *Op. cit.*, p. 20.

³⁰⁰ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 41-42.

³⁰¹ GARCIA-DEBANC, C. (1999). *Op. cit.*, p. 199.

Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître [...];

Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace [...];

Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral. [...];

Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser.³⁰²

Ceci nous permet d'insister, une fois de plus, sur la nécessité de travailler l'oral durant toutes les étapes du parcours scolaire des élèves. Pour conclure sur l'évaluation, relevons encore que, quatre des huit enseignants interrogés affirment que le débat donne lieu à une autre production. Celle-ci peut prendre des formes diverses : une affiche où est illustré collectivement ce qui est ressorti du débat, la mise en place d'un tribunal final, un dossier-outil, un texte argumentatif, etc.³⁰³ Ces divers travaux permettent ainsi aux enseignants de tirer autrement profit du débat. Il arrive cependant que l'écrit prenne le dessus sur l'oral, comme nous avons pu le constater dans le premier chapitre lorsque nous nous sommes intéressée aux rapports entre ces deux pratiques. Quant aux quatre autres enseignants interrogés, ils ne demandent pas aux élèves des travaux postérieurs au débat parce qu'ils disent ne pas en avoir eu l'occasion ou ne pas en avoir éprouvé la nécessité étant donné les recherches réalisées en amont.

4. Une diversité de rôles au sein du débat

4.1. *Le rôle de l'enseignant*

Il existe une multitude de rôles à incarner lors d'un débat. Dans le cadre scolaire, ils peuvent être attribués aux élèves aussi bien qu'au professeur. Toutefois, si ce dernier cherche à évaluer la classe, il est plus pertinent qu'il n'intervienne dans la discussion que lorsque cela est indispensable. Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons mis en évidence les observations de Garcia-Debanc³⁰⁴ sur l'importance de l'écoute et les dérives possibles de la relation entre élève et enseignant. En effet, celui-ci, en vue d'aider la classe à s'améliorer oralement, aura tendance à intervenir fréquemment. Redevenant l'interlocuteur privilégié, il interrompt les dialogues entre élèves et/ou les rend moins spontanés. De même, puisqu'il

³⁰² GARCIA-DEBANC, C. (1999). *Op. cit.*, p. 199–200.

³⁰³ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 42-43.

³⁰⁴ GARCIA-DEBANC, C. (1980). *Op. cit.*, p. 96.

occupe une place importante dans l'échange, le temps de travail oral accordé à chacun, et déjà relativement court, se voit diminuer.

Avant de s'attarder sur la place et les fonctions que peuvent incarner les élèves lors d'un débat, interrogeons-nous sur le rôle de l'enseignant que Dolz et Schneuwly qualifient de « primordial à tout moment »³⁰⁵. Celui-ci est important, sans pour autant être simple à tenir. En effet, en plus de définir – du moins en partie – le sens que prend la séquence didactique au sein d'une classe, la position du professeur comprend deux dimensions à gérer simultanément à savoir :

[...] celle de créer une situation de communication intéressante pour l'élève [...] et celle d'enseigner, c'est-à-dire de développer aussi efficacement que possible les capacités des élèves à argumenter en leur donnant des outils pour le faire et en évaluant ces capacités.³⁰⁶

Nous avons vu précédemment les difficultés que présente l'évaluation de l'oral. Ici, nous constatons qu'il ne s'agit que d'un des aspects du rôle que doit assurer l'enseignant au cours d'un débat. Dans leur ouvrage, Dolz et Schneuwly proposent des outils et des lignes de conduite à suivre qu'ils ont eux-mêmes pu découvrir et essayer au cours de leurs expériences didactiques. Ils ont ainsi mis en évidence trois aspects essentiels du rôle du professeur :

[...] celui d'expliciter les règles et constats à travers l'observation et l'analyse des enregistrements effectués en utilisant parcimonieusement l'écrit comme outil ;
celui d'intervenir ponctuellement, à des moments choisis, pour rappeler les normes auxquelles il faut se plier et celui d'évaluer les productions des élèves ;
celui de donner un sens aux activités menées dans la séquence en les situant par rapport au projet global de la classe.³⁰⁷

Par ailleurs, l'enseignant doit promouvoir un « climat relationnel de confiance pour que les élèves puissent s'exprimer »³⁰⁸. Le débat comporte donc une dimension éthique dans le rapport aux autres. Dès lors, mettre en place un cadre semble nécessaire, voire essentiel. Michel Tozzi affirme en effet que la parole est d'autant plus libre pour l'élève que le dispositif dans lequel il évolue est robuste. Cela passe par la répartition de rôles, la fixation des règles de fonctionnement, la bienveillance, l'adaptation de l'évaluation selon les disciplines, etc.³⁰⁹

³⁰⁵ DOLZ, J. et SCNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 45.

³⁰⁶ *Ibid.*

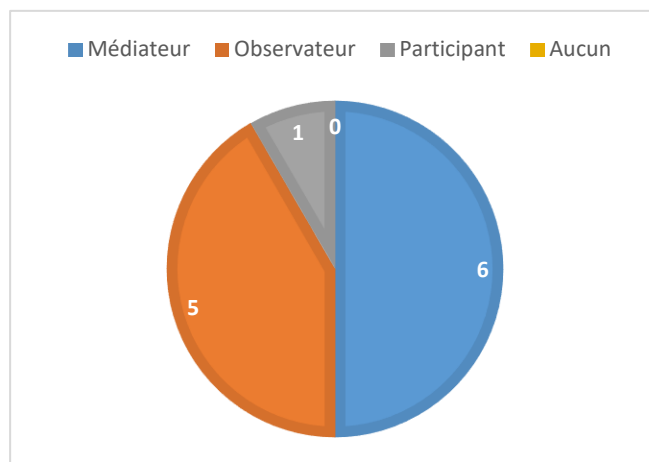
³⁰⁷ *Ibid.*, p. 46.

³⁰⁸ Interview de TOZZI, M. (2016). Eduscol : informer et accompagner les professionnels de l'éducation. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/40/7/4-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_le_debat_599407.pdf (document consulté le 5 février 2021).

³⁰⁹ Interview de TOZZI, M. (2016). *Op. cit.*

L'enseignant apparaît comme garant du bon fonctionnement et de la qualité de ces échanges, l'acteur qui prévient les risques de dérapage et de digression, d'essoufflement du débat, d'impasses à la discussion et surtout celui qui garantit le droit de parole à chacun des élèves.³¹⁰

Il arrive également que l'enseignant devienne un véritable acteur du débat. Lors de notre enquête, nous avons pu remarquer que la moitié des professeurs interrogés endossaient le rôle de médiateur-modérateur³¹¹, parfois combiné à celui d'observateur (voir graphique). L'ensemble des élèves interrogés ont confirmé la chose. Cependant, ce rôle de modérateur présente de nombreuses difficultés et exige certains préparatifs, sur lesquelles nous reviendrons plus tard. Comme nous l'avons précédemment expliqué, il est également important que l'enseignant ne prenne pas trop d'espace pour ne pas redevenir « l'interlocuteur privilégié »³¹². Dans cette optique, plusieurs des professeurs interrogés choisissent de n'intervenir que si le débat ne se déroule pas bien, se contentant du rôle d'observateur – et d'évaluateur – le reste du temps.



Rôle(s) tenu(s) par l'enseignant-e durant le débat

4.2. Les rôles des élèves

Dans le cadre du débat scolaire, nous allons présenter les rôles les plus fréquemment travaillés en classe. Effectivement, pour permettre à tous les membres du groupe de s'exprimer, donner certaines fonctions aux élèves est important. Concernant l'attribution en tant que telle, il existe diverses méthodes issues de la gouvernance partagée permettant de prendre des décisions de manière démocratique et bienveillante. Nous les présenterons dans le quatrième chapitre de ce mémoire.

³¹⁰ DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Op. cit.*, p. 223.

³¹¹ Nous distinguerons ces deux termes plus tard, mais les enseignants que nous avons interrogés les considéraient presque comme des synonymes.

³¹² GARCIA-DEBANC, C. (1980). *Op. cit.*, p. 96.

Nous insistons cependant sur le fait que, selon les débats travaillés, certains rôles sont à privilégier, comme celui du modérateur, dans le cadre du débat régulé. Précisons également que ces rôles doivent faire l'objet non seulement d'une définition claire et précise, mais aussi d'un apprentissage. En effet, si l'élève ne saisit pas les enjeux qui incombent à la fonction qu'il incarne, tous les effets bénéfiques de celle-ci sont mis à mal. Ainsi, à défaut d'explications particulières, « les rôles et les fonctions des différents protagonistes ne sont que faiblement distingués »³¹³ : le modérateur aura tendance à se placer avec le public, les élèves observateurs risqueront alors d'intervenir au même titre que les débatteurs, etc.³¹⁴ Notons toutefois qu'il arrive que certains apprenants prennent d'eux-mêmes l'initiative de distribuer des rôles. Ainsi, lors d'une expérience didactique sur le débat philosophique, une adolescente a pris volontairement des notes durant le débat, celles-ci étant lues et complétées à la fin de la discussion. Elle a donc elle-même choisi le rôle de secrétaire.³¹⁵

À ce sujet, Christian Dumais rappelle qu'il existe quatre types d'apprentissages liés à l'enseignement de l'oral, dont celui qui concerne les rôles à jouer :

Cela consiste à enseigner aux élèves à jouer des rôles bien précis en lien avec un genre. Il s'agit de leur fournir des indications quant aux rôles à jouer dans les différentes situations de communication proposées. Les élèves peuvent apprendre à être médiateurs, critiques, experts, évaluateurs, meneurs de jeu, animateurs, etc.³¹⁶

Chaque rôle est spécifique et présente un fonctionnement et des enjeux particuliers que doivent bien saisir les élèves pour pouvoir les incarner de la façon la plus adéquate. Ainsi, selon la position et la place de chacun, les divers membres de la classe devront travailler « l'adaptation du registre de langue, l'emploi d'un lexique ou d'une phraséologie particulière, une gestualité, une posture, des mimiques faciales typiques, une coordination d'attitudes qui révèlent la pensée par le corps »³¹⁷. Il y a donc un habillage particulier de la parole en fonction du rôle défendu.

³¹³ DOLZ, J., MORO, C. & POLLO, A. (2000). « Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, p. 46.

³¹⁴ DESSAULT, J. (2017). *La pratique du débat à visée philosophique à l'école primaire*. Mémoire à l'ESPE. Université de Poitiers, p. 22.

³¹⁵ *Ibid.*

³¹⁶ DUMAIS, C. (2010). « Atelier pour un enseignement de l'oral ». *Québec français*, 157, p. 58.

³¹⁷ GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève, p. 148.

4.2.1. Le débateur

Appelé aussi locuteur ou participant, son travail est d'écouter³¹⁸ les interventions des autres membres du groupe et d'intervenir afin d'atteindre l'objectif du débat selon la forme de ce dernier. Dans certains cas, il doit également chercher à construire sa pensée, à faire évoluer ses opinions, etc.³¹⁹ Il peut reprendre, à des degrés divers, la parole des uns et des autres pour appuyer ou contredire les propos énoncés³²⁰. Il est souvent demandé aux débatteurs de s'informer au préalable pour pouvoir argumenter pertinemment. De ce fait, les interventions sont polygérées et dialogiques, autrement dit, elles progressent en prenant appui sur le discours d'autrui ou en s'y opposant³²¹. Ceci permet donc de prendre en compte l'opinion de l'autre et de construire des points de vue décentrés.

La négation argumentative de la position de l'autre ainsi que la critique des arguments entendus semblent favoriser une construction plus élaborée des propres positions qui se fondent alors sur des arguments plus solides.³²²

À la fin de la plupart des débats, les positions des différents participants ne seront pas exactement les mêmes qu'au début des interactions puisqu'elles ont été enrichies des apports des autres³²³.

Un autre aspect essentiel du rôle de débateur est lié aux observateurs. En effet, lors d'un débat, ceux-ci vont porter leur attention sur un ou plusieurs locuteurs dans l'objectif de rendre compte de la discussion et, dans certains cas, d'apporter une critique constructive aux uns et aux autres. Les débatteurs doivent donc apprendre à accepter ces remarques et à en tenir compte dans la suite des échanges.

4.2.2. Le rôle d'observateur

Pour mieux appréhender le rôle d'observateur, commençons par rappeler la différence entre un « spectateur » et un « observateur », plus particulièrement dans le cadre du débat scolaire. Une des définitions que donne le *Larousse en ligne* de ce second terme est la suivante : « personne dont la mission est de regarder le déroulement de certains événements afin d'en

³¹⁸ Nous avons déjà mis en évidence l'importance du travail de l'écoute, mais nous y reviendrons également dans le quatrième chapitre.

³¹⁹ ALVES, S. (2018). *La pratique de débats de classe permet-elle d'améliorer le climat scolaire*. Mémoire à l'ESPE. Université de la Sorbonne, p. 10.

³²⁰ DOLZ, J., MORO, C. & POLLO, A. (2000). *Op. cit.*, p. 48.

³²¹ *Ibid.*, p. 50.

³²² *Ibid.*, p. 51.

³²³ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 8.

rendre compte »³²⁴. Pour le CNRTL, il s'agit d'une « personne qui observe avec attention, qui a le sens de l'observation »³²⁵. Quant au spectateur, il le définit comme « celui, celle qui se contente de regarder, d'observer un phénomène, un évènement sans intervenir, sans s'impliquer »³²⁶. Pour le *Larousse en ligne*, le terme renvoie à un « témoin oculaire d'une action, d'un évènement »³²⁷.

Dans le cadre du débat scolaire, l'observateur n'est pas un simple spectateur, mais bien un véritable acteur. C'est dans cette optique que ce rôle doit être enseigné, autrement dit il faut « habilitier les élèves à devenir des observateurs critiques de débats »³²⁸. Cela peut se faire par le biais d'une grille d'observation où l'enseignant ciblera avec les élèves les éléments pertinents à observer. L'importance de ce rôle réside dans son objectif. En effet, il s'agit d'amener l'ensemble de la classe « à voir le débat comme une réflexion collective où les interventions fonctionnent en interdépendance et non comme une suite de performances individuelles »³²⁹.

En plus de poser un regard attentif sur les échanges entre débatteurs, les élèves observateurs peuvent être invités à fournir une critique sur l'ensemble des locuteurs ou sur un d'entre eux plus spécifiquement. Ils devront donc apprendre à formuler une remarque de manière positive et constructive. Ils pourront utiliser à cette fin la grille d'observation évoquée plus haut.

4.2.3. Le rôle de modérateur

Avant d'entrer dans l'explication de ce rôle à proprement parler, distinguons également le terme de « modérateur » de celui de « médiateur » qui, bien que liés, ne renvoient pas aux mêmes réalités. Le CNRTL définit le premier comme la « personne ou chose qui tempère ce qui est excessif, qui tend à concilier les extrêmes »³³⁰ et le second comme la « personne ou chose qui sert d'intermédiaire, de lien entre deux ou plusieurs entités »³³¹. Autrement dit, alors

³²⁴ *Larousse, Éditions.* (s.d.) « Définitions : observateur - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/observateur/55425> (document consulté le 20 janvier 2021).

³²⁵ « OBSERVATEUR : Définition de OBSERVATEUR ». <https://www.cnrtl.fr/definition/observateur> (document consulté le 20 janvier 2021).

³²⁶ « SPECTATEUR : Définition de SPECTATEUR ». <https://www.cnrtl.fr/definition/spectateur> (document consulté le 20 janvier 2021).

³²⁷ *Larousse, Éditions.* (s.d.) « Définitions : spectateur - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/spectateur/74095> (document consulté le 20 janvier 2021).

³²⁸ GAGNON, R. (2010). *Op. cit.*, p. 149.

³²⁹ *Ibid.*

³³⁰ « MODÉRATEUR : Définition de MODÉRATEUR ». <https://www.cnrtl.fr/definition/mod%C3%A9rateur> (document consulté le 21 janvier 2021).

³³¹ « MÉDIATEUR : Définition de MÉDIATEUR ». <https://www.cnrtl.fr/definition/m%C3%A9diateur> (document consulté le 21 janvier 2021).

que le médiateur cherche à réguler les différends, le modérateur tend à concilier les divers partis, à éviter les excès dans tous les domaines en les prévenant³³². Celui-ci est le rôle clé du débat régulé.

Parmi les différents genres de débats, le débat régulé est celui qui est géré par un modérateur qui « structure le déroulement de la situation, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en leur facilitant les échanges, et dans certains cas en essayant d'arbitrer les conflits pour peut-être concilier les positions opposées ».³³³

Il arrive cependant que le modérateur doive aussi assurer le rôle de médiateur lorsque des différends trop importants prennent le pas sur le débat. Dans ce mémoire, nous privilégierons donc ce terme qui nous semble plus complet et renvoie à une plus large réalité. Notons que, dans certains autres débats, il existe aussi le rôle de président de séance, de meneur de jeu et de régulateur qui correspondent globalement aux mêmes attributions.

Le rôle de modérateur est l'un des plus complexes puisqu'il assume différentes fonctions lors d'un débat. Voici ce qu'en disent Dolz et Schneuwly :

Outre ses fonctions sociales dans le débat public (saluer, présenter les participants, etc.), [le modérateur] ouvre le débat en exposant et en délimitant la question, le cadre de la discussion. De même, il clôt le débat, souvent en redonnant une fois la parole à chaque débatteur. Il s'efforce de structurer le débat et de rendre sa structure « visible » ; il synthétise, résume les acquis. Il recentre, recadre le débat si nécessaire. Il le relance.³³⁴

En plus d'assurer tous ces engagements, ce rôle est complexe à enseigner et pose souvent problème aux professeurs comme nous avons pu le constater lors de notre enquête. Certains enseignants éprouvent ainsi un souci d'équité : le fait d'être modérateur demande un apprentissage particulier, ce qui débouche sur une plus grande charge de travail pour l'élève qui assume ce rôle³³⁵. Une des personnes interrogées essaye, au contraire, que chaque membre de la classe soit modérateur et débatteur sur l'ensemble de la séquence consacrée au débat, ce qui implique de prendre le temps nécessaire pour en clarifier tous les aspects. Toutefois, si les élèves n'ont pas l'occasion d'incarner l'un et l'autre rôle, alors « l'élève qui a été [modérateur] en formatif le sera aussi en certificatif, car il connaît mieux le rôle, sinon ce serait désavantager chaque élève que de changer à la dernière minute »³³⁶. Pour un autre enseignant, c'est le manque de sagesse exigé par le rôle de modérateur ou la difficulté de s'affirmer contre une opinion

³³² « Modération vs médiation 2021 ». (s.d.). Es different. <https://fr.esdifferent.com/difference-between-moderation-and-mediation> (consulté le 20 mars 2021).

³³³ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 7.

³³⁴ DOLZ, J. et SCNEUWLY, B. (2000). *Op. cit.*, p. 169.

³³⁵ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 37.

³³⁶ *Ibid.*

tenue par un grand groupe qui pose problème, ce qui explique qu'il préfère être lui-même la personne qui régule les échanges³³⁷.

