

**LE DÉBAT : PERCEPTION  
PAR L'ENSEIGNANT EN FORMATION INITIALE  
DE L'OBJET TRAVAILLÉ ET DE L'OBJET ENSEIGNÉ**

Pascal Dupont  
Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ, UMR EFTS

Michel Grandaty  
Université Toulouse Jean Jaurès – INSPÉ, UMR EFTS

**INTRODUCTION**

Le genre du débat est de plus en plus présent au fur et à mesure de l'avancée des élèves dans leur scolarité, et dans les programmes français du cycle 1 au cycle 4. Il touche huit domaines disciplinaires différents<sup>1</sup> ainsi que les quatre sous-domaines de la discipline français (oral, lecture/littérature, étude de la langue, écriture). Le débat y conjugue des orientations langagières et sociales avec des orientations disciplinaires de nature pédagogique quand l'oral est travaillé, de nature didactique quand l'oral est enseigné par des tâches et des dispositifs spécifiques (Dupont & Grandaty,

---

1. Français, Mathématiques, Arts/Musique, Éducation physique et sportive, Sciences et techniques, Enseignement moral et civique, Histoire/géographie.

2016), ce qui pose la problématique de leur articulation et la nécessité de clarifier le contrat didactique.

Si l'on se place du côté des enseignants, quelle perception ont-ils du débat en termes de contenus d'enseignement ? Et en fonction de ces contenus, conçoivent-ils de façon différente leur mise en œuvre en classe ? En clair, considèrent-ils qu'une seule et même démarche s'applique quel que soit le champ de savoir concerné ? Ou bien, cherchent-ils à exploiter différents types de débat à partir de contenus de savoir spécifiques ? Il s'agit pour le chercheur de savoir si les enseignants donnent sens et valeur au débat en classe en l'ancrant dans les activités disciplinaires à travers les genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2016) comme le laissent supposer les différentes dénominations proposées dans les programmes.

C'est cette tension entre un débat monolithique, bon à tout faire, et des modes d'existence diversifiés du genre du débat en fonction de choix didactiques que nous nous proposons d'étudier en nous appuyant sur l'analyse, dans le cadre du débat littéraire, de deux vidéos de pratiques de classe proposées comme outil de formation sur les sites institutionnels français Canopé<sup>2</sup> et Éduscol<sup>3</sup>. La première présente une séance avec quelques plans de coupe, la seconde est un montage de différentes étapes de la préparation d'un débat qui sont indiquées par seize bandeaux de texte. La présentation de ces deux vidéos vise à différencier dispositif pédagogique (oral travaillé), dans la vidéo Canopé, et dispositif didactique (oral enseigné), dans la vidéo Éduscol, ainsi que leurs enjeux (Grandaty, 2006 ; Weisser, 2011).

Nous proposons à des étudiants en formation initiale du master 1<sup>re</sup> année « Professorat des écoles » de visionner ces vidéos<sup>4</sup>. Dans ces vidéos, un débat est mis en œuvre dans un même sous-domaine de la discipline Français mais avec des finalités qui sont différentes : l'une des configurations a pour contenu disciplinaire la maîtrise de la langue orale (vidéo de pratiques de classe Éduscol), l'autre, la maîtrise de phénomènes interprétatifs littéraires (vidéo de pratiques de classe Canopé). Par l'effet d'immersion, il est attendu que ces vidéos rendent possible la confrontation des étudiants avec des questions, des problèmes et des solutions

---

2. Canopé, anciennement Centre national de documentation pédagogique, est un éditeur de ressources pédagogiques public, dépendant du Ministère de l'Éducation Nationale français.

3. Éduscol, portail national d'informations et de ressources du Ministère de l'Éducation nationale français pour les professionnels de l'éducation.

4. Ces étudiants de première année de master ont effectué deux stages en classe, le premier d'observation, le second à la fois d'observation et de mise en œuvre d'une séquence d'enseignement préalablement construite.

d'enseignement (Gaudin et Chabies, 2012) car les apprentissages langagiers ne peuvent être interprétés en dehors du contexte dialogique dans lesquels ils apparaissent. Dans un premier temps de formation, un questionnaire comprenant plusieurs indicateurs est fourni comme grille de lecture de ces situations aux étudiants, avec l'objectif qu'ils puissent identifier les variables qui permettent de distinguer ces deux configurations de débat. Dans un second temps le questionnaire diffusé en formation devient un document de recherche, les chercheurs ont inventorié les différentes réponses des étudiants en vue d'analyser leur perception.

## **1. LA QUESTION D'UN ENRACINEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL**

Depuis le développement de la didactique de l'oral à la fin des années 1990 (Schneuwly, 1996), de nombreuses propositions didactiques ont vu le jour pour passer de pratiques à visées communicatives à un enseignement explicite. Ce développement a consisté à dépasser une certaine naturalisation de l'oral afin de cerner des objets d'apprentissages évaluables. Citons notamment, sans être exhaustif, les orientations didactiques suivantes, autonomes ou intégrées, qui ont été diffusées : la séquence didactique portant sur les genres formels (Dolz et Schneuwly, 1998/2016), l'oral pragmatique (Maurer, 2001), les conduites discursives (Grandaty et Turcot, 2001), les ateliers formatifs en production orale (Lafontaine et Dumais, 2014), les genres scolaires disciplinaires (Dupont 2011, Dupont et Panissal, 2015). Au-delà de la diversité de ces approches, il est possible de dégager les visées générales communes qui les sous-tendent.