Globalement, grâce à cette enquête, nous avons pu distinguer deux attitudes de la part des professeurs par rapport au modérateur : soit l'enseignant assume lui-même ce rôle, soit il attribue cette responsabilité à un des élèves, mais se heurte alors aux limites de la formation et de la légitimité de l'adolescent sélectionné. S'il choisit de donner ce rôle à un membre de la classe, il devra dès lors préparer correctement ce dernier à la complexité de cette fonction. Toutefois, de nombreuses activités sont envisageables pour accoutumer les élèves : écouter des débats filmés ou lire des transcriptions afin de repérer des « formules linguistiques et des marques (reprise, connexion) pour introduire, effectuer des transitions, clore »³³⁸ ; s'entraîner à synthétiser divers propos trop longs en affirmations plus courtes voire en mots-clés ; réaliser plusieurs débats, à durées variables ; etc.³³⁹ Il est également impératif que le modérateur maîtrise le sujet dans tous ses aspects – il doit ainsi savoir rebondir sur des arguments en faveur et en défaveur du thème du débat – et, pour ce faire, des recherches préalables sont plus que conseillées.

4.2.4. Les autres rôles

Le **synthétiseur**, appelé aussi rapporteur ou reformulateur, rappelle régulièrement ce qui vient de se dire grâce à ses notes qui résument les différents points. Il éclaire également ses camarades lorsque le sujet du débat fait l'objet de sous-entendus, il vérifie l'adéquation de la réponse avec la question, il relance et questionne le groupe afin de les réorienter vers le sujet³⁴⁰.

Le **secrétaire** prend note de l'ensemble du débat afin de pouvoir en rendre compte par la suite. Il peut aussi arriver qu'il se charge de rappeler toutes les idées évoquées précédemment si un synthétiseur n'a pas été désigné³⁴¹.

Dans le cadre de certains débats où le temps de parole est limité, il est possible de désigner un **gardien du temps** qui calcule la durée de chaque intervention et prévient les autres élèves

³³⁷ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 38.

³³⁸ GAGNON, R. (2010). *Op. cit.*, p. 148.

³³⁹ *Ibid.*, p. 148-149.

³⁴⁰ *Fiche méthodologique : mise en œuvre du débat en classe.* (s.d.). Académie d'Orléans-Tours. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/cult_hum37/Laicite/Stage_12_janvier/Fiche_methodologique_debat.pdf (document consulté le 17 février 2021).

³⁴¹ DUBOIS-VOGT, M. (2005-2006). *Le débat réglé au cycle 3 : animation pédagogique.* <https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/ledebatregle.pdf> (document consulté le 15 février 2021).

du nombre de minutes qu'il reste à chacun d'entre eux. Il lui arrive par ailleurs de signaler au modérateur la durée de la discussion pour que ce dernier puisse au mieux réguler le débat³⁴².

Il est également possible que des rôles propres à un débat soient attribués aux élèves. Ainsi, un enseignant pourra désigner une mère de famille, un client du Mac Donald, une représentante du Mac Donald, un responsable de l'hygiène et de la santé si le thème de la discussion est pour ou contre cette chaîne de fast-food³⁴³.

5. Une autre forme d'enseignement pour les élèves

L'attrait de l'oral pour les élèves est indéniable, mais cela ne veut pas dire pour autant que tous et toutes l'apprécient. Sur les 141 adolescents interrogés, 90 % estiment avoir bien vécu (voire très bien) le débat contre 7 % qui ne l'ont pas apprécié et 3 % qui l'ont vécu indifféremment³⁴⁴. La majorité des élèves expliquent aimer débattre, progresser dans l'argumentation et échanger des points de vue, mais ils précisent également l'importance de l'écoute et de l'échange sans jugement. Ceux qui ont moins bien vécu le débat justifient leur impression par la timidité et le rapport aux autres : stress, crainte de s'exprimer devant la classe et de se sentir jugé, peur de ne pas savoir comment « attaquer » les autres ou, tout simplement, le fait de ne pas aimer avoir tort³⁴⁵. Or, il est important de tenir compte de ces problèmes et de leur accorder le temps nécessaire pour tenter de les résoudre.

L'avis des élèves rejoint ce que pensent les enseignants à leur sujet. Selon eux, une majorité des adolescents aime cette activité – même s'ils en ressortent parfois avec une certaine frustration – et une minorité – que les enseignants considèrent comme « timide » – apprécie moins cette matière scolaire. Par ailleurs, un enseignant³⁴⁶ évoque son désir de faire sortir de leur zone de confort les différents élèves de la classe, ce que certains d'entre eux relèvent dans les points positifs du débat : « je [ne] suis pas quelqu'un qui parle beaucoup de base [...]. Après au fur et à mesure des années ça a été mieux parce que je me suis amélioré un peu niveau communication »³⁴⁷. Cet avis met en évidence un élément important : plus le débat est pratiqué, plus les élèves se sentiront à leur aise. Comme toutes les formes de l'oral, il doit être travaillé

³⁴² « Rôles des participants à un débat ». (2009). EBSI : Université de Montréal.

<https://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/autres/debat2.htm> (document consulté le 27 février 2021).

³⁴³ DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). *Op. cit.*, p. 6.

³⁴⁴ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 21.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 23–25.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 39.

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 23.

régulièrement pour permettre le droit à l'erreur même s'il faut également lui accorder un temps spécifique au cours de l'année³⁴⁸.

6. Les techniques mises en place pour la distribution de la parole

Nous avons interrogé les élèves et les enseignants sur les techniques mises en place lors du débat pour distribuer la parole et, plus généralement, pour gérer l'ensemble du débat. Plusieurs méthodes ressortent des réponses fournies par les professeurs : une enseignante utilise un bâton qui autorise un seul élève à s'exprimer à la fois, mais dit que ce n'est pas l'idéal, car « [il] limite la parole de ceux qui prennent trop de place, mais n'amène pas les timides à parler »³⁴⁹ ; plusieurs attribuent la gestion de la parole au rôle de médiateur-moderateur, qui, rappelons-le, fait l'objet d'un apprentissage et qui est parfois incarné par le professeur lui-même ; certains instaurent un temps minimal de parole pour chaque élève afin que tous soient amenés à sortir de leur zone de confort³⁵⁰ ; d'autres enseignants prennent le rôle de reformulateur et distribuent eux-mêmes la parole³⁵¹ ; etc. Deux professeurs mettent en place des techniques plus particulières, se rapprochant de celles que nous développerons lors de notre proposition didactique. Le premier demande à ses élèves de « ne pas enchaîner vers l'argument suivant avec un “mais”, mais par un “et” et, de la sorte, [accueillir] la parole de l'autre »³⁵². Cette méthode nous semble intéressante dans le sens où elle travaille indirectement l'écoute active sur laquelle nous reviendrons dans le quatrième chapitre. Le second enseignant instaure certaines règles pour créer un climat de sécurité : écouter celui qui parle, autrement dit, ne pas interrompre les autres ; pas de jugements de valeur ; confidentialité ; droit de passer³⁵³. Ces différentes normes contribuent à établir une atmosphère bienveillante au sein du groupe. Quant à la dernière de ces quatre règles, elle rassure chaque membre de la classe. En effet, si un participant ne souhaite pas parler, il a droit à un joker qui transforme l'expression orale en travail écrit. Paradoxalement, peu d'élèves décident de l'utiliser. Il s'agit d'une sécurité affective dont l'enseignant est garant. Ces techniques nous semblent toutes deux intéressantes et elles ont déjà montré leur efficacité. Il serait donc pertinent de les partager. D'ailleurs, l'ensemble des

³⁴⁸ DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950. Op. cit.*

³⁴⁹ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*, p. 39.

³⁵⁰ *Ibid.*

³⁵¹ *Ibid.*, p. 38.

³⁵² *Ibid.*

³⁵³ *Ibid.*, p. 38-39.

enseignants que nous avons rencontrés nous ont dit qu'ils seraient ravis d'apprendre de nouvelles méthodes pour améliorer la gestion du débat au sein de leurs classes.

Quant aux élèves interrogés, plusieurs d'entre eux ont pu découvrir des outils intéressants, que ce soit avec l'enseignant interrogé ou durant les années précédentes : l'usage du bâton de parole ; le fait que le professeur soit la personne qui autorise les débatteurs à s'exprimer lorsqu'ils le demandent en levant leur main par exemple ; la mise en place d'un ordre prédéfini, ce qui peut cependant rendre les échanges moins spontanés ; la formation de petits groupes de discussion ; la gestion par le modérateur ; le respect naturel de la parole des uns et des autres ; la technique des papiers³⁵⁴ ; le débat mouvant³⁵⁵ ; etc. Cependant, de nombreux autres élèves affirment qu'ils n'ont ni appris, ni vécu des techniques particulières ou que les outils enseignés n'ont pas été respectés.

Nous pouvons conclure qu'il existe plusieurs petites règles pour réguler la parole et, plus largement, le débat, mais qu'elles ne sont pas appliquées ni applicables dans toutes les situations. Tout l'enjeu de notre proposition didactique sera donc de développer des outils suffisamment efficaces pour être partagés aux enseignants de français.

³⁵⁴ Chaque élève possède cinq papiers. Quand il veut parler, il en remplit un et l'enseignant vient le chercher et l'autorise ensuite à prendre la parole.

³⁵⁵ Nous reviendrons sur cette technique dans le quatrième chapitre qui permet aux élèves de prendre physiquement position.

Chapitre 4 : des pistes pour travailler l'oral en classe dans l'enseignement secondaire supérieur

1. Introduction

Ce dernier chapitre a pour objectif de mettre en place et d'étudier une proposition didactique que nous avons construite, dont les enjeux sont d'améliorer la capacité d'écoute des élèves, la manière dont ils communiquent et le déroulement général du débat dans une classe de français du 3^e degré. Au terme de cette courte séquence consacrée à l'argumentation orale, les différents membres de la classe devront donc être capables d'utiliser les outils gestuels de manière adéquate, de s'exprimer en « je », de respecter le cadre de sécurité et de pratiquer l'écoute active.

Plus concrètement, cette proposition didactique sera structurée comme suit³⁵⁶. Tout d'abord, nous organiserons un débat visant à une négociation sur un sujet donné, afin de délimiter la zone de développement proximal des élèves ainsi que les difficultés que ceux-ci rencontrent lors de l'interaction avec leurs camarades. Suite à cela, chaque jeune devra remplir un questionnaire dont la finalité est de révéler sa perception générale de l'activité. Ensuite, nous enseignerons à la classe une série d'exercices qui contribuent à améliorer la communication, la prise de parole et l'écoute au sein d'un groupe. Ainsi, nous mettrons en place des outils gestuels applicables dans toute discussion de plus de deux personnes : l'écoute active ; l'expression en « je » ; la distinction fait/jugement ; la manière d'attribuer les rôles ; la mise en place d'un cadre de sécurité. Les élèves recevront un support écrit reprenant tous ces exercices et leurs explications. Pour finir cette expérience didactique, nous organiserons deux débats : l'un semblable à celui mis en place au début de la séquence et l'autre correspondant au débat public régulé tel que défini par Dolz et Schneuwly. Lors de ces échanges, l'ensemble de la classe devra appliquer les techniques enseignées au cours des précédentes leçons. Les élèves devront ensuite remplir un questionnaire semblable au premier afin d'évaluer l'évolution de leur perception du débat et si les outils proposés ont été efficaces. Un retour collectif sur l'ensemble de l'expérience sera également mis en place pour permettre à chaque adolescent de partager à ses camarades sa perception de l'activité dans sa globalité.

³⁵⁶ Précisons que nous exposerons en détail le déroulement de cette proposition didactique plus loin dans ce chapitre.

Les outils que nous proposerons aux élèves sont principalement issus de la gouvernance partagée, l'intelligence collective et la sociocratie. Avant d'expliquer plus en détail ces dispositifs, il semble indispensable de revenir sur les différents concepts dont ils sont issus pour clarifier ce qu'ils impliquent. Ce dernier chapitre est donc structuré de la sorte : nous commençons par définir et étudier les termes de gouvernance partagée, d'intelligence collective et de sociocratie ainsi que les liens qui les unissent ; nous expliquons ensuite une partie des différents outils issus de ces trois concepts ; enfin, nous reviendrons sur le déroulement de notre proposition didactique avant de l'analyser. Cette ultime étape a pour objectif de créer une synthèse explicite des méthodes pouvant être mobilisées par les professeurs pour pratiquer le débat dans des classes du 3^e degré de l'enseignement secondaire supérieur.

2. Différents modèles pour travailler en groupe

Cette partie sera consacrée à la définition des concepts dont nous tirons nos différents outils didactiques ainsi qu'à une brève explication de leur fonctionnement et de leurs enjeux. Ceci nous semble indispensable pour cerner au mieux ces diverses notions. Précisons cependant que la sociocratie, la gouvernance partagée et l'intelligence collective ont d'abord été développées dans le cadre d'organisations qui diffèrent du monde de l'enseignement, où la « forme scolaire »³⁵⁷ impose une hiérarchie entre professeurs et élèves. Ces diverses notions ne peuvent donc être complètement adaptées à l'école dans sa structure actuelle. Néanmoins, comme nous le montrerons dans notre proposition didactique, nous pensons qu'elles peuvent s'appliquer dans des contextes particuliers comme le débat. En effet, lors de celui-ci, l'enseignant cherche avant tout à ce que chaque membre de la classe s'exprime librement, lui-même se contentant d'un rôle d'observateur et d'évaluateur, même s'il lui arrive également d'intervenir dans la discussion³⁵⁸. Or, entre les élèves, à priori, il n'y a pas de hiérarchie. Dans cette mesure, les différents concepts que nous allons exposer peuvent en partie s'appliquer.

³⁵⁷ Forme d'éducation qui s'est construite historiquement, qui a fini par s'imposer à l'échelle mondiale. Cette forme scolaire a des traits particuliers à savoir un enseignant qui travaille seul dans sa classe, avec un groupe d'élève plus ou moins homogène, regroupé dans un espace (la classe) pour un temps séparé de la vie sociale. Le professeur transmet des savoirs formalisés. CATTONAR., B. (2019-2020). *Op. cit.*

³⁵⁸ À ce sujet, nous renvoyons au chapitre 3.

2.1. La sociocratie

Inventé par le sociologue français Auguste Comte (1789–1857), le terme « sociocratie » trouve ses origines dans le latin *societas* (société) et du grec *kratos* (autorité, pouvoir). Il peut se définir comme ceci :

[...] mode de prise de décision et de gouvernance qui permet à une organisation quelle que soit sa taille – d’une famille à un pays – de se comporter comme un organisme vivant, de s’auto-organiser. Le principe de base est de faire vivre en parallèle à la structure d’exécution (en général hiérarchique), une structure de décision où chaque membre de l’organisation dispose d’un pouvoir équivalent basé sur le libre consentement.³⁵⁹

Ce terme fut repris par Kees Boeke (1884–1966), un psychosociologue et pédagogue hollandais pour décrire un mode d’organisation qu’il expérimenta lui-même au sein de la Werkplaats Community School et qui était composé de trois règles, à savoir :

[...] les intérêts de tous les membres sont pris en considération, chacun acceptant de se soumettre aux intérêts de la communauté ;
une solution n’est adoptée que si elle est acceptée par ceux qui vont la mettre en œuvre ;
tous les membres sont prêts à agir conformément aux décisions prises unanimement.³⁶⁰

Alors que, dès les années 1930, des mouvements intellectuels comme *l’école des relations humaines* avaient déjà montré l’importance des conditions de travail dans la performance et l’engagement des individus³⁶¹, il faudra attendre la fin des années 1960 pour que le principe de sociocratie soit enfin mis en place dans une entreprise. Un des élèves de la Werkplaats Community School, le hollandais Gérard Endenburg (1933– ...), réinvestit ce mode de fonctionnement dans son établissement. Au début des années 1970, devenu ingénieur en électromécanique et héritier de la direction de l’entreprise familiale, il voulut recréer la même qualité d’organisation et de participation que celle qu’il avait expérimentée lors de sa scolarité. Cependant, les règles mises en place par Boeke n’étaient pas utilisables telles quelles dans sa société puisqu’il fallait tenir compte de l’intérêt de toutes les parties prenantes, dont les investisseurs. De plus, il devait garantir la réalisation des objectifs de l’entreprise sans dépendre uniquement de la bonne volonté des employés pour prendre des décisions unanimes. Endenburg en arriva à la conclusion que l’équivalence entre les différents membres de l’entreprise était

³⁵⁹ GILSON, J.-L. (2011). « Qu’est-ce que la sociocratie ? ». *Université de Paix*.

<https://www.universitedepaix.org/tag/sociocratie/> (document consulté le 7 janvier 2021).

³⁶⁰ TAVERNIER, P. (2014). « La sociocratie, un mode de gouvernance participatif ». *La Fonda*.

<https://fonda.asso.fr/ressources/la-sociocratie-un-mode-de-gouvernance-participatif> (document consulté le 5 janvier 2021).

³⁶¹ AUTISSIER, D., JOHNSON, K. et MOUTOT, J.-M. (2016). « L’innovation managériale : rupture ou évolution du management ». *Question(s) de management*, 13.

nécessaire pour que celle-ci soit capable de s'auto-organiser et de permettre à tous de s'y investir³⁶².

L'équivalence, c'est l'affirmation que tous sont sujets et non pas objets du projet commun et que la contribution de chacun est nécessaire au bon fonctionnement de l'entreprise collective. L'équivalence, c'est le droit reconnu à chacun de consentir ou non à une décision qui modifie de façon significative et durable les orientations, les modalités de son travail ou du travail de son équipe, voire de toute l'entreprise.³⁶³

Par ailleurs, dans tout système dynamique, il existe trois fonctions qui coopèrent dans l'équivalence à savoir « une fonction d'orientation qui fixe un objectif, une fonction d'exécution qui vise à réaliser l'objectif, une fonction de mesure qui évalue l'écart entre l'objectif et sa réalisation »³⁶⁴. Pour mener à bien son projet, Endenburg a dû en tenir compte. Ainsi, pour installer ces trois fonctions et l'équivalence entre les personnes, le chef d'entreprise a estimé qu'une autre structure organisationnelle que la structure pyramidale classique devait être mise en place. En effet, cette dernière est adéquate lorsqu'il est question d'« exécuter », mais ne l'est plus pour « orienter ». Dès lors, pour prendre les décisions dites d'orientation – à savoir ce qui concerne les objectifs, les règles de fonctionnement et les processus de travail – et que celles-ci soient prises par ceux qu'elles concernent, Endenburg a formulé et ensuite expérimenté quatre règles : le cercle, le consentement, le double lien et l'élection sociocratique³⁶⁵.