Dans la pratique quotidienne de la classe, l'oral conserve une fonction sociale. La parole à l'école reste conditionnée par des représentations, des pratiques, des appartenances culturelles. Elle permet la construction du rapport à l'autre, que ce soit à travers des processus d'identification ou des rapports de pouvoir. Dans le domaine des apprentissages, l'oral a un rôle de médiation dans l'ensemble des disciplines pour la construction, l'appropriation, et l'évaluation des connaissances. Il permet, notamment, de réguler les activités cognitives. Enfin, les pratiques orales conditionnent l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation de réception ou de production. Ce ne sont pas alors seulement les conditions de pérennité de l'échange oral, mais bien la construction des savoirs langagiers et disciplinaires qui ne relèvent pas alors d'apprentissages incidents mais sont au centre des interactions verbales dans le cadre scolaire (Nonnon, 1999). Celles-ci ont pour spécificité d'être fortement finalisées et conçues à priori,

c'est à dire avant qu'elles ne se réalisent concrètement : un cours ou une séance est un moment de travail avec les élèves, identifié dans l'emploi du temps, qui se déroule sur un temps donné et qui comprend des actions verbales et non verbales dont les écrits de travail ou la lecture de documents.

Cependant, malgré la richesse des propositions didactiques et les injonctions institutionnelles issues des programmes des divers pays de langue française, l'enseignement de l'oral reste un parent pauvre des pratiques ordinaires, comme évoqué dans des numéros récents de revues tous publiés en 2016 (*Repères* n° 54 ; *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 36, *Le Français Aujourd'hui* n° 195) et l'ouvrage de l'AIRDF *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (2017). Preuve en est, l'absence manifeste de plages horaires qui sont spécifiquement consacrées à l'enseignement de l'oral dans un emploi du temps courant (observation tirée des multiples visites de classes que les étudiants stagiaires partagent avec un titulaire). Halté (2005) ou encore Nonnon (2011) dénonçaient déjà les difficultés d'un enracinement de l'enseignement de l'oral qui perdure encore aujourd'hui, dues notamment à une faible formation spécifique des enseignants. Les causes de ces difficultés sont multiples et ne tiennent donc pas uniquement à un défaut de prescriptions dans les programmes ou de modélisations didactiques. Il faut sans doute se pencher plus résolument sur ce qui peut faire écran pour les enseignants à une prise en charge effective de cet enseignement et à la façon dont ils perçoivent ce domaine de la discipline du français, à la fois en ce qui concerne les enseignants chevronnés et ceux qui sont en cours de formation.

## **2. LA QUESTION DE LA PERCEPTION DES ENJEUX QU'EN ONT LES ENSEIGNANTS**

Ainsi, on ne peut pas ne pas tenir compte d'un ensemble de questions professionnelles inhérentes à l'oral. Comment tenir compte et évaluer des paramètres tels le non verbal (mimogestualité et intonation), la situation de communication, l'arrière-plan des relations psychosociales, sans parler du verbal lui-même avec ses glissements thématiques durant le dialogue, ses ruptures de registre de langue, ses implicites pragmatiques ou même cognitifs (François, 1993) ? Comment être sûr, dans ce contexte descriptif, que ce qui a été dit par l'élève est bien dit et que sa performance verbale relève de grilles critériées de réussites avérées ? Comment décomposer la compétence globale « être éloquent » en unités discriminantes plus petites qui puissent être exploitées par l'enseignant pour en dégager un enseignement ?

On ne peut pas non plus sous-estimer la difficulté pour les enseignants d'appréhender le « continent oral » (Dupont, 2019) et la diversité des

conceptions didactiques, des pratiques, des contenus d'enseignement qu'il recouvre, soit qu'on le considère comme totalisant – l'oral est partout – soit qu'on le réduise à des techniques de prise de parole. D'où l'importance de pouvoir, pour les enseignants et les élèves, distinguer différentes situations scolaires qui sont au moins au nombre de quatre :

- des situations ordinaires portant sur le développement personnel et la construction d'une identité, l'expression, les interactions quotidiennes ;

- des situations pédagogiques régulières portant sur la transmission d'informations, de consignes, la régulation pédagogique, les formes ritualisées d'oral ;

- des situations de verbalisation des activités dans les disciplines portant sur le rôle des interactions dans la construction des apprentissages ;

- des situations d'enseignement explicite portant sur des contenus oraux clairement identifiés et évaluables.

Il s'agit en effet, pour les enseignants, d'identifier en quoi certaines situations de classe sont susceptibles de se transformer en tâches langagières à part entière, permettant un travail centré sur l'énonciation et un enseignement-apprentissage de la parole publique sous la forme de ses différents genres à travers un contrat didactique impliquant spécifiquement son apprentissage.

Pour cela, il est aussi nécessaire d'avoir une réflexion sur la façon de les rendre visibles et significatives pour les différents acteurs. Une attention plus particulière serait à porter sur la place donnée aux différentes formes de régulation que l'enseignant met en œuvre avec plus ou moins d'expertise : la distanciation/réflexivité par rapport à l'activité à travers l'évaluation, la mise en place de groupes d'observateurs, l'écriture de journaux de prise de parole ; le statut des interactants et leurs différents rôles dans les situations langagières ; les interactions oral/écrit – vectorisées dans ce sens – ; et la construction du cadre participatif (temporalité, groupe, support, situation problème) dans lequel se situe l'activité langagière (Dupont, 2017). Une difficulté supplémentaire de l'appropriation par les enseignants novices réside dans le repérage de ce qu'il y a à enseigner au regard de ce qui se travaille dans et par les situations pédagogiques, à savoir le rôle du milieu didactique<sup>5</sup>. Les enseignants novices ont tendance à faire plus confiance au simple dispositif, mettre en jeu, mettre en scène les « acteurs » de l'oral, qu'à une préparation en amont et à la programmation des apprentissages.

---

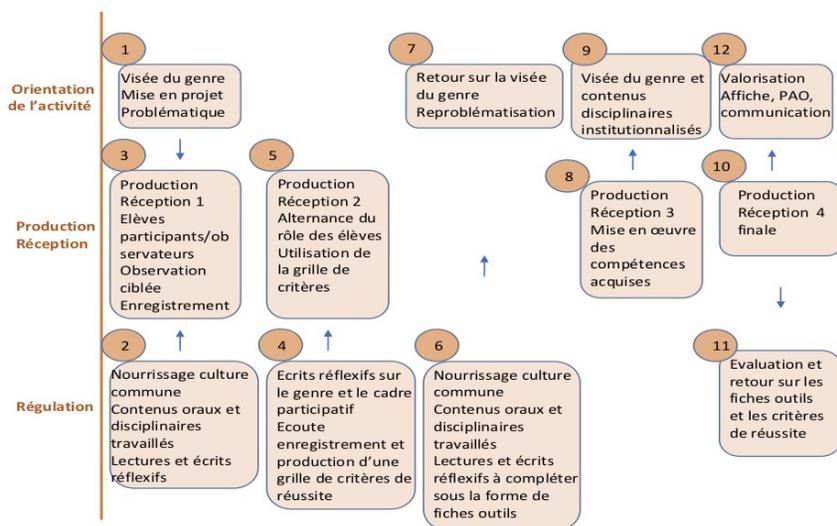
5. Le milieu didactique est « ce qui agit sur l'élève et/ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1990). Il englobe des éléments situationnels locaux et historico culturels, des éléments conceptuels et matériels et des aspects sociaux et sémiotiques (Amade-Escot & Venturini, 2009).

### **3. ÉTUDIER LA PERCEPTION DES SITUATIONS D'ORAL PAR LES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE**

De ce qui précède découle la nécessité de s'interroger sur la perception (et la compréhension ?) qu'ont les enseignants des différents types de situations langagières, où l'oral est soit travaillé, soit enseigné, et de la construction de repères fiables notamment pour les enseignants novices en train « d'apprendre le métier » et qui vont être forcément en prise avec ces différentes situations dès leurs premiers enseignements. Comment procéder ? Une partie de la réponse peut être issue de la proposition didactique des genres scolaires disciplinaires, qui intriquent étroitement disciplines scolaires et genres oraux. En effet, comme le pointe Nonnon (1999) « le plus souvent, l'aspect anodin des sujets abordés conduit à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques en sous-estimant la dimension cognitive de la conversation ou du dialogue ». L'ambition des genres scolaires disciplinaires est de répondre à un quadruple enjeu, celui de reconnaissance et d'autonomisation de l'oral, celui de la construction de la professionnalité des enseignants, celui de l'opérationnalisation du concept de genre, celui de la recherche d'un paramétrage des activités d'oral pour les adapter à des situations concrètes et ordinaires de classe. Ce paramétrage s'appuie sur les contenus et les critères de production des genres scolaires disciplinaires que les enseignants peuvent moduler pour guider et réguler des situations d'apprentissage. Ces contenus et critères permettent de construire des séquences d'enseignement contrôlées de l'oral en les configurant suivant les disciplines et les situations d'apprentissage :

- l'orientation de l'activité langagière ;
- les contenus disciplinaires ;
- les postures énonciatives des interactants ;
- les opérations langagières mobilisées et les conduites discursives utilisées ;
- le cadre participatif ;
- les interactions entre l'oral et l'écrit ;
- les activités d'évaluation, d'écoute, et d'observation.

Ces paramètres sont utilisés pour l'élaboration d'ingénierie de séquences qui font alterner activités de production, de réception et de régulation des activités langagières soutenues par des phases métalangagières afin de maintenir l'orientation des interactions. Le modèle général de la séquence didactique disciplinaire (Dupont, 2019) a été élaboré de manière à articuler ces paramètres de l'activité orale et de l'inscrire dans une temporalité.



**Figure 1. Les phases de la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire (Dupont, 2019, p. 51).**

C'est à partir de ces éléments, paramètres des contenus et des critères de production des genres scolaires disciplinaires et phases de la séquence didactique, qu'a été construite une grille de lecture à l'intention d'enseignants novices en formation afin qu'ils puissent discriminer deux situations orales et – *in fine* – pouvoir interroger leur perception de ces situations d'oral.

#### 4. CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET MÉTHODOLOGIE

La formation initiale des enseignants constituant l'un des leviers pour offrir des aides à la réflexion et à la pratique d'un enseignement de l'oral, nous avons mis en place en 2017 un dispositif de travail dirigé (TD) de deux heures dans le cursus de master 1 MEEF Premier Degré de l'ÉSPÉ<sup>6</sup>, au second semestre de l'année. Ce TD est composé de trois temps<sup>7</sup> et se double d'un dispositif de recherche. L'objectif premier en est de procurer de premiers instruments d'observation de situations d'oral en formation initiale et l'objectif second, de recherche cette fois-ci, d'étudier si les étudiants

6. Ce qui montre que la formation à un enseignement explicite de l'oral doit aussi se faire une place... dans la formation des enseignants.