Le cercle : la structure de prise de décision est constituée de cercles semi-autonomes interreliés. Chaque cercle est formé par un groupe de personnes qui partagent une mission commune. Par exemple un conseil d'administration, une équipe de direction, un service... Chaque cercle poursuit un but clairement identifié, articulé avec le but des cercles auxquels il est relié, et il organise son fonctionnement comme sous-système de l'organisation. Il est responsable de l'ingénierie de ses processus de travail, qu'il doit définir en termes d'objectifs, d'activités et de mesure des résultats. Un cercle établit ses propres politiques sur la base du consentement de ses membres. Il élabore son propre système d'information et d'éducation permanente par la recherche expérimentale, l'enseignement formel et l'apprentissage sur le tas ;

le consentement³⁶⁶ : dans un cercle sociocratique, aucune décision d'orientation ne sera prise si un des membres y oppose une objection raisonnable et argumentée. Cette règle favorise l'impossibilité pour quiconque dans le cercle de devoir abandonner sa liberté et sa responsabilité entre les mains d'un autre. Elle permet aussi, dans le dialogue et la confrontation si besoin, d'apprendre à relativiser ses préférences et à découvrir la puissance de l'intelligence collective. Elle invite enfin à redéfinir

³⁶² TAVERNIER, P. (2014). *Op. cit.*

³⁶³ *Ibid.*

³⁶⁴ *Ibid.*

³⁶⁵ *Ibid.*

³⁶⁶ Dans ce contexte, le terme « consentement » signifie qu'il n'y a pas d'objection motivée envers la proposition.

ce qu'est une bonne décision : une décision est bonne si elle permet d'avancer dans la réalisation des objectifs communs et si elle reçoit le consentement de ceux qui vont avoir à « vivre avec » ;

le double lien : un cercle est relié au cercle qui lui est immédiatement supérieur par un double lien. Cela signifie qu'au moins deux personnes, le responsable de l'unité de travail et un membre de son équipe choisi par celle-ci sont membres du cercle immédiatement supérieur ;

l'élection sociocratique/l'élection sans candidat : après avoir défini ensemble les qualités requises pour le poste, chaque membre du cercle désigne qui lui paraît à même de remplir la mission et argumente son choix. Après une discussion ouverte dans le cercle, la décision est prise par tous sur la base du consentement.³⁶⁷

La sociocratie est donc une approche qui mobilise l'intelligence collective – nous reviendrons sur ce terme par la suite – de tous les membres d'une organisation et qui assure une prise de décision sans objection garantissant une efficacité optimale. Dans le cadre de notre proposition didactique, elle permet donc un meilleur mode de fonctionnement et d'écoute, autant pour les petits groupes d'élèves débatteurs que pour les relations entre l'enseignant et l'ensemble de la classe. Elle répond d'ailleurs largement aux critères d'une bonne gouvernance tels qu'ils sont définis par l'ONU :

- [la bonne gouvernance] permet la participation de tous, sans exclusion, en les traitant équitablement ;
- elle obtient une approbation unanime de son organisation et de ses décisions ;
- elle définit des règles de droit et les suit ;
- elle est responsable ;
- elle est transparente ;
- elle est souple, efficace et efficiente.³⁶⁸

In fine, selon le Président du Centre français de la Sociocratie, Pierre Tavernier, cette dernière est « une méthode de gouvernance qui vise à installer l'équivalence de toutes et tous dans le processus de prise de décision dans les entreprises collectives au moyen de règles simples »³⁶⁹. Il précise que le système sociocratique ne revendique aucune perfection et qu'il doit être adopté comme une aide. De plus, ce modèle ne requiert pas nécessairement la solidarité, l'unanimité ou encore l'adhésion de tous pour fonctionner correctement³⁷⁰.

³⁶⁷ TAVERNIER, P. (2014). *Op. cit.*

³⁶⁸ *Sociocratie*. (2008). <https://sociocratie.net/> (document consulté le 5 janvier 2021).

³⁶⁹ TAVERNIER, P. (2020). « "Gouvernance partagée" et Sociocratie ». *Centre français de Sociocratie*. <http://www.sociocratie-france.fr/2020/11/gouvernance-partagee-et-sociocratie.html> (document consulté le 5 janvier 2021).

³⁷⁰ *Ibid.*

2.2. La gouvernance partagée

Rappelons d'abord ce qu'est la gouvernance. Selon Bertrand Michotte, il s'agit du « protocole qui cadre la prise de décision et la mise en action au sein d'une organisation »³⁷¹, autrement dit de la formalisation du « faire ensemble ». Le *Larousse en ligne* définit ce mot comme « l'action de gouverner, la manière de gérer, d'administrer »³⁷² ce qui correspond aux propos du chercheur cité plus tôt et à ceux du CNRTL qui définit ce terme comme le fait d'« avoir la conduite, l'administration de quelque chose »³⁷³. Les différentes sources s'accordent donc sur la signification du nom « gouvernance ». Cependant, quand le terme « partagée » est ajouté, le sens évolue.

La gouvernance partagée est un « faire ensemble » qui repose sur un principe simple, mais radical : personne n'a de pouvoir sur personne. Que ce soit de manière explicite – définie par un organigramme – ou plus implicite – régie par des jeux d'influence et de manipulation.³⁷⁴

Une autre source définit ce mode de fonctionnement comme une gouvernance qui :

[...] vise l'engagement de l'ensemble des acteurs de l'organisation dans la décision, et implique une redistribution du pouvoir et de la responsabilité. La gouvernance partagée vise un plus grand épanouissement des individus et une meilleure performance de la structure.³⁷⁵

Ceci implique donc que chaque membre de l'organisation possède la même part de responsabilité et de pouvoir. Précisons cependant que la gouvernance partagée ne signifie pas pour autant que l'ensemble du groupe décide de tout ou que chacun fasse ce qu'il veut. Au contraire, le principe de co-responsabilité n'empêche pas que des décisions soient prises parfois collectivement et parfois individuellement. Dans le cadre du travail en classe, rappelons que la gouvernance partagée ne peut être mise en place dans son intégralité compte tenu de la forme scolaire et de la hiérarchie qui existe entre l'enseignant et les élèves. Toutefois, elle peut s'avérer utile dans des activités spécifiques comme le débat, lors de travaux de groupe, voire même entre les membres du corps professoral, mais ceci ne relève plus du domaine de ce mémoire. Par ailleurs, un cadre rigoureux, explicite et construit ensemble est nécessaire pour

³⁷¹ MICHOTTE, B. (2020). « Une Définition de La Gouvernance partagée ». *Medium*. <https://medium.com/la-tete-ailleurs/une-d%C3%A9finition-de-la-gouvernance-partag%C3%A9e-9713a5e63357> (document consulté le 12 janvier 2021).

³⁷² *Larousse, Éditions*. (s.d.). « Définitions : gouvernance - Dictionnaire de français Larousse ». <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/gouvernance/37692> (document consulté le 19 octobre 2020).

³⁷³ « GOUVERNANCE : Définition de GOUVERNANCE ». (s.d.). <https://www.cnrtl.fr/definition/gouvernance> (document consulté le 19 octobre 2020).

³⁷⁴ PIZZOLATO, S. (2018). « Introduction à la gouvernance partagée ». *Nos Communes*. <https://nos-communes.fr/gouvernance/introduction-a-la-gouvernance-partagee/> (document consulté le 12 janvier 2021).

³⁷⁵ « La gouvernance partagée – de quoi s'agit-il ? ». (2020). *Relyance, cabinet de conseil et d'accompagnement par la confiance : audit, médiation, formation*. <https://www.relyance.fr/la-gouvernance-partagee/> (document consulté le 7 janvier 2021).

assurer le bon fonctionnement de la gouvernance partagée. Dans les faits, « la gouvernance partagée repose sur un certain nombre d'éléments structurels et culturels parfaitement interdépendants »³⁷⁶ à savoir :

- un « Nous » fort, c'est-à-dire un collectif soudé, capable d'exprimer son ressenti et apaiser les conflits ;
- des individus souverains : pour obtenir un « Nous » fort, des « je » convaincus de leur légitimité au pouvoir sont nécessaires. Précisons cependant qu'il s'agit bien d'un pouvoir exercé ensemble ;
- des rôles clairs et bien délimités : toutes les tâches à réaliser et les décisions qui doivent être prises sont attribuées à des rôles ayant chacun un périmètre de responsabilités aussi clair qu'explicite. Au sein de ce dernier, l'individu qui exerce la fonction en question possède pleine autorité, la co-décision n'entre en jeu qu'à la jonction entre plusieurs rôles ;
- des processus qui neutralisent les égos : l'équivalence du pouvoir de chacun est primordiale dans le cadre d'une co-décision. Dans ce but, la gouvernance partagée propose des outils qui permettent de « libérer la parole, [de] neutraliser les jeux d'influence, et [de] protéger l'équipe de dangereux raccourcis »³⁷⁷ ;
- un pilotage par tensions : « une tension est un frottement vécu par un membre dans l'exercice de son rôle, ou dans la rencontre entre plusieurs rôles »³⁷⁸ qui, dans une organisation en gouvernance partagée – donc dans un système dit vivant –, est considérée comme un guide vers l'état optimal de cette dernière. Dans ce cadre, au même titre que les conflits interpersonnels, le dévoilement de ces tensions est considéré comme un « cadeau » par le collectif puisque « leur traitement permet un pilotage organique de l'opérationnel, de la stratégie et même de la gouvernance »³⁷⁹ ;
- une structure en cercles articulés par des doubles liens : ancrer les cinq pratiques citées ci-dessus dans des grands groupes est impossible. De ce fait, pour maintenir des « Nous » forts et des rôles clairs, l'organisation est divisée en plusieurs petits cercles d'environ douze membres, ayant tous leur raison d'être, ainsi que leur périmètre de responsabilités. Chaque cercle a deux représentants qui assurent la circulation du

³⁷⁶ PIZZOLATO, S. (2018). *Op. cit.*

³⁷⁷ *Ibid.*

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ *Ibid.*

pouvoir, des informations et des décisions entre les différents groupes, que ce soit de manière ascendante, descendante ou horizontale³⁸⁰.

Outre ces éléments structurels et culturels, trois autres principes sont importants³⁸¹ :

- une raison d’être au service de la société ou la « lueur qui guide toutes les décisions »³⁸² ;
- des règles à la fois strictes et « libérantes »³⁸³ ;
- une volonté profonde de redistribuer équitablement le pouvoir et donc, pour certains, de perdre leur statut de chef et les privilèges qui vont avec.

Pour terminer cette partie, précisons qu’avant tout « la gouvernance partagée est un chemin sur lequel on progresse, pas un état »³⁸⁴. Au regard de notre proposition didactique, ce mode de fonctionnement – tout comme la sociocratie – permettrait aux élèves d’être assurés de se situer sur un pied d’égalité, quelles que soient les particularités des uns et des autres – bon orateur, forte présence en classe, etc. Ces deux concepts ont également développé de nombreux outils que nous allons mettre en place et sur lesquels va se concentrer notre analyse.

2.3. *L’intelligence collective*

Dans son livre *la Psychologie des foules*, publié en 1895, Gustave Le Bon a mis en évidence une particularité étonnante présente dans un groupe psychologique :

[...] quels que soient les individus qui le composent, quels que soient leurs modes de vie, leurs occupations, leurs caractères, ou leur intelligence, le fait qu’ils forment un groupe les dote d’une sorte d’esprit collectif qui peut les faire ressentir, penser, et agir d’une manière très différente de celle dont chaque individu aurait ressenti, pensé, et agi s’il avait été isolé.³⁸⁵

L’intelligence collective repose sur un principe simple : « $1 + 1 = 3$ ». Cette équation signifie qu’une collaboration entre deux personnes est plus efficace et plus aboutie que si ces deux mêmes individus travaillent chacun de leur côté³⁸⁶. À ce premier concept vient se greffer la notion de *Knowledge Management* dont l’enjeu, selon Olivier Zara, est que « la performance

³⁸⁰ PIZZOLATO, S. (2018). *Op. cit.*

³⁸¹ *Ibid.*

³⁸² *Ibid.*

³⁸³ *Ibid.*

³⁸⁴ *Ibid.*

³⁸⁵ « Histoire de l’Intelligence collective | Intelligence collective ». (s.d). Ici 3D. <https://www.ici-3d.com/index.php/histoire-intelligence-collective/> (document consulté le 9 janvier 2021).

³⁸⁶ PETIT, D. (2019-2020). *Formation de l’Alterékot à la Gouvernance partagée par Collectiv-a*, deuxième et troisième formations.

collective soit supérieure à la somme des performances individuelles »³⁸⁷. Dans sa dimension opérationnelle, nous pouvons définir l'intelligence collective comme « la capacité d'une organisation à se poser des questions et à chercher les réponses ensemble »³⁸⁸ et le *Knowledge Management* comme « l'action de capitaliser³⁸⁹ des connaissances et de les partager »³⁹⁰. Nous avons tous des connaissances partielles d'un environnement et, grâce à des interactions sociales, nous pouvons obtenir une vision plus globale de ce dernier.

À cette aune, l'intelligence collective est un concept régulateur permettant d'améliorer les processus de collaboration intellectuelle afin d'accroître les capacités cognitives et opérationnelles d'une communauté.³⁹¹

Olivier Zara a développé un manifeste³⁹² de l'intelligence collective dont l'objectif est de développer le plus possible cette dernière et de l'emmener au-delà de la simple organisation. Pour atteindre ce but, il propose neuf principes essentiels³⁹³ :

- 1) **Distinguer le simple, le compliqué et le complexe** pour choisir le mode de management adéquat et ainsi atteindre l'excellence décisionnelle ;
- 2) **Co-construire**. L'intelligence collective n'a pas pour but premier de co-crée ou de collaborer. Il s'agit avant tout « d'hybrider des idées provenant de plusieurs personnes pour faire émerger une solution viable, robuste, durable »³⁹⁴. Dans ce cadre, co-construire signifie apporter la preuve que nous croyons dans l'intelligence de l'autre ;
- 3) **Le chef parle en dernier lieu**. Lors des réunions de résolution de problèmes ou de créativité, l'objectif est de générer un maximum d'idées avec la plus grande liberté d'expression possible. Or, dans une entreprise, le responsable tient la carrière des autres individus entre ses mains et risque donc d'influencer ces derniers dès qu'il ouvre la bouche. Dans d'autres organisations – y compris l'école –, la parole du chef, même si ce dernier est bienveillant, détruira le processus d'intelligence collective. Il est donc

³⁸⁷ ZARA, O. (2004). *Le management de l'intelligence collective : vers une nouvelle gouvernance*. Paris : M2 éditions, p. 11.

³⁸⁸ *Ibid.*

³⁸⁹ Le terme « capitaliser » signifie, dans ce contexte, l'action de « formaliser une information hors de la tête de celui qui la détient pour ensuite pouvoir la mettre à disposition de l'organisation, la partager ». ZARA, O. (2004). *Op. cit.*, p. 12.

³⁹⁰ *Ibid.*

³⁹¹ « Intelligence collective : définition et management ». (s.d.). *Ooreka carrière*. <https://carriere.ooreka.fr/astuce/voir/555309/intelligence-collective> (document consulté le 9 janvier 2021).

³⁹² ZARA, O. (2019). « Manifeste de l'intelligence collective ». *Excellence Décisionnelle – Intelligence collective – Agilité*. <https://www.excellence-decisionnelle.com/2020/12/06/manifeste-intelligence-collective/> (document consulté le 8 janvier 2021).

³⁹³ *Ibid.*

³⁹⁴ *Ibid.*

important que cette personne s'exprime en dernier lieu et se contente d'écouter attentivement le reste du temps ;

- 4) **Hybridation.** Partager des idées consiste à simplement juxtaposer ces dernières, alors que l'hybridation permet de les combiner. Pour cela, il faut non seulement écouter avec beaucoup de concentration – et donc être patient – mais également « considérer à priori que l'idée va être intéressante pour y porter un maximum d'attention »³⁹⁵. Nous retrouvons ici l'importance de l'écoute active sur laquelle nous reviendrons dans le sous-chapitre suivant ;
- 5) **Parole distribuée.** Olivier Zara affirme qu'« il n'y a pas d'intelligence collective quand on coupe la parole, on monopolise la parole, on se bat pour prendre la parole ou on se bat pour garder la parole »³⁹⁶. Surtout que ce sont souvent les mêmes individus – bons orateurs, personnes charismatiques, extravertis, bavards, anciens, etc. – qui occupent 80 % du temps de parole. Plusieurs techniques permettent de distribuer la parole, que ce soit le tour de table, le *sprint digital*³⁹⁷ ou d'autres formes que nous développerons plus loin dans ce mémoire ;
- 6) **Savoir se taire** est essentiel pour assurer une écoute attentive et active permettant elle-même d'être capable de réellement comprendre le point de vue de l'autre. Nous pensons souvent qu'il s'agit d'un acquis, alors que, dans les faits, peu de personnes sont capables de se taire naturellement et spontanément pour écouter les autres ;
- 7) **Bienveillance** : « dans une réunion de résolution d'un problème complexe, exprimer un désaccord est un droit et même un devoir, mais il faut le faire avec empathie et un profond respect »³⁹⁸. De manière générale, ce principe est primordial pour assurer une atmosphère efficace où il est possible de s'épanouir. Dans ce sens, il faut faire attention à exprimer des faits et non des jugements, distinction sur laquelle nous reviendrons par la suite. De même, se dire bienveillant sans sanctionner concrètement les comportements déviants mène à peu de choses puisqu'aucun individu ne se sentira obligé de respecter ce procédé ;

³⁹⁵ ZARA, O. (2019). *Op. cit.*

³⁹⁶ *Ibid.*

³⁹⁷ « Le sprint digital est une technique d'animation de réunion qui s'appuie sur les fonctionnalités [d'un] réseau social d'entreprise, quelle que soit [sa] technologie ». ZARA, O. (2020). « Formation au SPRINT DIGITAL : envie de réunions 30 % à 50 % plus courtes et adaptées au télétravail ? ». *Excellence décisionnelle – Intelligence collective – Agilité*. <http://www.excellence-decisionnelle.com/2020/03/21/sprint-digital/> (document consulté le 8 janvier 2021).

³⁹⁸ ZARA, O. (2019). *Op. cit.*

- 8) **Humilité** : « dans les situations complexes, personne ne sait avec certitude ce qu'il faut faire »³⁹⁹. Dès lors, le chemin se co-construit ensemble, sans qu'un individu ne puisse affirmer détenir la vérité. L'humilité demande donc du courage, particulièrement dans les organisations hiérarchiques puisqu'il faut savoir affirmer qu'on ne sait pas tout et qu'on peut se tromper ;
- 9) La **confiance** résulte de trois facteurs : la bienveillance, l'engagement de tous et la connaissance mutuelle. Chaque participant doit ainsi connaître l'ensemble du groupe et inversement pour assurer une meilleure efficacité.

Bien que ces neuf principes aient d'abord été établis dans le cadre d'une entreprise, ils s'appliquent à d'autres organisations :

[...] une entreprise, un team d'urgentistes ou une équipe de sport ont un point commun : rassembler des individus qui échangent et collaborent de façon à trouver un avantage supérieur à ce qui aurait été obtenu si chacun avait agi isolément.⁴⁰⁰

Ainsi, grâce à l'intelligence collective, chaque individu trouve un certain bénéfice à travailler et à échanger avec les autres, ce qui améliore sa performance au sein du groupe⁴⁰¹. Ce concept peut donc facilement s'adapter au monde scolaire et, plus particulièrement, aux temps spécifiques consacrés au travail collectif. Les différents principes exposés ci-dessous aideront un ensemble d'élèves à mieux s'organiser, s'écouter, se faire confiance, se répartir les tâches, etc. Or, la pratique du débat se fait la plupart du temps en groupe, que ce soit dans la préparation ou dans la pratique. L'intelligence collective nous semblait donc un concept important à mobiliser.