7. Voir annexe.

percevaient cette tension entre oral travaillé (situation ordinaire, situation pédagogique régulière, situation de verbalisation des activités dans les disciplines) et oral enseigné (situation d'enseignement explicite portant sur des contenus oraux). Pour savoir quelles variables les enseignants prenaient en compte, nous avons élaboré la grille de lecture présentée ci-après. Les deux vidéos ont été analysées à priori par l'équipe des formateurs en didactique du français de l'ÉSPÉ pour compléter la grille de lecture à destination des étudiants. La vidéo de Canopé a été enregistrée dans une classe d'application située en centre-ville comportant un effectif de 22 élèves. Le débat est étayé en amont par un écrit de travail personnel permettant aux élèves d'exprimer et de justifier une préférence quant aux différentes versions d'un même conte. Les élèves font preuve d'une très bonne expression orale, ce qui peut donner l'impression d'un oral transparent – on parle comme on pense – qui ne nécessiterait pas d'apprentissages explicites. La vidéo d'Éduscol, qui fait partie des ressources pour enseigner l'oral, ne présente pas le débat lui-même mais l'ensemble du travail mené en amont pour outiller les élèves afin d'« apprendre à exprimer son avis à partir d'une hypothèse de lecture ». La place des écrits de travail et de diverses formes d'institutionnalisation (affichages, TBI, paper-board) autour des formulations linguistiques y est prégnante. L'enseignante s'appuie sur une grande diversité de formes de travail : individuel, binôme, groupe et collectif, ce qui amène chaque élève à prendre nécessairement la parole. Cette grille de lecture a été utilisée par les étudiants pendant le TD. Leurs réponses ont ensuite été examinées par les chercheurs. Cette grille est générique et pourrait convenir à plusieurs autres genres, étant donné que le focus est sur le contenant et moins sur le contenu ou la structure du débat. C'est l'intitulé du genre qui oriente le sens et la pertinence des items considérés.

	Débat 1 « Canopé »	Débat 2 « Éduscol »
<b>Visée du débat</b>		
Domaine d'enseignement		
Type de débat		
<b>Contenus disciplinaires</b>		
Objectifs		
Compétences visées		
<b>Cadre participatif-dispositif</b>		
Structuration de la séance		
Modalités de travail		
<b>Statuts des interactants et dynamique des échanges</b>		
Étayage de l'enseignant		
Interactions entre élèves		
<b>Interactions oral/écrit</b>		
Outils		
Niveaux de (re)formulation		
<b>Distanciation/réflexivité</b>		
En amont de la séance		
Pendant la séance		

**Tableau 1. Grille de visionnage des deux vidéos de débat dans le sous-domaine de la littérature. Source : auteurs.**

Notre premier postulat était le fait que, d'après notre approche, le genre scolaire disciplinaire donne lieu potentiellement à des éléments de transformation des pratiques : l'ancrage disciplinaire qui donne une place à

l'oral dans l'emploi du temps de la classe ; les interactions entre la lecture, les écrits de travail et l'oral ; la création d'une culture commune qui fournit en amont des ressources pour nourrir les échanges et parler « dans le même sens » ; une attention portée au statut des élèves et aux cadres participatifs. Nous escomptions ainsi que la grille de lecture fournie permette de mettre en lumière une différenciation des deux pratiques de débat observées.

Notre second postulat était que le visionnage des deux vidéos participerait à la construction, chez l'enseignant novice, de sa perception des situations de langage et de leurs enjeux didactiques. En effet, le dispositif mis en place implique le repérage par les enseignants novices d'une dialectique entre les pôles pédagogiques de l'oral travaillé (communiquer, participer, interagir, etc.) et didactique de l'oral enseigné pointant explicitement des contenus d'enseignement propre à l'oral (actes de langage, conduites discursives, lexicale et reformulation, patrons syntaxiques, gestion pragmatique des interactions, etc.) observables et évaluables.

Dans ce protocole, un biais non négligeable peut potentiellement intervenir dans la perception des étudiants. Le débat de Canopé a une apparence de grande fluidité dans les échanges et de pertinence dans les propos tenus uniquement par une partie de la classe. La vidéo Éduscol met davantage en exergue les tâtonnements des élèves et les acquisitions lexicales et syntaxiques nécessaires à la prise de parole en classe. D'autre part, les formateurs de l'ÉSPÉ lorsqu'ils présentent la grille, n'indiquent pas avant le visionnage que la vidéo Canopé est classée dans les ressources Littérature et que la vidéo Éduscol figure dans les ressources pour enseigner l'oral.

Cent-cinquante-deux grilles de lecture ont été complétées par les étudiants sur les différents sites départementaux de l'ÉSPÉ de Toulouse lors du déroulement du TD. Afin de garantir la rigueur de l'analyse, le dépouillement des données recueillies a été réalisé de façon séparée par les chercheurs en didactique, un accord interjuge intervenant ensuite pour valider ou restructurer les classifications (Blais & Martineau, 2006). Rappelons que cette première exploitation des données recueillies est purement qualitative et non statistique et nécessitera un codage adéquat. Méthodologiquement, cette étape est pour nous utile car elle permet d'avoir une première représentation de la perception des étudiants de master 1 et doit faciliter la construction d'un questionnaire qui sera affiné et qui pourrait comporter aussi des questions fermées sous forme de QCM afin d'éviter des dispersions dans les réponses.

## 5. L'ANALYSE DES GRILLES DE LECTURE COMPLÉTÉES

Nous focaliserons plus particulièrement notre analyse autour de trois pôles de perception des situations d'oral qui ont pour fonction de contraster oral travaillé et oral enseigné, à savoir :

- l'interprétation des programmes et la place de l'oral dans le curriculum : découpage et catégorisation des domaines et sous-domaine disciplinaires ;

- les visées pour l'enseignant et les élèves : objectifs et compétences des programmes réellement identifiés ;

- la construction des échanges langagiers : étayage de l'enseignant et interactions entre pairs repérés comme orientant la situation langagière.

### 5.1. Découpage et catégorisation des domaines et sous-domaines disciplinaires

Les deux vidéos concernées prennent en compte les deux orientations des programmes de français à l'école primaire. L'une (Canopé) propose des activités orales qui « prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales ». L'autre (Éduscol) propose des activités centrées sur la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral pouvant être évalué : « Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par le professeur. »

Ces deux vidéos devraient amener les étudiants de master 1 à repérer la présence de deux sous-domaines disciplinaires du français : la littérature pour la vidéo Canopé et le langage oral pour la vidéo Éduscol<sup>8</sup>. Dans un premier temps, nous avons préféré ne comptabiliser que les termes similaires sans tenir compte des formulations parfois approximatives.

---

8. Ce premier débat est placé dans la rubrique « Enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 ». <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886107>. Le second est placé dans la rubrique enseignement de l'oral « Débat d'anticipation littéraire au cycle 3 ».

[http://videos.education.fr/MENESR/Éduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/1bis\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Oral\\_Disciplines\\_Anticipation\\_litteraire\\_seance\\_filmeec.mp4](http://videos.education.fr/MENESR/Éduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/1bis_RA_C3_Francais_Oral_Disciplines_Anticipation_litteraire_seance_filmeec.mp4)

	Canopé <b>Débat interprétatif « enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 »</b>	Éduscol <b>Débat d'anticipation littéraire au cycle 3 (Entrée langage oral – L'oral dans les disciplines)</b>
Domaine ou sous- domaine disciplinaire	Littérature <b>81</b> Langage oral <b>32</b> Français 20 Lecture compréhension 9 Maîtrise de la langue 2 Argumenter 1  Absence de réponse 7	Littérature <b>71</b> Langage oral <b>28</b> Français 21 Lecture orale 11 EMC 5 Littérature et oral 2 Expression écrite 2 Maîtrise de la langue 2 Écrit pour servir l'oral 1  Absence de réponse 9
	Total : 152 réponses	

**Tableau 2. Découpage et catégorisation des domaines et sous-domaines disciplinaires. Source : auteurs.**

Ce début d'étude met en lumière le poids du contenu thématique, la littérature, qui prime comme sous-domaine du français au détriment de l'enseignement de l'oral et fait écho à l'organisation de la matrice disciplinaire du français mais peut-être aussi aux pratiques de classe ordinaires. L'oral est bien présent, mais nettement en seconde position dans les réponses, ce qui marque une difficulté à distinguer activité et contenu d'enseignement, le pédagogique du didactique. Un nombre important de réponses renvoie à la discipline français qui est globalisée et non décomposée en sous-domaines comme on le voit fréquemment dans les emplois du temps des classes ou bien concerne d'autres sous-domaines. Outre l'oral, le statut des productions langagières n'est pas clairement perçu à l'instar des écrits de travail désignés comme « expression écrite ». Enfin, il y a une plus grande dispersion des réponses pour la vidéo d'Éduscol qui est pourtant proposée comme ressource pour accompagner l'enseignement explicite de l'oral. On y trouve même quelques réponses qui indiquent un repérage maladroit de la dimension axiologique des textes littéraires. Ces derniers véhiculent en effet des valeurs qui peuvent être l'objet d'un transfert de traitement dans le cadre d'une séance d'enseignement moral et civique (la différence, l'équité, etc.).

Dans les programmes français, le genre du débat est qualifié différemment suivant les domaines disciplinaires. Nous en avons répertorié

pas moins de neuf dénominations en fonction de leur visée<sup>9</sup>. Comment sont catégorisées les deux vidéos ?

	Canopé <b>Débat interprétatif « enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 ».</b>	Éduscol <b>Débat d'anticipation littéraire au cycle 3. (Entrée langage oral – L'oral dans les disciplines)</b>
Type de débat	Interprétatif 91 Argumentatif 15 Expression d'une opinion 12 Interactions entre élèves 3 Débat réglé 2 DVP 2 Mise en réseaux 2 Débat et écrit de travail 2 Débat participatif 1 Anticipation 1 Débat collectif 1 Écoute et compréhension 1 Absence de réponse 19	Anticipation 90 Confrontation entre pairs 12 Interprétatif 6 Argumentatif 3 Réflexif 3 DVP 2 Donner son choix 1 Débat réglé 1 Absence de réponse 34
Total : 152 réponses		

**Tableau 3. Perception de la nature du débat. Source : auteurs.**

Ici, les étudiants identifient bien massivement les deux types de débats, interprétatif et d'anticipation. Cependant il y a un nombre relativement important de non-réponses surtout pour la vidéo Éduscol. Les étudiants ne semblent pas donner un sens spécifique à l'activité orale. Pour la première vidéo, la conduite argumentative est prégnante (item : argumentatif et expression d'une opinion), pour la seconde c'est plutôt la dimension interactionnelle (item : confrontation entre pairs) qui est pointée.