2.4. Les rapports entre gouvernance partagée, sociocratie et intelligence collective

Les rapports entre la gouvernance partagée et la sociocratie sont plus subtils qu'il n'y paraît : la première est parfois considérée comme un outil provenant de la seconde, alors que certains pensent, au contraire, que la sociocratie est un mode de gouvernance partagée⁴⁰². De son côté, *l'Université du Nous*⁴⁰³ entend par cette dernière « une transmission qui utilise les

³⁹⁹ ZARA, O. (2019). *Op. cit.*

⁴⁰⁰ « Intelligence collective : définition et management ». (s.d.). *Op. cit.*

⁴⁰¹ *Ibid.*

⁴⁰² TAVERNIER, P. (2020). *Op. cit.*

⁴⁰³ « L'UdN est une organisation citoyenne, créée en 2010 pour accompagner la transformation sociétale en proposant à tout individu, organisation ou collectif des espaces d'expérimentation, d'apprentissage et d'accompagnement pour explorer et mettre en œuvre d'autres façons de faire, de décider et d'être ensemble. Elle

processus et l'esprit de l'Holacracy⁴⁰⁴ et de la sociocratie »⁴⁰⁵. Pierre Tavernier s'est intéressé à la question et a étudié les propos de Laurent Van Ditzhuyzen, co-fondateur de *l'Université du Nous*. Le président du Centre français de Sociocratie en est arrivé à la conclusion suivante :

[...] il me semble que la méthode sociocratique de gouvernance assume intégralement, pour ce qui relève de la gouvernance, les clés d'une « gouvernance partagée » et je ne pense pas que la réciproque soit vraie. Je crains que les tenants de la « gouvernance partagée » n'aient de la sociocratie qu'une connaissance partielle et partiale et contribuent, sans malice bien entendu, à la rendre confuse et à en diffuser une image inappropriée.⁴⁰⁶

Certes, ces deux manières de fonctionner ne sont pas équivalentes, mais elles se rejoignent sur de nombreux points. Utilisées ensemble, elles se complètent et permettent de développer et d'améliorer des outils intéressants, presque comme forme d'intelligence collective. Nous retenons néanmoins que la gouvernance partagée ne doit pas être employée comme un équivalent de la sociocratie puisque ces deux concepts ne sont pas identiques.

Quant aux rapports entre les deux notions évoquées précédemment et l'intelligence collective, ils sont tout aussi complémentaires. En effet, cette dernière est fréquemment revendiquée par la gouvernance partagée aussi bien que par la sociocratie à plusieurs niveaux. En co-construisant, toute organisation aura tendance à être plus démocratique, à partager les responsabilités entre différents individus et à prendre des décisions avec l'ensemble du collectif, etc. Ces trois manières de travailler et de gérer l'organisation d'un groupe se recoupent donc sur de nombreux aspects.

Dans le cadre de notre proposition didactique, nous parlerons de méthode issue de la gouvernance partagée puisque c'est ainsi que le collectif *Collectiv-a*⁴⁰⁷ nous a transmis tous les outils que nous mettrons en place par la suite.

est elle-même un espace d'expérimentation et de recherche pour vivre en interne les nouvelles approches de gouvernance et d'économie partagée ». « MOOC "Gouvernance partagée" ». (2017). *Mouvement Colibris*. <https://www.colibris-lemouvement.org/projets/luniversite-colibris/mooc-gouvernance-partagee> (document consulté le 14 janvier 2021).

⁴⁰⁴ « Holacracy est un système très structuré offrant aux gens le pouvoir de prendre des décisions en fonction de la nature de leur travail (leurs rôles) et non de leur titre (leur poste) ». In ROBERTSON, B. (2016). *La révolution holacracy*. Paris : éditions Alisio.

⁴⁰⁵ VAN DITZHUYZEN, L. (2020). « Gouvernance partagée : promesse, illusion et réalité ». *Université du Nous*. <http://universite-du-nous.org/gouvernance-partagee-promesse-illusion-realite/> (document consulté le 5 janvier 2021).

⁴⁰⁶ TAVERNIER, P. (2020). *Op. cit.*

⁴⁰⁷ *Collectiv-a* est un collectif qui expérimente et pratique la gouvernance partagée, mais qui forme également d'autres groupes à ce modèle d'autogestion. « Homepage ». (s.d.). *Collectiv-a*. <https://collectiv-a.be/> (document consulté le 4 janvier 2021).

3. Des outils techniques issus de la démarche « gouvernance partagée » pour l'organisation de débats

Puisque les différents concepts desquels nous tirons nos outils sont désormais exposés, consacrons-nous maintenant à ces derniers. Précisons cependant que, vu leur nombre et l'apprentissage que chacun demande, nous n'aurons pas l'occasion de tous les développer lors de notre proposition didactique. Il nous a néanmoins semblé judicieux de les présenter dans l'ensemble, car ils pourront être mis en place à d'autres occasions et dans d'autres contextes que ce mémoire. Les outils que nous mobiliserons lors de la proposition didactique seront cités dans la quatrième partie de ce chapitre, consacrée à l'analyse de notre expérience.

3.1. Des « tips » gestuels

De nombreux collectifs utilisent régulièrement un ensemble d'outils appelés « tips » gestuels⁴⁰⁸ qui peuvent être mobilisés autant lors de simples réunions que lors de discussions plus mouvementées voire durant des débats. Leur efficacité vient du fait que tous ces gestes n'interrompent pas la parole et permettent, au contraire, de la réguler. Ils garantissent également le respect de chacun et des règles préalablement mises en place, comme le cadre de sécurité pour n'en citer qu'une. Ainsi, au lieu de couper la parole à un intervenant, que ce soit pour poser une question, pour marquer son (dés)accord ou pour ajouter une information supplémentaire, chacun peut utiliser des gestes types qui ne rompent pas le fil de discussion. De plus, leur utilisation permet d'obtenir des conversations plus efficaces puisque ces outils cherchent à aller à l'essentiel. Des organismes comme *Student for Climate*, *Nuits debout*, *Financité* les emploient quotidiennement. Ci-dessous nous expliquerons les « tips » gestuels que nous développerons lors de notre proposition didactique, afin de les partager, par la suite, à d'autres enseignants.

Secouer les mains vers le haut est un de gestes les plus connus. Il permet de montrer son **accord** avec les propos qu'une autre personne est en train de partager. Il peut également servir à faire part de son enthousiasme, de sa joie ou toute autre émotion positive envers le discours d'autrui. Pour marquer son **désaccord**, plusieurs possibilités existent : soit les mains sont secouées vers les bas ; soit la personne demande la parole afin de partager son avis. Dans certains cas, un désaccord profond peut être exprimé en levant le poing. Cependant, ce signe n'est pas anodin et doit être utilisé avec parcimonie en raison des conséquences qu'il implique.

⁴⁰⁸ Les éléments que nous citons ici nous ont été transmis par *Collectiv-a*, lors d'une formation dans le cadre d'une activité du kot-à-projet *l'Alterékot* (UCLouvain) dont nous faisons partie. PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

En effet, il signifie que, si la proposition ou la décision dont il est question est acceptée, alors celui qui a levé le poing ne pourra rester plus longtemps dans le groupe⁴⁰⁹. D'autres méthodes pour exprimer son désaccord sont donc à privilégier et, de manière générale, une simple discussion laisse à chacun la possibilité de partager son opinion.

Les « doigts pour réguler le tour de parole » ou sont des gestes qui s'utilisent tout au long d'une discussion. Le principe est simple : si quelqu'un veut s'exprimer à la suite d'une autre personne qui parle, il place un doigt devant lui ; si par la suite, un autre individu veut également intervenir, il montre alors deux doigts sur sa main, montrant ainsi qu'il sera la seconde personne à prendre la parole ; etc. L'ordre se poursuit en fonction de ce « marquage digital ». Une fois que l'individu a terminé son propos, la première personne dans la file des doigts baisse alors sa main et peut commencer à parler, tandis que le second ne laisse plus qu'un seul doigt devant lui, témoin de sa place dans le tour de parole. Cette méthode est avantageuse pour de nombreuses raisons : d'abord, elle permet de ne pas couper la parole à tort et à travers, ce qui, indirectement, laisse davantage de chances à des personnes plus introverties de s'exprimer sans avoir peur d'être interrompues ; ensuite, combinée à l'écoute active – sur laquelle nous reviendrons plus tard –, la méthode incite chaque participant à mieux écouter les propos des autres puisqu'il ne pourra s'exprimer qu'après eux ; ce dernier point mène indirectement à diminuer les tensions qui peuvent vite apparaître au sein de discussions, car les tours de parole sont mieux régulés en raison de l'ordre construit continuellement.

Cependant, trois autres gestes peuvent venir couper cette file de doigts : le point technique, la proposition et la réponse rapide. Cela s'explique par le fait qu'ils ont tous pour fonction d'apporter une information brève, efficace, allant à l'essentiel et qui ne lancera pas une autre discussion.

Lorsqu'une personne forme un « T » avec ses mains, il s'agit d'un **point technique**. Ce geste est utilisé pour apporter rapidement une information concrète, ne nécessitant pas un long discours. Il est également employé pour définir et/ou approfondir un point non connu de tous. Ce geste est donc autant mobilisé pour demander une précision que pour en apporter une.

Quand un individu modélise la lettre « P » avec ses mains, il désire amener une **proposition**. Ce signe s'emploie lorsqu'un membre de l'assemblée a une proposition concrète à faire et qui permet de faire progresser la discussion.

⁴⁰⁹ « Comment animer une réunion (méthodes, gestes, rôles) ». (s.d). Réseau Sortir du nucléaire.
<https://www.sortirdunucleaire.org/Comment-animer-une-reunion-41012> (document consulté le 5 janvier 2021).

Si quelqu'un émet un questionnement et qu'une autre personne possède une réponse qui permettrait de clarifier cette interrogation, alors ce second individu doit mimer la **réponse directe ou réponse rapide**, qui est matérialisée par un secouement rapide des doigts.

Outre ces outils qui permettent d'obtenir la parole, il existe d'autres signes qui facilitent le déroulement des échanges. Le **geste de clôture** est modélisé par un rond formé avec ses mains. Il est utilisé lorsqu'une personne se répète, que la discussion devient trop longue ou qu'il ne reste plus beaucoup de temps pour terminer cette dernière. Ce geste invite donc l'orateur du moment à conclure. Lorsque quelqu'un dessine devant lui un **cadre**, il tient à rappeler l'importance de rester concentré sur le sujet en question, sans s'égarer vers d'autres horizons. Cependant, ce geste peut aussi exprimer la nécessité de ne pas déborder des limites définies collectivement au préalable, comme le cadre de sécurité par exemple.

Ces divers outils nous semblent compter parmi les plus pertinents à mettre en place lors de notre proposition didactique. En effet, non seulement ils sont faciles à utiliser et à appréhender, mais ils favorisent également une meilleure distribution de la parole et diminuent la frustration parfois ressentie par les différents acteurs du débat. De plus, le geste qui invite à conclure un propos permet au modérateur de réguler la discussion sans devoir lui-même intervenir, mais en obligeant les débatteurs à garder un œil sur lui et sur ce qu'il exprime.

3.2. *L'écoute active*

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons vu toute l'importance de l'écoute. Par la suite, en définissant l'intelligence collective, nous avons à nouveau insisté sur cette notion, en précisant que nous y allions y revenir. Enfin, en présentant les différents « tips » gestuels, nous avons vu que ces derniers nécessitent une écoute et une attention particulière accordée à tous les autres acteurs de la discussion. Il est donc essentiel de revenir plus en détail sur cette notion « d'écoute active », outil indispensable dans le cadre de la gouvernance partagée et de notre proposition didactique.

Initialement développée par le psychologue américain Carl Rogers dans les années 1960⁴¹⁰, cette démarche repose sur un principe assez simple et pourtant souvent mal appliqué au quotidien : écouter ce que dit son/ses interlocuteur(s). Il s'agit donc d'une « forme optimale

⁴¹⁰ « Écoute active – Un peu d'histoire ». (s.d.) Institut Européen de Développement Humain – IEDH. <https://iedh.fr/en-savoir-plus/ecoute-active/> (document consulté le 15 janvier 2021).

d'écoute bienveillante [qui] permet d'obtenir une interaction idéale, sans jugement et sans préjugé »⁴¹¹. Dans les faits, il s'agit d'essayer d'entendre ce que dit l'autre, de comprendre son point de vue sans spécialement formuler une réponse dans sa tête. En effet, « "l'Autre" a quelque chose à me dire qu'il ne me dira que si je m'intéresse à lui, et pas seulement à son message »⁴¹². Il est donc question d'écoute dite active puisqu'elle fait naître la parole de l'interlocuteur et lui permet de s'exprimer véritablement. Cet exercice n'est cependant pas évident puisque nous avons l'habitude de vouloir réagir et/ou surenchérir, parfois sans même prendre le temps de laisser notre partenaire finir son propos⁴¹³. Des outils existent pour pratiquer l'écoute active (relance, question, reformulation, silence), mais cette dernière implique également une certaine « attitude qui traduise chaleur, bienveillance, confiance, tout en garantissant une juste distance à l'autre, que Carl Rogers a appelé **l'empathie** »⁴¹⁴. Tout cela montre que ce procédé ne se réduit pas à une simple technique et qu'il implique, au contraire, un savoir-être à renouveler sans cesse.

3.3. Le cadre de sécurité

Dans des activités comme le débat où chacun exprime son opinion sans que celle-ci ne corresponde toujours à celle des autres, il arrive fréquemment qu'une certaine tension monte et que des conflits surgissent. La mise en place d'un cadre de sécurité et la présence d'un modérateur efficace peuvent endiguer ce phénomène. Nous avons déjà évoqué ce qu'implique ce second élément dans notre troisième chapitre, mais nous y reviendrons par la suite puisque certains outils de la gouvernance partagée permettent de choisir de manière plus démocratique quelle personne endossera quel rôle. Quant au cadre de sécurité, nous allons maintenant le définir et expliquer plus en détail ce qu'il implique.

Rappelons d'abord ce que signifient les mots qui le composent. Le cadre est un « espace défini par des limites claires, qui donne des repères afin d'œuvrer individuellement et collectivement pour développer le projet collectif »⁴¹⁵ tandis que le mot sécurité renvoie au fait que, pour « que chaque individu œuvre pour la collectivité, il doit se sentir en confiance et en

⁴¹¹ « Écoute active : utilité, bienfaits et applications ». (s.d.). Ooreka santé.

<https://psychotherapie.ooreka.fr/astuce/voir/724433/ecoute-active> (document consulté le 15 janvier 2021).

⁴¹² « Écoute active – Un peu d'histoire ». (s.d.). *Op. cit.*

⁴¹³ PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

⁴¹⁴ « Écoute active – Un peu d'histoire ». (s.d.). *Op. cit.*

⁴¹⁵ PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

sécurité dans le groupe »⁴¹⁶. Le cadre de sécurité se définit donc comme « l'ensemble des règles minimales communes que chacun s'engage à respecter »⁴¹⁷. De ce fait, il n'est pas sans faille, et consiste plutôt en une référence à laquelle se fier lorsque c'est nécessaire. Il ne permet pas d'éviter les conflits, mais de mieux les traiter par la mise en commun, au préalable, des divergences pour évoluer ensemble. Lors de notre enquête, une des enseignantes interrogées nous a expliqué qu'au début du parcours sur le débat, elle rappelait un certain nombre de règles permettant de créer un climat sécurisé : l'écoute des autres, l'absence de jugements de valeur, la confidentialité, le droit de passer⁴¹⁸. Ce mode de fonctionnement nous avait semblé intéressant en raison de sa proximité avec le cadre de sécurité tel que nous le connaissons.

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 par exemple :

- il doit être co-construit avec tous les membres de l'organisation 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 l'évolution du groupe ;
- il doit être validé par tous les membres de l'organisation ;
- il doit être une base opposable, utilisée par tous les membres du groupe quand ceux-ci en ressentent le besoin⁴¹⁹.

Ainsi, mettre en place un cadre de sécurité avec l'ensemble de la classe assure un espace bienveillant défini et adapté au groupe. Lors d'un débat, il permet de respecter certaines limites qui, si elles sont transgressées, risquent de blesser, frustrer, désarçonner ou encore mettre mal à l'aise certains élèves.

3.4. La distinction fait/jugement selon l'organisme Ocarina

L'organisation de jeunesse *Ocarina* forme chaque année des animateurs et des coordinateurs de centre de vacances dont le brevet est reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans ce cadre, les formateurs mettent en évidence la différence entre un fait et un

⁴¹⁶ PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

⁴¹⁷ *Ibid.*

⁴¹⁸ Cf. chapitre 3.

⁴¹⁹ PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

jugement, que nous projetons d'appliquer lors de l'expérimentation de notre proposition didactique. Selon Ocarina Hainaut oriental, un fait «est un évènement objectivement observable, qui découle d'une action»⁴²⁰, alors qu'un jugement «découle du raisonnement de quelqu'un et il peut dépendre des opinions, des sentiments, des valeurs, etc. de la personne qui émet ce jugement. Il est donc subjectif»⁴²¹. Pour s'exprimer, il est important de savoir faire la différence entre ces deux termes. Dans le cadre du débat, dire «ton argument était trop long» est un jugement, alors que «tu t'es exprimé durant 3 min 45 s» est un fait que chacun peut constater, valider et dont la véracité peut être assurée. Comme nous l'avons vu lors de la présentation de l'intelligence collective, cette manière de s'exprimer assure une bienveillance essentielle pour le bon déroulement de tout échange, y compris le débat.

3.5. *S'exprimer en « je »*

Parler en « je » consiste à exprimer ses pensées, mais aussi ses perceptions et ses émotions d'une manière qui n'implique que soi. Cette méthode possède de nombreux avantages pour soi-même et pour l'autre. D'un côté, «je ressens davantage, j'augmente le contact avec mon interlocuteur, j'ai le sentiment d'être authentique, je suis personnel dans mes relations»⁴²², de l'autre, l'interlocuteur «me comprend mieux [et] est plus ouvert à m'entendre»⁴²³. De plus, cette manière de parler présente un moindre risque de blesser l'autre puisque «j'exprime ce que je ressens»⁴²⁴ sans porter de jugement sur ce que les autres peuvent éprouver.

Il est certain que dire « je » diminue de beaucoup les chances que l'autre réagisse en niant ou en se défendant. En effet, il ne peut nier ce que je ressens. Et je ne l'accuse de rien, de quoi se défendrait-il ?⁴²⁵

Cette manière de communiquer donne la possibilité à une personne d'avoir accès à ce que l'autre ressent. Dès lors, la discussion porte davantage sur le sujet même et évite des dérapages inutiles⁴²⁶.

⁴²⁰ HERRMANN, E. et PECKEL, J. (2016-2017). «Évaluation – faits/jugements». *Formation coordinateur première année*. Ocarina, Hainaut oriental, p. 6.

⁴²¹ *Ibid.*

⁴²² LAPEYRE, M. (2015). « Parler au “je” plutôt qu’au “tu” ». Mathieu Lapeyre : psychothérapie et accompagnement. <https://psycho-therapie-toulouse.fr/parler-au-je-plutot-quau-tu/> (document consulté le 15 janvier 2021).

⁴²³ *Ibid.*

⁴²⁴ DUFRESNE, N. et al. (2018-2019). *Formation animateur deuxième année*. Ocarina, Hainaut oriental, p. 25.

⁴²⁵ LAPEYRE, M. (2015). *Op. cit.*

⁴²⁶ *Ibid.*

S'exprimer en « je » est principalement utile lors de conflits, mais il est également possible de parler de cette manière pour apaiser des tensions au sein de discussions houleuses où l'opinion des uns et des autres est bousculée, comme dans certains débats en classe. Ainsi, initier les élèves à cette façon de s'exprimer ne peut leur être que bénéfique et favoriser la communication entre eux.

3.6. Le choix des rôles

Dans le chapitre trois, lorsque nous avons présenté les différents rôles existants au sein d'un débat, nous avons mis en évidence la particularité et la complexité du rôle de modérateur. Cependant, rappelons-le, il n'est pas toujours facile pour les enseignants de choisir qui le tiendra et nombre d'entre eux finissent par assumer cette fonction⁴²⁷, ce qui engendre un paradoxe. En effet, l'objectif est de faire parler les élèves. Dès lors, le professeur essaiera d'intervenir le moins possible alors que le rôle du modérateur implique de s'exprimer à plusieurs reprises – sans toutefois prendre le pas sur les autres interlocuteurs –. La question de savoir qui tiendra cette fonction dans le débat pose donc problème. Or, il existe des manières⁴²⁸ de prendre facilement et démocratiquement une décision qui peuvent s'avérer très utiles dans le cadre de ce choix. Ces méthodes, que nous allons présenter ci-dessous, peuvent également être mobilisées pour attribuer les autres rôles que nous avons précédemment présentés.