## 5.2. Objectifs et compétences

Quelle est la perception par les étudiants de ce que les enseignants souhaitent faire apprendre à leurs élèves dans ces deux situations ? Et quelles compétences sont sollicitées pour réaliser les tâches prescrites telles qu'annoncées par les deux enseignants ?

9. Le débat délibératif pour résoudre un désaccord, le débat interprétatif à mener lorsque le texte laisse ouvert les possibles, le débat de savoirs à propos de textes, d'images ou d'expériences, le débat réglé avec des rôles identifiés pour interagir avec les autres, le débat argumenté pour raisonner vs la discussion à visée philosophique, le débat critique lié à la réception des œuvres artistiques et aux productions de la classe, le débat démocratique portant sur la vie de la classe, le débat politique relevant de l'exercice de la citoyenneté, le débat contradictoire pour argumenter.

	Canopé <b>Débat interprétatif « enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 »</b>	Éduscol <b>Débat d'anticipation littéraire au cycle 3. (Entrée langage oral – L'oral dans les disciplines)</b>
<b>Objectifs</b>	Apprendre à exprimer son avis 43 Argumenter, justifier ses choix 25 Participer à un débat 17 Comparer des œuvres 13 Expliquer 6 Comprendre 5 Interagir avec les autres L'oral à apprendre, améliorer l'oral 4 Exprimer ses sentiments 3 Interpréter 1  Absence de réponse 31	Apprendre à exprimer son avis 30 Enrichir le vocabulaire 27 Faire imaginer une suite 14 L'oral à apprendre, améliorer l'oral 11 Argumenter 8 Comprendre 6 Adopter une posture critique/à son discours 5 Prendre part à un débat 4 Écrire une suite 3 Préparer un débat 3  Absence de réponse 41
Total : 152 réponses		
<b>Compétences visées</b>	Argumenter 43 Exprimer son point de vue 33 Savoir prendre part à un débat 11 Écouter pour comprendre 10 Lecture à voix haute 7 S'exprimer correctement et écouter les autres 7 Parler en prenant en compte son auditoire 6 Participer à un échange 6 Adopter une posture réflexive 4 Comparer des extraits 1  Absence de réponse 24	Exprimer son point de vue 28 Adopter une posture réflexive 13 Écouter pour comprendre et Reformuler 12 Argumenter 10 Lexique 8 S'exprimer dans un langage précis et correct 7 Participer à des échanges 7 Expression orale 7 Lire à voix haute 7 Écrire une suite 6 Débattre 3  Absence de réponse 44
Total : 152 réponses		

**Tableau 4. Objectifs et compétences des programmes identifiés.**

*Source : auteurs.*

L'objectif d'expression est mis en avant dans les deux vidéos par la formulation qu'en donnent les étudiants : « apprendre à exprimer son avis ». C'est donc, conformément à une longue tradition pédagogique de la libération de la parole qui date en France sur le plan officiel des années 1970, que les étudiants interprètent l'activité orale des élèves. Dans la seconde vidéo qui porte sur l'oral enseigné, les étudiants repèrent surtout l'attention portée au lexique sans percevoir la question de son intégration dans des stratégies argumentatives. Les allusions à la comparaison des œuvres et à l'imagination d'une suite trahissent une confusion entre objectifs et propositions d'activités supports aux apprentissages : la distinction entre ce que je fais apprendre et ce que je fais faire. Pour la seconde vidéo, qui est censée outiller les enseignants dans une perspective d'enseignement de

l'oral, seuls onze étudiants sur cent-cinquante-deux sont sensibles à la dimension « oral pour apprendre » qu'ils soulignent. Au final, le genre du débat et ses différentes dimensions potentielles (questions controversées ; plan de son déroulement ; structure des échanges ; relations arguments et position, écoute et compréhension des arguments ; opérations langagières comme la réfutation, la modalisation, la reformulation, le nourrissage, etc.) n'apparaissent qu'en arrière-plan des objectifs.

À contrario, les étudiants semblent mieux identifier les compétences mises en œuvre par les élèves. Dans la vidéo Canopé, les trois premières citées portent sur la capacité à argumenter, exprimer son point de vue et savoir prendre part à un débat. Dans la seconde vidéo, les trois compétences les plus citées sont exprimer son point de vue, adopter une posture réflexive et écouter pour comprendre. Si l'on s'en tient au nombre de ces réponses sur un total de 152, on peut en tirer deux remarques. Un étudiant de master 1, face à ces deux documents vidéos est en mesure de hiérarchiser clairement les compétences visées. Il n'en reste pas moins, comme le signifie le nombre très important de non-réponses dans les deux cas, qu'une majorité est dans l'incapacité de se situer tant pour la détermination d'objectifs que pour l'identification de compétences.

### 5.3. Étayage de l'enseignant et interactions entre pairs

Toute activité orale en classe est collective et implique à la fois de considérer les interventions langagières de l'enseignant qui conditionnent en partie les prises de parole des élèves et les échanges entre pairs qui dépassent le simple dialogue pédagogique maître-élève.