L'élection sans candidat⁴²⁹ est un processus qui permet de décider, avec le consentement de tous, qui prendra la responsabilité d'un rôle, d'un poste ou d'une fonction. Elle nécessite de passer par une série d'étapes où, en fonction des critères établis collectivement, chacun peut voter pour le candidat qu'il préfère – y compris lui-même – et de justifier sa décision. L'essentiel de cette méthode repose sur le fait que toutes les personnes présentes sont potentiellement éligibles. De plus, l'élection sans candidat aide à effectuer des choix entre plusieurs options possibles concernant une proposition, mais aussi de créer du lien, de mettre à jour certains conflits, de soutenir et d'encourager un participant à prendre sa place au sein du cercle et de nourrir son besoin de reconnaissance. De même, elle permet d'éviter que ce soit toujours certains individus qui, en raison de leur ancienneté, de leur personnalité, de leur

⁴²⁷ 50 % des répondants à notre enquête tiennent ce rôle lors du débat.

⁴²⁸ Celles que nous présentons proviennent de l'organisme *Collectiv-a* qui transmet des outils de la gouvernance partagée, de la sociocratie et de l'intelligence collective.

⁴²⁹ « WUIDARD, F. (s.d.). "Élections sans candidat – Réseau Transition.be".

<https://www.reseautransition.be/elections-sans-candidat/> (document consulté le 14 janvier 2021).

pouvoir au sein du groupe, soient constamment valorisés. Cette méthode permet également d'assurer une transparence et d'éviter les votes anonymes.

La gestion par consentement repose sur le principe que, face à une décision, il ne faut pas penser à « je suis d'accord », mais plutôt à « est-ce que j'y mets une objection ? ». Ainsi, une fois une proposition énoncée, chacun a la possibilité d'émettre une objection qui doit être argumentée. Cette dernière peut être rejetée par le facilitateur si elle n'est pas pertinente⁴³⁰. En effet, elle n'est considérée comme acceptable que si elle témoigne d'un élément qui nuit au bon fonctionnement du projet. La gestion par consentement est donc un outil de prise de décision rapide et efficace qui permet de voir si l'idée globale plait à l'ensemble du groupe.

Le vote par pondération a pour objectif de choisir un élément parmi d'autres, et ce de manière démocratique en évitant les longues discussions inutiles. Toutes les propositions sont reprises et exposées à un endroit précis, que ce soit sous la forme de post-its, sur un tableau, etc. Chaque personne reçoit ensuite un certain nombre de jetons de vote (il peut s'agir d'une gommette, d'un papier, d'un objet quelconque, etc.). Elle a le droit de les placer où elle le désire. Si une des propositions exposées lui plait plus que les autres, la personne peut placer tous ses jetons sur celle-ci. Au contraire, si elle n'a pas d'avis tranché, elle peut les disperser. Une fois que tout le monde a effectué son/ses choix, les jetons sont comptés et l'élément qui a obtenu le plus de votes est accepté.

Le vote avec les mains est une méthode de prise de décision généralement mise en place lorsqu'il s'agit de choisir une personne parmi d'autres pour une fonction particulière et selon la motivation de chacun. Après avoir énoncé dans quel but ce vote est effectué, les participants, au même moment, montrent leur envie d'obtenir – ou non – le poste grâce à une échelle « manuelle » de 0 à 5 : un poing fermé prouve que la personne ne le désire absolument pas ; au contraire, cinq doigts témoignent de l'importante motivation de la personne. Le participant qui montre le plus de doigts est choisi. En cas d'égalité, un second vote est organisé.

Le chaud/pas chaud fonctionne comme suit : chaque participant montre s'il est pour ou contre une proposition en levant le bras en l'air (chaud) ou en le baissant (pas chaud). Il est également possible de donner un avis neutre en plaçant son bras au milieu. Cette méthode permet ainsi d'avoir un aperçu de l'opinion générale du groupe.

Toutes ces méthodes peuvent facilement être transposées dans la réalité, y compris dans le cadre scolaire. Exception faite de la première, elles sont globalement rapides et mènent, de

⁴³⁰ Le facilitateur est une personne qui assure le respect du cadre de sécurité, du fonctionnement de l'outil développé, etc.

manière démocratique, à une décision convenant à l'ensemble du groupe. Il arrive que certains enseignants aient des difficultés à percevoir qui, parmi les élèves, est capable d'assumer tel ou tel rôle, sans pour autant brimer les autres candidats à ce poste. Les divers dispositifs de vote exposés ci-dessus sont donc une des solutions possibles.

3.7. Propositions supplémentaires de mise en forme du débat pour le travailler en classe de français

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons présenté différents types de débats particulièrement bien adaptés au système scolaire tout en précisant qu'il en existe d'autres. Parmi celles-ci, le « débat en mouvement » et le « fishbowl » partagent de nombreux points communs avec la gouvernance partagée qui les mobilise d'ailleurs régulièrement. Il nous semblait donc important de les présenter dans ce dernier chapitre, car ces deux débats se distinguent des autres types de discussions argumentées, non pas du point de vue du contenu, mais bien en ce qui concerne la forme.

Précisons également que nous avons eu connaissance du « débat en mouvement » et du « fishbowl » grâce à deux sources différentes : d'une part, la formation *Collectiv-a* que nous avons suivie et qui nous les a fait expérimenter ; d'autre part, le mémoire de Marie Dejemeppe sur l'éducation à la citoyenneté au cours de français qui avait elle-même pu tester ces méthodes avec l'organisme Défi Belgique Afrique. Nous pouvons déjà mettre en évidence qu'il s'agit de deux formes dynamiques, facilement applicables auprès d'une classe d'enfants ou d'adolescents.

3.7.1. Le débat en mouvement

L'objectif de ce débat est d'amener les élèves « à exposer leurs avis aux autres, voire à les convaincre de changer de position »⁴³¹. Il se déroule comme suit. Plusieurs affiches ou éléments de distinction sont placés dans la pièce à intervalles réguliers. Chaque échelon marque une certaine forme d'accord ou de désaccord : « d'accord », « assez d'accord », « assez en désaccord », « an désaccord ». L'animateur énonce ensuite une affirmation à laquelle les élèves doivent réagir en se plaçant devant l'affiche qui exprime leur opinion. Ensuite, chacun justifie

⁴³¹ DEJEMEPPE, M. (2019). *Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur*. Mémoire en langue et littérature françaises et romanes. UCLouvain, p. 119.

sa position. Si l'un des participants est convaincu par ce que dit un de ses camarades, il a la possibilité de changer d'échelon tout en expliquant pourquoi il effectue ce déplacement. L'animateur peut également, s'il le désire, imposer la disposition initiale des élèves.

Ce type de débat présente de nombreux intérêts⁴³² : il permet de rendre les échanges dynamiques, de visualiser l'impact direct des arguments, d'obliger tous les participants à se positionner par rapport à l'énoncé sans perdre de temps, etc.

3.7.2. Le débat en aquarium – le fishbowl – le bocal – le cercle excentrique – le cercle samoan⁴³³

Lors de cette démarche, l'objectif n'est pas de convaincre les autres participants, mais, au contraire, d'échanger librement son point de vue sur un sujet donné⁴³⁴. Cette méthode possède également l'avantage « d'impliquer un plus grand groupe dans la discussion d'un plus petit groupe »⁴³⁵ tout en obligeant chaque participant à écouter ses condisciples et à attendre avant de pouvoir s'exprimer et prendre part à l'échange.



Exemple d'organisation spatiale du fishbowl

Le fishbowl demande une organisation spatiale particulière (voir schéma). Au centre de la salle, quatre chaises sont disposées en cercle et se font face. Seulement trois d'entre elles sont occupées par des débatteurs. Autour de ce premier cercle s'en trouve un deuxième formé d'une dizaine d'autres sièges, tous occupés par les observateurs. Ces derniers écoutent sans faire de commentaire jusqu'à ce que l'un d'entre eux désire intervenir dans le débat qui a lieu dans le petit cercle. Pour pouvoir parler, l'observateur vient alors se placer sur la chaise inoccupée dans ce dernier, mais puisqu'il doit toujours y avoir un siège libre dans le premier cercle, l'un des débatteurs doit quitter le sien et aller s'asseoir à l'ancienne place du nouveau venu. L'inverse est tout aussi valable : si un participant du premier cercle rejoint les observateurs, un de ceux-ci doit le remplacer.

⁴³² PETIT, D. (2019-2020). *Op. cit.*

⁴³³ Le débat que nous allons présenter porte de nombreux noms. Pour plus de facilité et pour assurer une cohérence, nous utiliserons le terme « fishbowl ».

⁴³⁴ DEJEMEPPE, M. (2019). *Op. cit.*, p. 120.

⁴³⁵ DURIEUX, C. (2017). « Fishbowl – Bocal – Cercle excentrique ». *Réseau transition*.

<https://www.reseautransition.be/articles/fishbowl-bocal-cercle-excentrique/> (document consulté le 15 janvier 2021).

Quant au modérateur, il régule le débat et prend en charge son bon déroulement. Si la discussion tourne en rond ou si elle s'éloigne du sujet de base, il la relance en posant des questions ou en apportant des faits nouveaux. Il doit également veiller à ce que tout le monde ait l'occasion de s'exprimer – même les plus timides – et veiller à limiter la parole des plus bavards. Ainsi, en particulier si le débat est peu dynamique, le modérateur peut inviter un observateur à rejoindre le premier cercle. Toutefois, il ne participe pas lui-même aux échanges puisque son rôle se limite à réguler et modérer les interactions et le temps.

Il existe plusieurs variantes et extensions possibles. Tout d'abord, le nombre de débatteurs peut facilement être augmenté si on ajoute des chaises supplémentaires. Ensuite, il arrive que quelques sièges soient disposés à l'extérieur des deux cercles sur lesquels se trouvent les synthétiseurs. Leur rôle est de prendre note des propos échangés pour pouvoir en rendre compte à l'ensemble du groupe à la fin du débat. Toutefois, ces personnes ne sont pas amenées à participer. Dans le cadre scolaire, il est donc important de réitérer cet exercice pour permettre à chaque élève d'occuper les différentes fonctions. Enfin, il existe une variante appelée « conférence fermée »⁴³⁶ qui répartit la parole différemment :

[...] les premiers participants parlent un certain temps. Quand le temps vient à manquer, ils quittent le bocal et un nouveau groupe de l'auditoire entre dans le cercle de parole. Cela continue jusqu'à ce que de nombreux membres de l'auditoire aient passé un certain temps dans le cercle de parole. Une fois que le dernier groupe a conclu, le modérateur ferme le cercle de parole et résume la discussion.⁴³⁷

4. Proposition didactique : des outils de gouvernance partagée pour la pratique du débat en classe

4.1. Introduction et contextualisation de la recherche

Après avoir défini les concepts desquels nous tirons les différents outils et expliqué plus en détail ces derniers, il est temps de nous consacrer à notre proposition didactique. Il s'agit d'une ingénierie que nous exposerons selon les conventions habituelles. Toutefois, il ne nous a pas semblé nécessaire de cadrer théoriquement cette recherche puisque nous l'avons largement fait

⁴³⁶ DURIEUX, C. (2017). *Op. cit.*

⁴³⁷ *Ibid.*

dans les autres chapitres de ce mémoire. Rappelons-en simplement quelques éléments pour bien la contextualiser.

L'objectif de cette étude est d'examiner l'impact d'outils issus de la gouvernance partagée – exposés plus tôt dans ce chapitre – sur le déroulement général d'un débat en cours de français, dans une classe de 6^e général de transition. En effet, nous avons précédemment démontré que, même si cette matière orale est considérée comme importante, elle est souvent complexe à travailler en raison du temps qu'elle demande, du manque de formation et de techniques pour aider les professeurs à l'enseigner, mais aussi des difficultés générales liées à l'oralité. Dans ce cadre, nos hypothèses de recherche sont que divers outils développés par la gouvernance partagée pourraient être pertinents à partager aux acteurs de l'enseignement. Nous estimons néanmoins que tous ne sont pas adéquats et que certaines contraintes du débat ne peuvent être contournées. Ainsi, le temps reste une des difficultés majeures que certains outils pourront améliorer, mais sans jamais pouvoir la résoudre entièrement pour autant. L'objectif de cette recherche est donc de répondre à la question suivante : dans quelle mesure des outils issus de la gouvernance partagée peuvent-ils améliorer le travail du débat en classe de français dans le troisième degré de l'enseignement secondaire supérieur ?

4.2. Cadrage méthodologique

Notre proposition didactique portant sur l'usage du débat relève d'une enquête qui peut être qualifiée de recherche expérimentale selon les catégories développées par Sprenger-Charolles, Lazure, Gagné et Ropé (1987)⁴³⁸ puisque son objectif est bien d'étudier l'efficacité de certains outils lors d'un débat scolaire. Elle n'a cependant pas pour ambition d'établir des lois pouvant s'appliquer à tout le système scolaire et se situe, au contraire, dans une démarche qualitative fondée sur l'étude d'un cas spécifique, à savoir 21 élèves de 6^e secondaire. Cette expérience a permis de stimuler l'appropriation de certains savoirs et savoir-faire par cette classe de rhétorique, ce qui relève de l'axe psychologique du triangle didactique. Il s'agit donc d'une recherche expérimentale active qui peut être qualifiée de démarche productive à finalité praxéologique⁴³⁹.

L'ensemble de cette expérience s'est déroulée auprès de 21 élèves d'une classe de français langue première de 6^e technique de transition et général de transition, relevant elle-même d'un

⁴³⁸ SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., GAGNE, G., ROPE, Fr. (1987). *Op. cit.*

⁴³⁹ *Ibid.*

établissement de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui présente un indice socio-économique de 6⁴⁴⁰. Cette étude s'est étalée sur sept heures de cours, du 10 mars au 26 mars 2021.

Notre méthode a été la suivante⁴⁴¹ : après avoir réalisé un premier débat en classe, nous avons demandé aux élèves de répondre à un questionnaire – comprenant des questions ouvertes et fermées⁴⁴² – pour qu'ils puissent exprimer leurs impressions et leurs perceptions sur cette première activité d'oralité. Par la suite, nous avons enseigné les outils de la gouvernance partagée suivants : l'écoute active ; deux manières de s'exprimer, à savoir parler en « je » et distinguer le fait et le jugement ; les « tips » gestuels⁴⁴³ ; les outils de prise de décision⁴⁴⁴. Les élèves ont pu s'y familiariser en réalisant des exercices, mais aussi grâce à quelques courts débats intermédiaires. Par ailleurs, nous avons expliqué en quoi consistait le « cadre de sécurité » sans le construire pour autant, en raison du temps imparti. Il nous a également semblé nécessaire d'expliquer plus en détail les différents rôles qui peuvent être distribués aux élèves et que nous avons nous-mêmes détaillés dans le chapitre précédent. À la suite de ces enseignements, nous avons organisé deux débats lors desquels les élèves ont été invités à utiliser les outils de la gouvernance partagée. Pour finir, l'ensemble de la classe a à nouveau pu donner son avis grâce un questionnaire semblable au premier, mais aussi grâce aux échanges entre pairs.

Quant à la forme des débats que nous avons choisi de travailler, elle est quelque peu particulière. En effet, notre première idée était de mettre en place le débat régulé lors de cette expérience didactique. Toutefois, sans réelle préparation, cette forme d'oralité n'est évidente ni à travailler ni à appréhender. Or, notre objectif était d'étudier l'efficacité des outils de la gouvernance partagée sur le débat. Il paraissait donc essentiel d'organiser deux échanges de forme semblable pour observer l'évolution des interactions entre les élèves. De ce fait, nous avons préféré commencer par un débat visant à une négociation, où le but des membres de la classe était de finir par s'entendre sur une décision à partir de documents, sans devoir pour autant argumenter sur des sujets qui leur tiennent plus à cœur. Toutefois, il nous est apparu qu'organiser un autre échange pour étudier à nouveau l'utilité des outils enseignés serait judicieux puisqu'il donnerait aux élèves la liberté de s'exprimer plus amplement. Ainsi, si l'un d'entre eux éprouvait des difficultés à prendre la parole en raison de la forme du débat visant la

⁴⁴⁰ Calculé par l'administration scolaire (Arrêté relatif à l'encadrement différencié). (2018).

⁴⁴¹ Pour plus de détail, nous invitons à lire le dossier enseignant (annexe 3).

⁴⁴² Cf. annexe 1.

⁴⁴³ Le signe d'accord et de désaccord, le point technique, la proposition, la réponse directe, les doigts pour réguler le tour de parole, le signe de clôture et du rappel du cadre.

⁴⁴⁴ La gestion par consentement, le vote par pondération, le vote par la motivation et le « chaud/pas chaud ».

négociation, il avait l'occasion de faire entendre sa voix à une autre occasion. Nous avons donc organisé un troisième échange et nous avons choisi de travailler le débat régulé qui permet aux élèves d'argumenter autrement. Précisons que, pour conclure cette séquence, cette forme était désormais pertinente à mobiliser puisque nous avons eu l'occasion d'y préparer toute la classe⁴⁴⁵.

Nous devons aussi apporter une dernière information concernant notre expérience didactique : 21 élèves ont répondu à la première enquête, mais uniquement 17 à la seconde, dont deux qui ont uniquement assisté au débat B. Cette réduction du nombre de participants est due à la crise sanitaire du Covid-19 et aux aléas scolaires qui ont fait que plusieurs adolescents ne se sont pas présentés lors des deux dernières heures de cours.

4.3. Analyse et interprétation des données

4.3.1. Informations préalables

Lors de notre précédente enquête⁴⁴⁶, nous avons remarqué qu'un certain nombre d'élèves (6 %) n'avaient jamais travaillé le débat⁴⁴⁷. Cependant, ces données sont particulières puisque nous les avons recueillies auprès de professeurs qui s'attachent à travailler cette matière scolaire. De ce fait, puisqu'eux-mêmes enseignent cette forme d'oralité, les membres de leur classe sont plus susceptibles d'avoir eu l'occasion d'y participer. Quand nous avons interrogé les 21 élèves auprès desquels nous allions développer notre proposition didactique, il est apparu que 3 d'entre eux n'avaient jamais expérimenté le débat en classe, 13 de manière réduite, 5 l'avaient fait d'une manière qu'ils jugeaient suffisante et aucun n'affirmait l'avoir amplement étudié⁴⁴⁸. Ces données nous donnent déjà des informations quant à la familiarité des élèves vis-à-vis de cette activité. De même, quand nous les avons questionnés sur leur rapport au débat, en dehors de la recherche que nous avons menée, 3 ont affirmé ne « pas du tout aimer » cette matière scolaire, 1 a dit l'apprécier « assez peu » et 17 ont déclaré qu'ils l'aimaient « suffisamment » voire « beaucoup »⁴⁴⁹. Les réponses de ces élèves confirment, une fois de plus,

⁴⁴⁵ Pour plus de clarté, nous avons nommé nos différents débats de la sorte : le débat A renvoie au premier débat organisé en classe, à savoir un débat visant à une négociation. Nous avons également distingué les discussions en petits groupes (A.1.) et celles en grand groupe (A.2.). Les débats B et C sont ceux qui ont eu lieu lors de la dernière partie de l'expérience didactique, le premier (B) est un débat visant à une négociation lors duquel les élèves étaient séparés en deux groupes – observateurs et débatteurs –, le second (C) est un débat régulé où l'ensemble de la classe a participé en même temps.