	Canopé <b>Débat interprétatif « enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 »</b>	Éduscol <b>Débat d'anticipation littéraire au cycle 3. (Entrée langage oral – L'oral dans les disciplines)</b>
Étayage enseignant	Poser des questions 50 Reformuler 33 Distribuer la parole 32 Relancer 28 Faire préciser 25 Encourager les élèves 21 Solliciter la mémoire didactique 14 Écouter/Se taire 13 Valider 12 Recentrer sur le sujet 9 Faire reformuler 7 Synthétiser 4 Animer le débat 2	Guider vers les outils de la classe 42 Étayage discret 25 Reformuler 23 Poser des questions 23 Institutionnaliser 13 Lire à voix haute 12 Distribuer la parole 7 Faire reformuler 6 Encourager 4 Relancer 3 Se déplacer dans la classe 3 Gérer la mise en commun 2 Vérifier la compréhension 2

		Donner du lexique 2 Expliquer 2 Faire réaliser un écrit de travail 1 Faire respecter la norme 1 Répéter 1 Écouter/ Se taire 1 Résumer 1
Interaction entre les élèves	Échanges oraux 74 Débattre 21 Pas d'interaction de tous les élèves 14 Rôle donné aux élèves (animateur, auditeur...) 13 Dispositif classe entière 7	Échanger des écrits 43 Échanges oraux 35 Dispositif en binômes 23 Débattre 12 Dispositif par petit groupe 7 Mise en commun 5 Argumenter 1 Absence d'interactions 1 Reformuler 1

**Tableau 5. Repérage des formes d'interaction et des modalités d'étayage.**  
*Source : auteurs.*

Dans le cadre du débat interprétatif, les étudiants repèrent que l'enseignant opère un guidage fort : il pose des questions et relance (78), il reformule et fait préciser (58), il distribue la parole et encourage les élèves (53). En ce qui concerne le débat d'anticipation littéraire, l'étayage de l'enseignant est qualifié par les étudiants de plus discret (25) et favorisant l'autonomie des élèves grâce au recours à des outils de la classe (42). Ces outils permettent d'utiliser la capitalisation des apprentissages langagiers antérieurs et de les recontextualiser.

Ceci explique qu'au niveau des interactions entre les élèves, pour cette vidéo Éduscol, les étudiants pointent les différentes modalités de travail : le travail en binôme, le travail en groupe et les mises en commun collectives. Les échanges d'écrits entre pairs (43) médiatisent les échanges oraux. Dans la vidéo Canopé les échanges oraux entre élèves sont importants (74), mais ceux-ci restent le plus souvent duels sans qu'il y ait véritablement d'interactions avec le groupe.

## CONCLUSION

Nous avons fait trois choix méthodologiques pour notre étude :

- présenter aux étudiants des séances filmées que l'institution scolaire considère comme modélisantes et éclairantes vis-à-vis d'une meilleure compréhension des programmes et de la matrice disciplinaire du français ;
- les outiller préalablement à l'aide de documents de classe (temps 1 du TD) et d'une grille de lecture des situations d'apprentissage ;

– ne pas leur fournir les documents d’accompagnement (séances rédigées, commentaires, etc.) disponibles avec les deux vidéos afin de privilégier l’immersion dans des pratiques de débat.

À partir des données qualitatives recueillies, il est possible de constater une forte dispersion des réponses et de nombreuses absences de réponses. Celles-ci montrent que les situations d’oral restent difficiles à appréhender du fait du nombre de paramètres mobilisés dans la grille de lecture. Ces paramètres sont hétérogènes et relèvent à la fois du langagier, de la mise en place d’un contexte dialogique, et de tâches disciplinaires finalisées. Comme dans toutes situations complexes d’apprentissage, ils nécessitent d’être mis en système. C’est cette incapacité à le repérer, pour le plus grand nombre des étudiants qui ont complété la grille, qui explique ces constats. Dans un contexte de formation initiale, la simple observation de situations par l’intermédiaire de vidéos ne semble pas suffire à distinguer nettement l’oral travaillé et l’oral enseigné. Cette confusion n’est cependant pas uniquement l’apanage des étudiants. Elle tient également au fait que dans la culture professionnelle des enseignants, les usages langagiers scolaires spécifiques qui demandent des apprentissages explicites pour ne pas creuser les inégalités, sont encore confondus avec des activités de communication et de socialisation qui seraient suffisantes pour asseoir des apprentissages incidents.

Cependant, on ne peut pas affirmer que tous les étudiants se trouvent dans ce cas de figure. La présentation que nous avons faite de nos relevés ne permet pas de rendre compte de cas individuels. Pourtant, certaines grilles de lecture font preuve d’une assez bonne appréhension des deux situations langagières et de l’ensemble de leurs paramètres (contenus disciplinaires, cadre participatif, compétences mobilisées, postures et interactions). Ces variations individuelles expriment un degré de compréhension qui mériterait d’être investigué à travers les expériences de stage, les connaissances et parcours particuliers, l’histoire du sujet, etc.

Dans un temps de formation initiale compté, la question se pose des focalisations à opérer qui doit aller au-delà de la simple expertise enseignante dans le processus d’enseignement, commune aux situations d’oral travaillé et d’oral enseigné, pour porter sur ce que font les élèves (quelle tâche disciplinaire ?), comment s’y prennent-ils (quelle tâche langagière ?) et dans quel milieu aménagé (quel cadre participatif explicite ?).

Il serait donc probablement judicieux de visionner une seconde fois ces vidéos en articulant la première lecture des situations avec ces focales. Il serait également certainement pertinent d’élaborer une grille de lecture en deux étapes dans une prochaine recherche.

La question de l'enseignement explicite et son appréhension met au jour, de façon plus générale, une interrogation portant sur la nature profonde de l'acte d'enseigner pour l'enseignant novice. S'agit-il prioritairement d'entrer dans le métier avec un inventaire d'activités dont on sait que la signification ne va pas de soi et peut être source de malentendus en termes didactiques, s'agit-il, dans cette perspective, de gérer les dimensions sociales et scolaires des situations d'apprentissage, ou bien s'agit-il d'entrer dans le métier en mettant au centre les contenus disciplinaires et leur appropriation à partir d'un contrat didactique ?

## BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot, C., et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept, *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26\(2\).html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume26(2).html)
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 9(3), Grenoble : La pensée sauvage, 309-336.
- Cadet, L., et Pegaz-Paquet, A. (coord.). L'oral en question(s), *Le français aujourd'hui*, 195.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres oraux à l'école*. Paris : ESF.
- Dupont P., (2011) : Les genres oraux : des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires. *Actes du Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) « Les contenus disciplinaires »*, coorganisé par Théodile-CIREL (EA 4354), Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551>
- Dupont, P., & Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation & didactique* Vol. 9, n° 2, 27-50.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (coord.), (2016). L'oral à l'école. Qu'apprenons ? et Comment ? *Repères*, 54.

- Dupont, P. (2017). Littératie et activités médiatisantes à l'école primaire : pour reconsidérer les modalités d'enseignement et d'apprentissage. *Recherches en éducation, (REE)*, n° 28, 109-123
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : La séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans Bergeron, R., Sénéchal, K., Dumais, C. (dir.) *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Québec : collection COGITO des Éditions Peisaj, 43-67.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Gagnon Roxane (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires de Namur (coll. Recherches en didactique, 9), Namur, 2017, p. 151-174.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Gaudin, C. et Chabies, S. (2012) : Note de synthèse, L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices, *Revue française de pédagogie*, n° 178,115-130.
- Grandaty, M., et Turco, G. (dir.) (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Paris : INRP.
- Grandaty, M. (2006). Place et rôle des conduites discursives orales dans le système de médiations en classe : des objets travaillés aux objets enseignés. Dans Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (dir.) *Analyse des objets enseignés, le cas du français*, Bruxelles : De Boeck, 93-110.
- Grandaty, M., et Lafontaine, L. (coord.), (2016). L'enseignement de l'oral à l'école, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36.
- Halté, J.-F. (2005). Intégrer l'oral : Pour une didactique de l'activité langagière. Dans *L'oral dans la classe. Compétences, enseignements, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Lafontaine, L et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main*, Québec, Montréal : Chenelière.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Bulletin Officiel spécial du 26 novembre 2015*. En ligne : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf), consulté en juillet 2018.
- Nonnon, É. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. *Revue Française de pédagogie*, n° 129, 87-132.

- Nonnon, É. (2011). L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ? *Pratiques*, 149/150, 184-206.
- Schneuwly, B. (1996/1997). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39/40, 3-11.
- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*. 4 (13), 291-303.  
[En ligne] <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>

## ANNEXE

### **Les trois temps du TD « oral » de master 1 pour le cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans).**

Temps 1 : L'analyse de documents de classe d'enseignement de l'oral au cycle 3 (plan de séquence, photos d'affichettes comprenant des patrons syntaxiques, photos d'affichettes critères de réussite, grille d'évaluation et d'observation, pages de manuel) pour mettre en évidence des éléments nécessaires à la construction d'une séquence qui porte sur un apprentissage explicite de l'oral.

Temps 2 : Le visionnage successif, guidé par la grille de lecture, des deux vidéos de cycle 3 proposés par l'institution comme ressources de formation (Éduscol<sup>10</sup> et Canopé<sup>11</sup>) afin de différencier dispositif pédagogique (oral travaillé) et dispositif didactique (oral enseigné) ainsi que leurs enjeux.

Temps 3 : À partir des compétences des programmes de 2015, consolidés en 2018, repérage d'un répertoire d'activités qui permettent de travailler explicitement l'oral, puis, à l'aide de nouveaux documents (paramétrage d'un genre dans différentes disciplines, situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ), activités d'entraînement, vécu d'élèves sur des situations d'enseignement de l'oral) évocation de quelques pistes pour construire une programmation annuelle, ou sur le cycle, pour un enseignement explicite de l'oral.

---

10. Ce premier débat est placé dans la rubrique enseignement de l'oral « Débat d'anticipation littéraire au cycle 3 ». [http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/1bis\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Oral\\_Disciplines\\_Anticipation\\_litteraire\\_seance\\_filmee.mp4](http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2016/Ressources2016/Francais/1bis_RA_C3_Francais_Oral_Disciplines_Anticipation_litteraire_seance_filmee.mp4)

11. Ce second débat est placé dans la rubrique « enseigner la littérature patrimoniale au cycle 3 ». <https://www.reseau-canope.fr/BSD/sequence.aspx?bloc=886107>