⁴⁴⁶ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁴⁸ Annexe 2 : graphique 2 (dorénavant, noté G2).

⁴⁴⁹ Annexe 2 : G4.

l'attrait du débat pour ces derniers, mais aussi les craintes qu'il peut engendrer auprès des membres de la classe, comme nous avons pu le mettre en évidence dans le chapitre précédent.

4.3.2. L'importance du choix du thème et de la forme du débat

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous avons également relevé le fait que le thème du débat ne doit pas être choisi au hasard. Le premier des trois échanges oraux que nous avons organisés portait sur un sujet scientifique : un accident sur la lune. Les élèves, devenus des astronautes perdus sur le satellite terrestre, avaient pour objectif de rejoindre la fusée mère. Pour ce faire, ils devaient classer quinze objets, du plus au moins utile selon leur objectif. Ce thème a globalement plu à la classe et a donné lieu à des échanges intéressants pour lesquels il ne fallait pas de recherche ou de connaissances particulières. Nous avons fait le choix de ce thème non seulement parce que nous avions affaire à une classe suivant une option scientifique, mais aussi, car ce débat avait déjà fait ses preuves et qu'il répondait aux objectifs de notre recherche. L'enseignante qui nous a accueillie travaille chaque année avec ses élèves ce fameux « accident sur la lune », ce dernier ayant été lui-même développé par d'autres professeurs⁴⁵⁰. Cette décision concernant le sujet s'est avérée pertinente puisque seulement 2 de 21 élèves ont affirmé ne pas avoir pas du tout été inspirés par le thème ou la forme du débat, 9 ont exprimé qu'ils l'ont été partiellement, 7 ont dit avoir été inspirés de manière suffisante et 3 l'avoir beaucoup été⁴⁵¹.

Le thème et la forme du débat B étaient assez semblables au débat A : les élèves se retrouvaient dans la situation de voyageurs perdus au milieu du Sahara. Leur objectif était de survivre et ils devaient à nouveau classer une quinzaine d'objets selon leur utilité. Par rapport à l'accident sur la lune, la différence la plus importante se trouvait dans le choix de la manière du survivre. En effet, lors du débat A, ils étaient tenus de rejoindre la fusée mère et donc de se déplacer, alors que le second débat exigeait de rester sur place et d'essayer d'être repérés par les secours. Les élèves devaient par eux-mêmes découvrir cette subtilité. D'un point de vue global, ils ont dit avoir été plus impliqués par ce second débat : 3 des 17 élèves affirment ne l'avoir pas du tout été contre 2 sur 21 élèves pour le premier, 5 déclarent l'avoir « peu » été et 9 pour le débat A, 6 ont répondu « suffisamment » pour le débat B et 7 pour le débat A et 3 ont dit avoir été « beaucoup » impliqué contre 3 pour le premier débat⁴⁵². Ce résultat tient sans

⁴⁵⁰ HEURTIER, H. (s.d.). *Accident sur la lune. Exercice de prise de décisions dans un groupe*. https://www.aefe-proche-orient.net/sites/default/files/fic2_atelier_debat_-_prise_de_decision.pdf (document consulté le 3 mars 2021).

⁴⁵¹ Annexe 2 : G6.

⁴⁵² Annexe 2 : G17.

doute au caractère répétitif de ce deuxième échange qui a permis aux élèves d'y être familiarisés.

Enfin, le débat C était différent des deux autres par sa forme et son thème. En effet, il s'agissait d'un débat régulé dont le sujet était le suivant : « faut-il distinguer l'œuvre de l'artiste ? ». Nous avons proposé les cas de Roméo Elvis et Roman Polanski comme exemples. Au préalable, nous avons demandé aux élèves de préparer une série d'arguments afin que les échanges soient plus construits et organisés. Au terme de ce débat, un plus grand nombre d'élèves affirment s'être sentis davantage impliqués. Ainsi uniquement 2 des 15 adolescents interrogés disent ne l'avoir pas du tout été contre 4 qui affirment l'avoir été beaucoup⁴⁵³, 3 qui ont répondu « suffisamment » à la question et 6 « un peu »⁴⁵⁴. La forme et le thème du dernier débat ont donc autant plu aux élèves que les modalités des deux échanges précédents.

4.3.3. Appréciation et participation des élèves

Une autre constatation que nous pouvons faire concerne la perception globale des élèves envers les débats travaillés en classe. 3 élèves ont expliqué avoir mal – mais jamais très mal – vécu le premier d'entre eux (A) contre 2 pour le second (B) et aucun n'a mal vécu le dernier (C). De même, 17 des 21 élèves disent avoir bien, voire très bien, vécu le débat A, 14 sur 17 affirment la même chose pour le débat B (un élève est resté neutre à ce sujet) et l'ensemble des élèves – 15 au total – déclare avoir eu un (très) bon ressenti pour le débat C⁴⁵⁵. Il est donc certain que la matière a été de plus en plus appréciée au fur et à mesure de la séquence.

La participation des élèves et son évolution ont également fait l'objet de notre recherche. Nous avons pu constater qu'elle variait considérablement et que le débat B avait suscité le taux le plus important de participation (uniquement 4 membres de la classe sur 17 disent ne pas du tout avoir pris part au débat⁴⁵⁶). Cependant, 6 des 15 élèves interrogés affirment ne pas s'être exprimés durant le débat C⁴⁵⁷. Ces données peuvent s'expliquer par la forme même des activités orales. En effet, lors du débat B, deux groupes ont été formés et se sont alternés (débatteurs-observateurs). Puisque le nombre de locuteurs était réduit, les élèves ont eu davantage l'occasion de s'exprimer. Nous avons pu constater la même chose lors du premier échange de

⁴⁵³ Annexe 2 : G18.

⁴⁵⁴ *Ibid.*

⁴⁵⁵ Annexe 2 : G5, G15 et G16.

⁴⁵⁶ Annexe 2 : G19.

⁴⁵⁷ Annexe 2 : G20.

la séquence (A). Les adolescents ont d'abord été répartis en équipe de quatre (A.1.) avant d'être rassemblés en deux grands groupes (A.2.). Lorsqu'ils étaient moins nombreux, 15 élèves disent n'avoir eu aucune difficulté à s'exprimer et 4 affirment n'en avoir eu que très peu tandis que 2 disent en avoir éprouvé beaucoup⁴⁵⁸. Une fois réunis (A.2.), les participants qui sont toujours aussi à l'aise pour partager leur avis ne sont plus que 10⁴⁵⁹. Ces données nous invitent à conclure que, plus le groupe est petit, plus les élèves auront des facilités à s'exprimer. Le tout nous est confirmé par une autre information fournie par notre enquête, à savoir la perception des membres de la classe sur l'évolution – ou non – de leur participation au fur et à mesure de la séquence. Seul 1 élève estime avoir beaucoup moins pris part au débat B et 5 un peu moins, contre 10 d'entre eux qui affirment avoir un peu plus participé⁴⁶⁰, ce qui montre une évolution globale assez positive. Quant au débat C, 6 des 15 débatteurs affirment avoir perçu une diminution dans leur implication orale, tandis que 8 élèves ont l'impression d'avoir participé plus activement, 1 élève s'étant abstenu de répondre⁴⁶¹. Or, uniquement deux facteurs importants diffèrent pour le débat B et C : le thème choisi, sur lequel nous nous sommes déjà attardés, et l'agencement des locuteurs, qui, en raison d'une augmentation du nombre d'élèves pouvant s'exprimer, n'a pas facilité la prise de parole des débatteurs les plus timides.

Toutefois, quelle qu'elle soit, la disposition ne suffit pas. Que ce soit en petit (A.1), en moyen (A.2. et B) ou en grand groupe (C), un certain pourcentage de la classe éprouve des difficultés à faire entendre sa voix⁴⁶². Les autres élèves ont d'ailleurs noté, dès le premier débat, les facilités de certains et les difficultés des autres à prendre la parole. 3 membres de la classe affirment avoir un peu remarqué que plusieurs de leurs camarades s'exprimaient avec embarras lors de celui-ci, 3 autres l'ont constaté dans une proportion moyenne et les 15 derniers l'ont noté de manière importante⁴⁶³. Ils justifient les difficultés de leurs pairs par leur timidité, mais aussi en raison d'un manque de confiance, de motivation, de temps ou encore d'intérêt pour le sujet⁴⁶⁴. D'autres membres de la classe expriment le fait que certains adolescents, qui ont plus de facilité pour s'exprimer, ont monopolisé la parole, laissant peu de place aux plus réservés d'entre eux. L'ensemble des élèves a en effet affirmé que plusieurs des débatteurs n'avaient

⁴⁵⁸ Annexe 2 : G8.

⁴⁵⁹ Annexe 2 : G9.

⁴⁶⁰ Annexe 2 : G21.

⁴⁶¹ Annexe 2 : G22.

⁴⁶² Annexe 2 : G8, G9, G19, G20.

⁴⁶³ Annexe 2 : G10.

⁴⁶⁴ Annexe 2 : 2.5. Explique pourquoi tu penses que certains élèves avaient des difficultés à prendre la parole/osser s'exprimer/etc.

guère de problèmes pour faire entendre leur voix⁴⁶⁵. Selon eux, cela s'explique par plusieurs éléments : l'absence de timidité, l'habitude de parler, l'envie de partager son avis, la confiance en soi et envers les autres, l'emplacement dans le débat, l'aisance naturelle, etc.⁴⁶⁶ Toutes ces réponses – qu'elles concernent les élèves ayant des facilités ou ceux qui éprouvent des difficultés – nous montrent que l'ensemble de la classe estime que chacun est naturellement éloquent ou timide. Cette constatation nous a invitée à nous demander comment développer les capacités langagières des uns et des autres. Les outils de la gouvernance partagée ont joué un rôle – comme nous le présentons ultérieurement –, mais ils n'ont pas permis à tous les participants d'être tout à fait à l'aise pour parler en public. Nous reviendrons par la suite sur ce sujet.

Les techniques que nous avons développées ont permis à plus d'élèves de s'exprimer durant les échanges oraux. Lors du débat B, uniquement 3 d'entre eux disent avoir éprouvé plus de difficultés que durant le débat A⁴⁶⁷. Quant au débat C, 7 des 15 participants interrogés affirment avoir rencontré beaucoup plus de facilité et 3 un peu plus, contre 4 qui expliquent avoir vécu un peu plus de difficulté, mais seulement un dit en avoir eu beaucoup plus⁴⁶⁸. Ces statistiques concernant le débat C se justifient peut-être par son thème et sa forme. En effet, l'ensemble des adolescents s'est exprimé durant la même période, et le sujet sur lequel portait le débat demandait aux débatteurs de partager leur propre opinion. Une des élèves a d'ailleurs affirmé au cours des échanges que « c'était compliqué de trancher » et qu'elle ne savait pas comment bien se positionner. Toutefois, une partie importante de la classe a pu partager ses opinions et faire avancer la discussion, comme en témoigne la diminution des difficultés par rapport au premier débat. D'ailleurs, les participants ont expliqué que celles-ci étaient globalement moins importantes : seuls 2 sur 17 pour le débat B et 4 sur 15 pour le débat C disent que les soucis pour s'exprimer étaient un peu plus conséquents⁴⁶⁹.

4.3.4. Les outils issus de la gouvernance partagée

Comme nous l'avons précédemment mis en évidence, une partie importante de notre expérience didactique portait sur l'acquisition des outils issus de la gouvernance partagée. Nous

⁴⁶⁵ Annexe 2 : G11.

⁴⁶⁶ Annexe 2 : 2.6. Explique pourquoi tu penses que certains élèves avaient des facilités à prendre la parole/oser s'exprimer/etc.

⁴⁶⁷ Annexe 2 : G23.

⁴⁶⁸ Annexe 2 : G24.

⁴⁶⁹ Annexe 2 : G25 et G26.

avons pu étudier les impacts de ceux-ci directement en classe, mais nous avons également pu obtenir d'autres données grâce aux questionnaires complétés par les élèves.

Lors du débat A, nous avons observé le comportement de tous les adolescents lors du classement des différents objets⁴⁷⁰. Nous avons noté que certains d'entre eux prenaient naturellement la tête du groupe et menaient les discussions alors que d'autres se contentaient d'écouter et de compléter leur document. Grâce au questionnaire, nous avons également pu mettre en évidence les méthodes de prise de décision mobilisées. D'un côté, les élèves agissent de manière relativement démocratique puisque, pour classer les objets, sur les 21 adolescents interrogés, 10 d'entre eux ont comparé les réponses individuelles de chacun. Dans l'autre côté, 6 membres de la classe ont uniquement étudié les feuilles de quelques élèves alors que, dans un groupe, 1 seul et unique adolescent a pris la décision pour ses camarades⁴⁷¹. Quant aux autres, ils ont utilisé des méthodes diverses : le hasard, une simple discussion, le vote à l'unanimité, l'écoute de l'avis de tous suivie d'un échange d'arguments⁴⁷². Nous avons ainsi pu percevoir l'importance de mettre en place des outils efficaces et démocratiques pour facilement **prendre des décisions**. Lors des heures consacrées à l'enseignement de ces techniques, l'intérêt des élèves à ce sujet s'est traduit par leur participation active, leurs questions et leur enthousiasme. Cependant, lors des débats finaux, tous les outils de prise de décision n'ont pas été mobilisés par les membres de la classe : 9 des 17 d'entre eux affirment n'en avoir mobilisé aucun pour le débat B et 5 des 15 personnes interrogées pour le débat C⁴⁷³. Lorsqu'ils ont employé de tels outils, c'est majoritairement pour répartir les différents rôles au sein du débat, ce qu'ils trouvent d'ailleurs très pratique : 14 élèves sur 17 pensent que distribuer ces fonctions est utile, voire très utile⁴⁷⁴. Leurs avis divergent quelque peu en ce qui concerne les autres outils de prise de décision : le chaud/pas chaud est celui qui a eu le plus de succès (14 sur 17 le trouvent utile), suivi de près par le vote par la motivation et le vote par pondération⁴⁷⁵. De son côté, la gestion par consentement n'a pas remporté un franc succès, ce qui s'explique, selon nous, par le manque de pratique que demande la maîtrise de cet outil⁴⁷⁶. Nous pouvons néanmoins constater que les

⁴⁷⁰ L'objectif du débat était de classer quinze objets, du plus au moins utile selon la situation donnée. Après avoir établi individuellement une certaine hiérarchie, ils ont été rassemblés par groupe de quatre élèves environ. Lors de cette seconde partie, ils ont dû discuter et négocier pour établir un classement commun. La dernière étape a consisté en une mise en commun des réponses des uns et des autres pour que l'ensemble de la classe s'accorde sur la place de tous les objets.

⁴⁷¹ Annexe 2 : G13.

⁴⁷² Annexe 2 : 2.7. autres techniques utilisées par les élèves pour prendre des décisions.

⁴⁷³ Annexe 2 : G33 et G34.

⁴⁷⁴ Annexe 2 : G35.

⁴⁷⁵ Ce vote par pondération a également permis de cerner les thèmes de débat que les élèves préfèrent lors d'un exercice.

⁴⁷⁶ Annexe 2 : G35.

différentes techniques ont été globalement appréciées par la classe, notamment au regard des autres outils présentés. En témoignent les propos suivants : « les différents moyens de vote sont tous très utiles »⁴⁷⁷, ou encore « j’ai fortement apprécié le vote par motivation, modération et chaud/pas chaud, car cela permet d’exprimer la pensée collective de façon simple et ludique »⁴⁷⁸. Un élève précise cependant qu’il n’a pas aimé le « chaud/pas chaud », car, selon lui, cela « ramollit le rythme du débat »⁴⁷⁹.

Deux des premiers outils que nous avons enseignés portent sur la manière de prendre la parole et de communiquer, à savoir **le fait de distinguer le fait et le jugement et de s’exprimer en « je »**. Lors des débats finaux, les élèves ont peu mobilisé ces techniques (4 d’entre eux disent l’avoir fait pour B et 3 pour C), voire pas du tout (9 participants affirment cela pour le débat B et 6 pour le débat C)⁴⁸⁰. Nous pouvons toutefois noter une différence importante selon le type de débat puisque les élèves ont été plus nombreux à faire attention à la manière dont ils se sont exprimés durant le dernier débat – 5 sur 15 de manière suffisante et 1 élève de manière plus intensive⁴⁸¹ – que lors du précédent, – 4 des 17 membres de la classe disent y avoir prêté attention de façon moyenne⁴⁸². Nous ne tirerons cependant pas de conclusion hâtive sur l’influence de la forme du débat choisie et l’expression des élèves puisque nous manquons de données à ce sujet. Pour en revenir aux deux outils en question, nous constatons que l’expression en « je » est jugée assez utile par la majorité des participants, mais que la distinction fait/jugement ne rencontre pas le même succès : alors que 10 des 17 adolescents interrogés trouvent cette dernière pertinente, 7 autres l’estiment peu, voire pas du tout, utile⁴⁸³. Ces deux outils ont donc des avantages, mais n’ont pas d’effets révolutionnaires pour autant.

De tous les outils que nous avons enseignés, **l’écoute active** est celui qui a été le plus apprécié par les élèves, mais également celui qui a eu le plus de conséquences sur le déroulement des débats. En effet, dès le débat A, l’enseignante qui nous a accueillie et nous-même avons remarqué que certains adolescents ne s’écoutaient pas et n’hésitaient pas à interrompre les autres même si un respect mutuel était bien présent. Après avoir enseigné en quoi consistait l’écoute active, nous avons mis en place divers exercices et nous avons pu

⁴⁷⁷ Annexe 2 : 4.3. Justifie les choix que tu as effectués dans le tableau (pourquoi tu n’as pas aimé untel et apprécié énormément un autre, etc.).

⁴⁷⁸ Annexe 2 : 4.3. Justifie les choix que tu as effectués dans le tableau (pourquoi tu n’as pas aimé untel et apprécié énormément un autre, etc.).

⁴⁷⁹ *Ibid.*

⁴⁸⁰ Annexe 2 : G29 et G30.

⁴⁸¹ Annexe 2 : G30.

⁴⁸² Annexe 2 : G29.

⁴⁸³ Annexe 2 : G35.

remarquer qu'il faisait globalement plus calme en classe. Lors des débats finaux, les élèves ont pu le noter eux-mêmes : aucun d'entre eux n'a affirmé n'avoir pas du tout pratiqué l'écoute active. Plus encore, durant le débat B, 11 des 17 participants disent avoir mobilisé cet outil de manière intensive, 4 de manière moyenne et seulement 2 de façon plus réduite⁴⁸⁴. En ce qui concerne le débat C, les résultats sont encore plus impressionnants : 3 des élèves disent avoir l'avoir pratiqué suffisamment et les 11 autres affirment qu'ils l'ont beaucoup utilisé⁴⁸⁵. Ils estiment également que leurs camarades se sont mieux écoutés lors des derniers débats que lors des premiers – particulièrement lors du débat B⁴⁸⁶ – et se sont mieux distribués la parole⁴⁸⁷. Les participants justifient cela par les méthodes apprises, dont l'écoute active, et le fait que les timides aient eu le temps et l'occasion de s'exprimer⁴⁸⁸. L'un d'entre eux ajoute même que les membres de la classe « se rendent compte que l'écoute est importante, car elle nourrit, améliore, perfectionne notre prise de parole par la suite »⁴⁸⁹. Les effets de l'écoute active se remarquent encore dans l'opinion des élèves quant à l'utilité – ou non – de cet outil : tous ont répondu par l'affirmative⁴⁹⁰.

Le dernier groupe d'outils que nous avons décidé de mettre en pratique dans cette proposition didactique se compose d'une **série de gestes clés qui améliorent la communication et la répartition de la parole**. Comme les autres techniques présentées précédemment, certaines ont eu plus de succès que d'autres. Ainsi, les « doigts pour réguler le tour de parole ont été jugés « très utiles » par une partie importante des élèves (8 sur 17)⁴⁹¹, alors que le signe de clôture et le rappel du cadre n'ont globalement pas plu aux participants (11 des 17 élèves les estiment peu voire pas du tout utiles)⁴⁹². Le geste du point technique et celui de la proposition ont été appréciés modérément – 11 élèves ont jugé le premier utile, voire très utile, contre 9 pour le second – alors que le signe de la réponse directe l'a été encore moins – 9 des débatteurs l'estiment peu ou pas du tout utile contre 7 qui le pensent un peu voire fort utile, un élève s'étant abstenu de répondre⁴⁹³. L'opinion de l'ensemble de la classe nous

⁴⁸⁴ Annexe 2 : G27.

⁴⁸⁵ Annexe 2 : G28.

⁴⁸⁶ Annexe 2 : G41 et G42.

⁴⁸⁷ Annexe 2 : G43 et G44.

⁴⁸⁸ Annexe 2 : 4.7. Justification de pourquoi les autres élèves de la classe ont eu plus ou moins de facilité à s'exprimer, prendre la parole, etc. que durant le premier débat & 4.8. Justification de pourquoi les autres élèves de la classe se sont mieux ou moins bien écoutés que durant le premier débat.

⁴⁸⁹ Annexe 2 : 4.8. Justification de pourquoi les autres élèves de la classe se sont mieux ou moins bien écoutés que durant le premier débat.

⁴⁹⁰ Annexe 2 : G35.

⁴⁹¹ Annexe 2 : G35.

⁴⁹² *Ibid.*

⁴⁹³ *Ibid.*

surprend sur un point. En effet, nous avons émis l'hypothèse que le signe d'accord ou de désaccord, plus connu et facilement maîtrisable, aurait remporté un succès, particulièrement auprès des élèves plus timides qui auraient eu, grâce à cet outil, la possibilité de donner différemment leur avis. Or, non seulement il a rencontré un succès mitigé – 10 participants le trouvent peu voire pas du tout utile, les 12 autres l'estimant assez utile ou très utile – mais un nombre limité d'élèves l'ont mis en pratique en classe. De plus, ce sont majoritairement les débatteurs les plus actifs qui ont mobilisé ces gestes. En interrogeant l'ensemble du groupe, certaines réponses fournissent une explication qui nous semble pertinente : plusieurs élèves affirment ne pas avoir su s'approprier les différents outils notamment en raison de leur nombre⁴⁹⁴. Ainsi, nous avons pu noter que, délibérément ou non, certains avaient été abandonnés au profit des autres. Cette constatation relève de l'organisation de cette expérience qui a été trop ambitieuse en termes d'outils à enseigner.

Par ailleurs, nous avons interrogé les élèves sur leur perception quant à la distribution de la parole. Les résultats sont flagrants : tous disent qu'elle a été partagée d'une meilleure manière lors des deux derniers débats. Ainsi, 18 d'entre eux pour le débat B et 19 pour le débat C estiment que la parole a été suffisamment voire beaucoup mieux distribuée⁴⁹⁵. Les élèves justifient ces statistiques par les outils mis en place : la répartition des rôles, les divers signes de la main, le respect mutuel entre pairs, le tour de parole, la possibilité pour les plus timides de s'exprimer et l'écoute active, une fois de plus⁴⁹⁶.

Revenons-en maintenant aux perceptions des élèves sur leur utilisation des divers signes. Lors du débat B, 5 des 17 membres de la classe affirment n'avoir pas du tout sollicité les outils, 6 disent l'avoir fait de manière restreinte et 6 autres déclarent les avoir mobilisés de manière suffisante à importante⁴⁹⁷. Ces données attestent un certain manque de familiarité avec ces signes particuliers. Cependant, les perceptions des participants au sujet du débat C témoignent d'une évolution. En effet, uniquement 2 sur 15 d'entre eux prétendent ne pas du tout avoir utilisé les « tips » gestuels, 5 disent les avoir appliqués de façon restreinte, 4 de manière suffisante et les 4 derniers les ont mobilisés intensément⁴⁹⁸.

⁴⁹⁴ Annexe 2 : 4.3. Justifie les choix que tu as effectués dans le tableau (pourquoi tu n'as pas aimé untel et apprécié énormément un autre, etc.).

⁴⁹⁵ Annexe 2 : G43 et G44.

⁴⁹⁶ Annexe 2 : 4.9. Justification de pourquoi les autres élèves de la classe se sont mieux ou moins bien distribués la parole que durant le premier débat.

⁴⁹⁷ Annexe 2 : G31.

⁴⁹⁸ Annexe 2 : G32.

Pour conclure sur cette partie de l'enquête, nous pouvons affirmer que certains outils ont été facilement acquis et mobilisés par les élèves alors que d'autres l'ont beaucoup moins été. Une plus longue période d'enseignement serait sans doute nécessaire pour qu'ils soient tous maîtrisés. Toutefois, les signes utilisés lors des différents débats ont permis d'assurer une meilleure écoute et une meilleure distribution de la parole entre les élèves. Ces derniers en ont ressenti les effets de manière manifeste. Seul 1 des participants pour le débat B et pour le débat C pense que le reste de la classe n'a pas eu plus de facilité à s'exprimer lors des dernières interactions que durant les premières⁴⁹⁹. Nous nous sommes également intéressée aux réponses des élèves concernant l'utilité d'enseigner les différents outils dans toute séquence portant sur le débat. Les résultats sont que 2 d'entre eux ont répondu « beaucoup », 9 « suffisamment », 4 « un peu » et uniquement 1 « pas du tout »⁵⁰⁰. Les justifications de ces réponses sont intéressantes à considérer : de nombreux élèves relèvent l'utilité générale de ces dispositifs ; certains expliquent que ces derniers facilitent et accélèrent les débats ; un autre met l'accent sur le fait qu'ils assurent « plus de respect entre les différentes personnes »⁵⁰¹ ; quelques élèves précisent que les outils permettent de meilleurs échanges et qu'ils aident à apprendre à communiquer et à s'écouter ; l'un ajoute que les méthodes apprises serviront dans la vie de tous les jours ; un autre insiste sur leur aspect ludique ; un élève relève leur utilité, mais précise que beaucoup de ses camarades ne les mobilisent pas⁵⁰². Cette dernière remarque nous permet de relever pourquoi certains membres de la classe trouvent peu ou pas utile d'enseigner ces outils. Ces élèves estiment principalement que les dispositifs ne sont pas toujours mis en application et « qu'on oublie parfois d'en faire usage ». Cependant, seul un élève affirme qu'il ne les trouve pas du tout utiles.

Tous ces avis nous permettent d'avoir un aperçu global sur la perception de l'utilité et sur l'appréciation de ces outils issus de la gouvernance partagée. Malgré les quelques élèves qui les ont moins mobilisés et qui ne les trouvent pas toujours pertinents, une majorité de la classe a relevé leur intérêt et souhaite qu'ils soient enseignés au plus grand nombre. De plus, comme nous l'avons relevé plus haut, l'enseignante qui nous accueillait et nous-mêmes avons pu relever des effets significatifs au fur et à mesure de la séquence, que ce soit en termes d'écoute ou de partage de la parole. Les élèves aussi ont noté les différences globales entre le débat A et

⁴⁹⁹ Annexe 2 : G39 et G40.

⁵⁰⁰ Annexe 2 : G36.

⁵⁰¹ Annexe 2 : 4.4. Justifie pourquoi les outils présentés devraient être – ou non – enseignés à tous les élèves qui travaillent le débat.

⁵⁰² *Ibid.*

les débats B et C. Plusieurs d'entre eux ont remarqué qu'après la mise en place des techniques chacun parlait à son tour sans être interrompu, qu'ils se sont sentis plus impliqués dans le groupe, qu'il y a eu plus de participation, que la classe était plus calme et qu'ils s'écoutaient plus⁵⁰³.

Nous avons également demandé aux élèves de partager ce qu'ils amélioreraient dans le cadre de ces débats. Certains ont relevé le fait de trouver des thèmes de débats toujours plus intéressants – ce qui est nécessaire, rappelons-le –, de mieux respecter les techniques enseignées et de diminuer le nombre de ces dernières pour bien les maîtriser et avoir de plus longs débats⁵⁰⁴. Cette dernière remarque nous semble pertinente et est un des éléments les plus importants que nous tirons de cette expérience : parmi tous les outils, il faut sélectionner avec parcimonie ceux qui seront enseignés. Plusieurs adolescents ont par ailleurs relevé une autre piste d'amélioration que nous trouvons importante à savoir la participation de tous. En effet, malgré les gestes appris, la forme et le thème de débat, les sollicitations des uns et des autres, une partie de la classe ne s'est pas – ou s'est très peu – exprimée lors des échanges⁵⁰⁵. D'autres outils pour assurer le bon déroulement du débat nous sembleraient fort utiles à développer et expérimenter dans le cadre scolaire. Nous laissons le soin à d'autres personnes de mener une recherche et des expériences à cette fin.

4.3.5. Le vécu des élèves

Outre la meilleure distribution de la parole et une écoute plus importante envers le reste du groupe, d'autres aspects liés au vécu des élèves nous ont intéressée comme leur perception générale de la séquence. Ainsi, le premier débat (A) s'est globalement bien déroulé : 6 membres de la classe ont dit l'avoir « très bien » expérimenté, 11 ont répondu à la même question par « bien », 1 des élèves a préféré rester neutre, 3 affirment ne pas l'avoir bien vécu, mais aucun n'a déclaré avoir une très mauvaise perception de ce premier débat⁵⁰⁶. Les émotions qu'ils disent avoir le plus ressenties sont l'enthousiasme, l'intérêt, la fierté et la participation. Au contraire, peu d'élèves affirment avoir été choqués, craintifs ou avoir eu le sentiment d'être obligés de se taire⁵⁰⁷. Ce premier débat a donc été, dans l'ensemble, bien vécu.

⁵⁰³ Annexe 2 : 4.2. Quelles sont les autres différences que tu as pu remarquer par rapport aux premiers débats ?

⁵⁰⁴ Annexe 2 : 4.5. Que pourrait-on améliorer dans la manière de travailler le débat selon toi ?

⁵⁰⁵ Annexe 2 : 4.5. Que pourrait-on améliorer dans la manière de travailler le débat selon toi ?

⁵⁰⁶ Annexe 2 : G5.

⁵⁰⁷ Annexe 2 : G14.

Il en est de même pour les débats B et C. Comme nous l'avions déjà mis en évidence plus haut, les élèves semblent avoir de plus en plus apprécié ces formes d'oralité au fur et à mesure de la séquence⁵⁰⁸. Nous les avons également questionnés sur leurs camarades et sur ce que ces derniers avaient pu penser des derniers échanges oraux. Tous estiment que l'ensemble de la classe les a préférés au premier. Ainsi, 7 ont répondu « un peu » à la question, 8 « suffisamment » et 2 « beaucoup » au sujet du débat B⁵⁰⁹. Ils considèrent que, de son côté, le débat C s'est encore mieux déroulé pour les élèves : 3 membres de la classe ont dit « un peu », 6 « suffisamment » et 6 autres « beaucoup »⁵¹⁰. Ils justifient ces évolutions pour diverses raisons : l'ensemble de la classe s'écoutait mieux et chacun parlait à son tour ; l'importance du sujet qui a plus passionné les élèves ; l'habitude ; l'utilisation des outils et, plus généralement, de la théorie apprise ; etc.⁵¹¹ Nous pouvons donc souligner à nouveau la pertinence d'enseigner ces outils, bien que ceux-ci ne soient pas toujours aisés à appliquer dans le cadre des débats et demandent donc un certain temps d'acquisition.

Les émotions éprouvées par les élèves lors de ces derniers échanges n'ont pas drastiquement évolué : ils se sont sentis tout aussi impliqués, enthousiastes, participatifs, fiers et intéressés que lors des premiers débats. De même, une majorité affirme n'avoir ressenti aucune crainte ni frustration et ne pas avoir été choquée⁵¹².

4.4. Bilan de la recherche

La recherche que nous avons menée était le point culminant de l'ensemble de ce mémoire. Nous avons ainsi pu mettre en pratique ce que nous avions prévu, à savoir l'enseignement de plusieurs outils issus de la gouvernance partagée dans le cadre du débat scolaire, dans le troisième degré de l'enseignement secondaire supérieur. En réalisant cette séquence dans une classe de 6^e secondaire et en nous appuyant sur deux enquêtes proposées aux élèves, nous avons pu étudier la pertinence de ces diverses techniques et y confronter nos hypothèses.

Les résultats de cette expérience permettent de mettre en évidence l'utilité de certains outils qu'il semble dès lors pertinent d'enseigner. En effet, tous n'ont pas été mobilisés par les élèves, mais ceux qui l'ont été ont apporté des changements importants dans le déroulement des

⁵⁰⁸ Annexe 2 : G15 et G16.

⁵⁰⁹ Annexe 2 : G37.

⁵¹⁰ Annexe 2 : G38.

⁵¹¹ Annexe 2 : 4.6. Justification de pourquoi les autres élèves de la classe ont mieux ou moins bien vécu ces débats que le premier.

⁵¹² Annexe 2 : G45.

différents débats. Ainsi, l'écoute active a été facilement adoptée par les participants qui ont pu en découvrir les avantages. Grâce à cet outil, l'ensemble de la classe – y compris l'enseignante – a pu noter une meilleure communication entre les différents débatteurs. Cette technique a été l'un des changements les plus manifestes que nous avons pu observer. De même, plusieurs outils gestuels, comme celui de l'ordre de parole grâce aux doigts, celui de la proposition ou celui qui permet de montrer son accord, ont amélioré la distribution de la parole et ont favorisé les échanges entre les différents protagonistes. Toutefois, d'autres signes n'ont pas été beaucoup utilisés par l'ensemble de la classe et certains élèves ne se les sont tout simplement pas appropriés : c'est le cas en particulier du signe de clôture et de la réponse directe. Peut-être ces techniques nécessitent-elles un plus long apprentissage ou bien ne sont-elles pas adaptées au travail du débat en classe ? Quant aux outils de prise de décision, les élèves les ont appréciés, mais ne les ont pas pour autant tous adoptés. Notre avis à leur sujet est qu'ils sont utiles, mais qu'il n'est pas toujours facile de savoir quand et comment les mettre en place. Dans ce cadre, nous les recommandons en priorité aux enseignants. Une fois que ces derniers les maîtriseront, ils pourront à leur tour les partager à leurs élèves qui devraient pouvoir en faire usage. De ce fait, nous répondons à un des objectifs de ce mémoire à savoir proposer au corps professoral des techniques innovantes pour améliorer le déroulement du débat en classe. Pour finir, les dispositifs qui travaillent la manière de s'exprimer ont une certaine utilité, mais demandent eux aussi un plus long apprentissage et de la pratique. Nous pouvons donc conclure que plusieurs outils issus de la gouvernance partagée s'avèrent bénéfiques à développer dans le cadre du débat – puisqu'ils apportent une meilleure écoute, une meilleure distribution de la parole et permettent un meilleur déroulement –, tandis que d'autres paraissent moins pertinents et/ou exigent d'être travaillés plus longuement.

Par ailleurs, au cours de cette recherche, nous avons pu noter une diminution des difficultés des élèves à prendre la parole, mais aussi un meilleur vécu des échanges oraux, un sentiment d'implication plus grand et une participation relativement plus élevée au fur et à mesure de la séquence didactique. Le tout nous semble dû, non seulement à l'utilisation des différents outils, mais aussi au temps accordé au travail du débat. Ainsi, même si toute la classe n'a pas participé, certains élèves plus timides ont osé prendre la parole lors des discussions finales, tandis que d'autres ont appris à laisser leurs camarades s'exprimer avant eux. Ce constat nous amène, une fois de plus, à préconiser la mise en place d'un temps spécifique consacré à l'oral, mais aussi des moments plus ponctuels pour familiariser les élèves à cette pratique.

Précisons également que cette recherche a permis de souligner à nouveau l'impact du choix du thème et de la forme du débat sur la qualité de son déroulement et sur l'enthousiasme des élèves. De même, elle a permis de noter les enjeux stratégiques de ce genre scolaire, mais aussi les difficultés qui y sont liées comme le fait que certains membres de la classe éprouvent toujours une gêne à s'exprimer publiquement. Cette constatation mène à une piste d'amélioration suggérée par les élèves eux-mêmes : une recherche plus approfondie sur cette problématique de la participation de tous, qui viserait à définir les conditions permettant à tout le monde de s'exprimer sans en brusquer certains. Une étude sur ce sujet nous semble dès lors pertinente à mettre en place.

Conclusion

En réalisant ce mémoire, nous avons pour objectif d'étudier la pratique du débat dans l'enseignement secondaire supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus spécifiquement, nous avons cherché à étudier l'impact des outils issus de la gouvernance partagée sur le déroulement de cette forme d'oralité en classe. Nous avons choisi ce sujet en constatant, dans le cadre de notre cursus universitaire et lors de l'enquête que nous avons menée en 2020⁵¹³, que des enseignants souffrent du manque de formation et de techniques pour travailler le débat avec leurs élèves. En raison de l'insuffisance des outils proposés aux professeurs, mais aussi des nombreuses contraintes liées à l'oral, cette matière scolaire est souvent délaissée au profit, notamment, de l'écrit. Dans ce cadre, nous avons voulu proposer de nouvelles techniques issues de la gouvernance partagée pour que les élèves, comme les enseignants, puissent vivre des débats en classe plus agréables. Notre hypothèse était que plusieurs de ces outils favorisent une meilleure distribution de la parole, une écoute plus efficace entre pairs et une manière différente de s'exprimer face aux autres.

Avant de pouvoir confirmer ou infirmer cette hypothèse, il nous fallait cerner convenablement notre sujet pour pouvoir présenter et introduire les outils de la gouvernance partagée en connaissance de cause. Pour ce faire, nous avons commencé par étudier en détail les enjeux, le déroulement, les représentations liés au débat. Nous avons ainsi établi un état des lieux de cette discipline scolaire, et plus largement, de l'oral, qui nous a permis de cerner les réalités et les enjeux qui y sont liés. Après avoir défini les deux notions, nous nous sommes attardée sur leur histoire. Nous avons ainsi pu constater que, depuis le V^e siècle, oral et écrit ont toujours été liés et se sont influencés mutuellement. Toutefois, la place du premier de ces deux domaines dans le système scolaire a été particulière. En effet, si l'oral a longtemps été un outil d'enseignement qui était principalement réservé aux maîtres, il faudra attendre la seconde moitié du XX^e pour qu'il devienne un véritable objet d'apprentissage. Ce sous-chapitre nous a ainsi permis de constater qu'il s'agit d'une matière scolaire relativement récente. Par la suite, nous nous sommes intéressée à la place du débat et de l'oral à l'école et dans l'enseignement du français, mais aussi à leurs enjeux et à leur rapport aux autres compétences, en l'occurrence l'écrit et l'écoute. Nous avons ainsi pu souligner l'importance de l'oralité dans l'éducation à la citoyenneté que mettent en évidence les prescrits scolaires les plus récents. Nous avons

⁵¹³ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*

également détaillé les rapports complexes entre l’oral et l’écrit avant de nous attarder sur l’importance de l’écoute dans le cadre d’activités liées à l’oralité, en ce compris le débat. Dans la dernière partie de ce premier chapitre, nous avons étudié la place de plus en plus grande de l’oral dans la recherche scientifique, son interdisciplinarité et les nombreuses contraintes qui y sont liées. En effet, cette compétence langagière n’est aisée ni à enseigner, ni à évaluer, ni à apprendre et encore moins à maîtriser. Enfin, il nous a semblé nécessaire de présenter les différentes formes du débat qui semblaient les plus adaptées à l’école. Grâce à cette section, nous avons pu choisir les types d’activités que nous avons développées dans le cadre de notre analyse des pratiques didactiques.

Dans le second chapitre, nous avons étudié les prescrits scolaires actuels en termes d’oralité et la place du débat au cours de français en nous intéressant aux décrets, aux programmes et aux référentiels des vingt dernières années. Nous avons ainsi pu affirmer que l’oral fait désormais partie des enjeux essentiels de l’enseignement secondaire et qu’une place de plus en plus importante lui est accordée dans les documents officiels.

L’objectif de notre troisième chapitre était de construire une vision générale de la pratique et du déroulement du débat dans les classes du troisième degré de l’enseignement secondaire. Grâce à des articles théoriques, mais également en nous appuyant sur l’enquête que nous avons menée en 2020⁵¹⁴, nous avons pu préciser le temps qui est généralement consacré à cette discipline scolaire, la manière dont le thème est choisi et dont la préparation est menée, la façon dont les débats sont évalués, les rôles distribués aux enseignants et aux élèves, le vécu de ces derniers et, pour terminer, les techniques mises en place pour réguler le débat. Tous ces éléments nous ont permis de mieux cerner les réalités scolaires liées à la pratique de ce genre. Nous avons également pu noter les difficultés qu’éprouvent les enseignants pour enseigner cette matière. Enfin, nous avons constaté que plusieurs d’entre eux mettent quelques outils en place pour distribuer la parole, mais que ceux-ci paraissent souvent insuffisants aux yeux des élèves et de certains professeurs.

Cette large analyse des pratiques enseignantes nous a donné une vision plus claire et réaliste du débat, qui nous a guidée dans la réalisation de notre recherche. Le quatrième chapitre était consacré à l’explication, la préparation et l’analyse de cette dernière. Ainsi, après avoir présenté en détail la provenance des outils que nous allions mettre en place – à savoir les modèles d’organisation de la sociocratie, de la gouvernance partagée et de l’intelligence collective –,

⁵¹⁴ PECKEL, A. (2020). *Op. cit.*

nous avons décrit les techniques en question. Nous avons tenté de les exposer de la manière la plus objective possible tout en incluant l'expérience que nous avons nous-mêmes pu en faire dans le cadre de nos activités extra-académiques.

Par la suite, nous avons continué notre recherche sur le terrain, dans une classe d'élèves de sixième secondaire général. Avec eux, nous avons réalisé plusieurs débats et nous leur avons enseigné les outils issus de la gouvernance partagée. L'ensemble de la classe a également répondu à deux enquêtes qui nous ont fourni des données qualitatives sur la séquence que nous venions de réaliser. Nous avons pu en tirer une série de conclusions qui nous ont permis de répondre à la problématique de ce mémoire. Ainsi, nous avons noté que l'écoute active et certains signes gestuels avaient eu un impact important sur la distribution de la parole entre les élèves et, plus largement, sur leur communication. Cependant, tous les outils n'ont pas eu le même succès : certains n'ont pas été mobilisés par les élèves lors des débats et d'autres ne l'ont été que partiellement. Pour plusieurs membres de la classe que nous avons interrogés, la quantité de techniques enseignées et le temps imparti pour les appréhender ne leur ont pas permis de toutes les maîtriser. Par ailleurs, les outils de prise de décision ont globalement plu aux élèves, mais il nous a semblé surtout important que ce soient les enseignants qui s'en emparent. En effet, une fois bien assimilés, ils permettent d'arriver démocratiquement à une décision – en ce qui concerne le choix du thème par exemple – mais ils sont plus facilement utilisables par le professeur, ou du moins, le meneur de la discussion.

Nous pouvons maintenant répondre à la problématique de notre mémoire en affirmant que, même si les outils issus de la gouvernance partagée doivent être enseignés et mobilisés sur le long terme pour être appréhendés au mieux et que tous ne sont pas pertinents à mettre en place, bon nombre d'entre eux peuvent avoir un réel impact sur le déroulement des débats. En effet, ils assurent une écoute plus attentive entre pairs et une meilleure distribution de la parole, ce qui améliore non seulement les échanges, mais aussi la manière dont les élèves vivent ces derniers. Nous pouvons donc terminer ce mémoire en indiquant que ces divers outils mériteraient d'être recommandés aux enseignants désireux de connaître de nouvelles techniques.

Bibliographie

Articles et Contributions

AUTISSIER, D., JOHNSON, K. et MOUTOT, J.-M. (2016). « L'innovation managériale : rupture ou évolution du management ». *Question(s) de management*, 13.

CAZENAVE, C. (2008) « Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève ». *Carrefours de l'éducation*, 25.

DOLZ, J., MORO, C. & POLLO, A. (2000). « Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 22.

DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004). « Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre ». *Le français aujourd'hui*, 146.

DOUAIRE, J., CHARNAY, R. et VALENTIN, D. (1998). « Formuler, critiquer et argumenter en mathématiques : un exemple au CM1 ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17.

DUMAIS, C. (2010). « Atelier pour un enseignement de l'oral ». *Québec français*, 157.

ERARD, S. et SCHNEUWLY, B. (2017). « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? ». *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?*. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

GARCIA-DEBANC, C. (1980). « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 28.

GARCIA-DEBANC, C. (1999). « Évaluer l'oral ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 103-104.

GARCIA-DEBANC, C. (2016). « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? ». *Le français aujourd'hui*, 195.

GARCIA-DEBANC, C. et DELCAMBRE, I. (2001) « Enseigner l'oral ? ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 24.

NONNON, E. (2004). « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? ». *Le français aujourd'hui*, 146.

NONNON, E. (2011). « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 149-150.

NONNON, E. (2016). « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 169-170.

- PERRENOUD, P. (1994). « La communication en classe : onze dilemmes ». *Cahiers pédagogiques*, 326. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html.
- QUEVAL-SOLERE. (2004). « La citoyenneté dans tous ses états ». *Spirale, revue de recherches en Éducation*, 34. Consultable sur <http://www.occe.coop/~ad55/spip.php?article16>.
- SPRENGER-CHAROLLES, L., LAZURE, R., GAGNE, G., ROPE, Fr. (1987). « Propositions pour une typologie de recherches ». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 11.
- TOCHON, F.-V. (1998). « Organiser des prémisses didactiques : de l'objet d'enseignement à un "autre, chose, authentique" ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 17.
- TOZZI, M. (2014). « Une nouvelle pratique scolaire du débat philosophique ». *Les Cahiers pédagogiques*, 513. Consultable sur <http://www.cahierspedagogiques.com/Une-nouvelle-pratique-scolaire-du-debat-philosophique>.

Cours

- CATTONAR., B. (2019-2020). *Cours LAGRE2120P, Observation et analyse de l'institution scolaire et de son contexte (en ce compris le stage d'observation)*. UCLouvain.
- DEWEZ, J. président des « Rêlîs Namurwès » dans le cadre du cours de M. GONE (2018-2019). *Cours LROMB313, Littérature belge de langue française*. UNamur.
- DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2950, Didactique du français langue première et pratiques de l'oralité*. UCLouvain.
- DUFAYS, J.-L. (2019-2020). *Cours LROM2318, Méthodologie de la recherche en didactique du français langue première*. UCLouvain.
- LECOMTE, S. (2018-2019). *Cours LROMB310, Moyen français : lectures et commentaires de textes*. UNamur.
- ROMAINVILLE, M. (2019-2020). *Cours LAGRE2220, Didactique générale et séminaire interdisciplinaire*. UCLouvain.
- SIMON, A.-C. (2019-2020). *Cours LROM2152, Linguistique de texte*. UCLouvain.

Dictionnaires

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, [en ligne], <https://www.cnrtl.fr/>.
- Larousse, Éditions. (s.d). [en ligne], <https://www.larousse.fr/>.
- Le Robert Illustré. (2013). 2^e éd. Paris : Dictionnaire Le Robert – SEJER.

Enquêtes et formations

DUFRASNE, N. et al. (2018-2019). *Formation animateur deuxième année*. Ocarina, Hainaut oriental.

HERRMANN, E. et PECKEL, J. (2016-2017). « Évaluation – faits/jugements ». *Formation coordinateur première année*. Ocarina, Hainaut oriental.

PECKEL, A. (2020). *La pratique du débat en classe de français langue première : Étude des pratiques enseignantes dans le 3e degré de l'enseignement secondaire*. UCLouvain.

PETIT, D. (2019-2020). *Formation de l'Alterékot (UCLouvain) à la gouvernance partagée par Collectiv-a*, deuxième et troisième formations.

Programmes et documents officiels

FÉDÉRATION WALLONE-BRUXELLES. (1997). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (1999). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (1999). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2014). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2015). *Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté*. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2015). *Synthèse des travaux de la première phase du Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Avis n° 1 du groupe central. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Pacte pour un enseignement d'Excellence*. Avis n° 3 du groupe central. Bruxelles.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Référentiel interréseaux. Compétences terminales en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.

FESEC. (2015). *Programme français, deuxième et troisième degré. Humanités professionnelles et techniques*. Bruxelles.

FESEC. (2019). *Programme français, troisième degré. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles.

Monographies

- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Les usuels Retz. Paris : Retz.
- CLERMONT, M.-H. (2007). *Dialogue entre la communication orale et un enseignant*. In LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Montréal : Chenelière/Didactique.
- CRESCENZO, R. (2001). *Histoire de la littérature française du XVI^e siècle*. Unichamp 6. Paris : Champion.
- de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses.
- DOLZ, J. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. 1 : 1re/2e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J. et SCNEUWLY, B. (2000). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. 2^e éd. Didactique du français. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- HALTÉ, J.-F. (2005). *L'oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*. Sémantiques. Paris : L'Harmattan.
- HASSAN, R. et BERTOT, F. (2015). *Didactique et enseignement de l'oral*. Paris : Publibook.
- LAFONTAINE, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Chenelière/Didactique. Montréal : Chenelière éducation.
- LES AMIS DE SÈVRES 92. (1978). *Les techniques de groupe*. 1978. Sèvres : Centre international d'études pédagogiques. Association des amis de Sèvres.
- MORINET, C. (2017). « Un oral pour écrire pour “secondariser” ». In de PIETRO, J.-F. (dir.). (2017). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses.
- MOUCHON, J. et FILLOL, F. (1980). *Pour enseigner l'oral*. Textes et non-textes. Paris : CEDIC.
- RABETEL, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique : mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Collection IUFM. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- ROBERTSON, B. (2016). *La révolution holacracy*. Paris : éditions Alisio.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- TOZZI, M. (1999). *L'oral argumentatif en philosophie*. Accompagner. Montpellier : CRDP.
- ZARA, O. (2004). *Le management de l'intelligence collective : vers une nouvelle gouvernance*. Paris : M2 Éditions.
- ZINK, M. (2008). *Littérature française du Moyen Âge*. Quadrige. Paris : PUF.

Mémoires et thèses

ALVES, S. (2018). *La pratique de débats de classe permet-elle d'améliorer le climat scolaire*. Mémoire à l'ESPE. Université de la Sorbonne.

DEJEMEPPE, M. (2019). *Représentations et pratiques de l'éducation à la citoyenneté en classe de français dans l'enseignement secondaire supérieur*. Mémoire en langue et littérature françaises et romanes. UCLouvain.

DESSAULT, J. (2017). *La pratique du débat à visée philosophique à l'école primaire*. Mémoire à l'ESPE. Université de Poitiers.

DIAS-CHIARUTTINI, A. (2010). *Le débat interprétatif dans l'enseignement de la lecture et de la littérature à l'école*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Lille 3 – Charles de Gaulle.

GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

Sitographie

« Comment animer une réunion (méthodes, gestes, rôles) ». (s.d). *Réseau Sortir du nucléaire*. <https://www.sortirdunucleaire.org/Comment-animer-une-reunion-41012> (document consulté le 5 janvier 2021).

« Écoute active – Un peu d'histoire ». (s.d.) *Institut Européen de Développement Humain – IEDH*. <https://iedh.fr/en-savoir-plus/ecoute-active/> (document consulté le 15 janvier 2021).

« Écoute active : utilité, bienfaits et applications ». (s.d). *Ooreka santé*. <https://psychotherapie.ooreka.fr/astuce/voir/724433/ecoute-active> (document consulté le 15 janvier 2021).

« Histoire de l'Intelligence collective | Intelligence collective ». (s.d). *Ici 3D*. <https://www.ici-3d.com/index.php/histoire-intelligence-collective/> (document consulté le 9 janvier 2021).

« Intelligence collective : définition et management ». (s.d.). *Ooreka carrière*. <https://carriere.ooreka.fr/astuce/voir/555309/intelligence-collective> (document consulté le 9 janvier 2021).

« Homepage ». (s.d.). *Collectiv-a*. <https://collectiv-a.be/> (document consulté le 4 janvier 2021).

« La gouvernance partagée – de quoi s'agit-il ? ». (2020). *Relyance, cabinet de conseil et d'accompagnement par la confiance : audit, médiation, formation*. <https://www.relyance.fr/la-gouvernance-partagee/> (document consulté le 7 janvier 2021).

« Le débat interprétatif ». *Eduscol*, cycle 3. (2016). https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/89/0/RA16_C3_FRA_11_lect_eval_debat_N.D_612890.pdf (document consulté le 15 décembre 2020).

« Modération vs médiation 2021 ». (s.d.). Es different. Consulté le 20 mars 2021. <https://fr.esdifferent.com/difference-between-moderation-and-mediation> (document consulté le 14 février 2021).

« MOOC “Gouvernance partagée” ». (2017). *Mouvement Colibris*. <https://www.colibris-lemouvement.org/projets/luniversite-colibris/mooc-gouvernance-partagee> (document consulté le 14 janvier 2021).

« WUIDARD, F. (s.d.). “Élections sans candidat – Réseau Transition.be”. <https://www.reseautransition.be/elections-sans-candidat/> (document consulté le 14 janvier 2021).

« Rôles des participants à un débat ». (2009). EBSI : Université de Montréal. <https://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/autres/debat2.htm> (document consulté le 27 février 2021).

DUBOIS-VOGT, M. (2005-2006). *Le débat réglé au cycle 3 : animation pédagogique*. <https://www.ac-besancon.fr/IMG/pdf/ledebatregle.pdf> (document consulté le 15 février 2021).

DURIEUX, C. (2017). « Fishbowl – Bocal – Cercle excentrique ». *Réseau transition*. <https://www.reseautransition.be/articles/fishbowl-bocal-cercle-excentrique/> (document consulté le 15 janvier 2021).

Fiche méthodologique : mise en œuvre du débat en classe. (s.d.). Académie d’Orléans-Tours. https://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/cult_hum37/Laicite/Stage_12_janvier/Fiche_methodologique_debat.pdf (document consulté le 17 février 2021).

Forme de prise de parole et formes de débat en classe pour une éco-citoyenneté. (2018-2019). Dossier pédagogique de l’Office Central de la Coopération à l’École. http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/dossier_pedagogique_ecocoop_prise_de_parole_et_debat_-_2018-2019-bdef_0.pdf (document consulté le 17 février 2021).

GILSON, J.-L. (2011). « Qu’est-ce que la sociocratie ? ». *Université de Paix*. <https://www.universitedepaix.org/tag/sociocratie/>. (document consulté le 7 janvier 2021).

HEURTIER, H. (s.d.). *Accident sur la lune. Exercice de prise de décisions dans un groupe*. https://www.aefe-proche-orient.net/sites/default/files/fic2_atelier_debat_-_prise_de_decision.pdf (document consulté le 3 mars 2021).

Interview de TOZZI, M. (2016). Eduscol : informer et accompagner les professionnels de l’éducation. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/40/7/4-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_le_debat_599407.pdf (document consulté le 5 février 2021).

LAPEYRE, M. (2015). « Parler au “je” plutôt qu’au “tu” ». Mathieu Lapeyre : psychothérapie et accompagnement. <https://psycho-therapie-toulouse.fr/parler-au-je-plutot-quau-tu/> (document consulté le 15 janvier 2021).

MICHOTTE, B. (2020). « Une Définition de La Gouvernance partagée ». *Medium*. <https://medium.com/la-tete-ailleurs/une-d%C3%A9finition-de-la-gouvernance-partag%C3%A9e-9713a5e63357> (document consulté le 12 janvier 2021).

PIZZOLATO, S. (2018). « Introduction à la gouvernance partagée ». *Nos Communes*. <https://nos-communes.fr/gouvernance/introduction-a-la-gouvernance-partagee/> (document consulté le 12 janvier 2021).

SECRÉTARIAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE. (s.d.). <http://lenseignement.catholique.be/segec/index.php?id=1173&niveau=310a&CLASSIFICATION=18&q=&TITRE=&OK=-1> (document consulté le 3 mars 2021).

Sociocratie. (2008). <https://sociocratie.net/> (document consulté le 5 janvier 2021).

TAVERNIER, P. (2014). « La sociocratie, un mode de gouvernance participatif ». *La Fonda*. <https://fonda.asso.fr/ressources/la-sociocratie-un-mode-de-gouvernance-participatif> (document consulté le 5 janvier 2021).

TAVERNIER, P. (2020). « “Gouvernance partagée” et Sociocratie ». *Centre français de Sociocratie*. <http://www.sociocratie-france.fr/2020/11/gouvernance-partagee-et-sociocratie.html> (document consulté le 5 janvier 2021).

VAN DITZHUYZEN, L. (2020). « Gouvernance partagée : promesse, illusion et réalité ». *Université du Nous*. <http://universite-du-nous.org/gouvernance-partagee-promesse-illusion-realite/> (document consulté le 5 janvier 2021).

ZARA, O. (2019). « Manifeste de l'intelligence collective ». *Excellence Décisionnelle – Intelligence collective – Agilité*. <https://www.excellence-decisionnelle.com/2020/12/06/manifeste-intelligence-collective/> (document consulté le 8 janvier 2021).

ZARA, O. (2020). « Formation au SPRINT DIGITAL : envie de réunions 30 % à 50 % plus courtes et adaptées au télétravail ? ». *Excellence décisionnelle – Intelligence collective – Agilité*. <http://www.excellence-decisionnelle.com/2020/03/21/sprint-digital/> (document consulté le 8 janvier 2021).

Annexes

Le lecteur trouvera, annexés à ce mémoire, le questionnaire vierge des deux enquêtes distribuées aux élèves (Annexe 1), les réponses aux enquêtes (Annexe 2), le dossier enseignant reprenant la séquence qui a structuré notre proposition didactique (Annexe 3) et la recherche que nous avons effectuée l'an dernier sur les pratiques enseignantes au sujet du débat (Annexe 4).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial