LES CONTENUS DISCIPLINAIRES Les genres oraux Des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires

Pascal Dupont

▶ **To cite this version:**

Pascal Dupont. LES CONTENUS DISCIPLINAIRES Les genres oraux Des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires. Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) , Jan 2011, Lille, France. hal-01429551

HAL Id: hal-01429551
https://hal.science/hal-01429551

Submitted on 8 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES CONTENUS DISCIPLINAIRES

Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)

Université Lille 3 Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011

Les genres oraux

Des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires

Pascal Dupont,

Université de Toulouse 2- Jean Jaurès, France

Laboratoire Education, Formation, Travail et Savoirs (EFTS) MA 122

1 – Enseignement de l'oral et modélisation des genres

Selon le principe d'universalité du genre (Bakhtine tr. 1984), toute production verbale prend la forme d'un genre ce qui vaut également nécessairement pour les productions verbales en contexte scolaire. On peut donc considérer que les productions langagières en classe sont constituées de nombreux genres soumis à des conditions de productions et des finalités d'enseignement. Les enjeux scolaires ne sont pas alors simplement d'utiliser le genre comme outil de communication, mais de construire des lieux d'apprentissage qui permettent de développer les compétences des élèves. C'est ce qui a conduit les didacticiens Suisses (Dolz et Schneuwly, 1998) à en proposer des modalisations didactiques en en distinguant des traits définitoires qui contraignent la production et l'interprétation langagière afin de les constituer en objets d'apprentissage permettant de construire des activités d'enseignement (De Piétro, Schneuwly, 2003). Les recherches sur la modélisation des genres s'inscrivent donc dans un horizon praxéologique (Chiss, David & Reuter, 1998/2008) visant un enseignement autonome de l'oral avec des objets et contenus clairement définis. Cette position épistémologique prise initialement pour identifier explicitement l'oral comme objet d'apprentissage, a eu pour conséquence de ne pas intégrer formellement les disciplines dans ces modèles comme nous allons le voir dans l'exemple du débat.

2 – Modélisation du débat et programmes

Nous avons choisi l'exemple de ce genre à double titre. C'est celui qui a été à l'origine choisi pour construire un premier modèle didactique parce qu'il appartenait clairement aux formes orales. Depuis 2002, il est présent massivement à différents niveaux scolaires, notamment dans les programmes de l'école primaire.

Le genre du débat a été caractérisé en deux temps, d'abord en fonction des pratiques sociales de référence comme une « discussion sur une question controversée », puis comme variante scolaire, comme une forme de « débat dans lequel un modérateur gère et structure le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées» (De Piétro, Erard, & Kaneman-Pougatch, 1996/1997). Ainsi, l'importance donnée à la controverse et à la dimension civique dans la recherche collective d'une solution pose des enjeux essentiellement sociaux qui ne prennent pas directement en compte les disciplines enseignées. Pourtant on constate dans les programmes de 2002, outre l'introduction massive du débat, sa présence systématique durant les trois cycles de l'école primaire et dans de nombreux champs disciplinaires au cycle 3 :

I.O 2002	préambule	C1	C2	C3	Total
	2				2
Pôles transversaux				MLLF* : 5 Education civiques : 5	10
Langage et Langue française		2	7	LFEL**- Littérature : 7 LFEL- Observation réfléchie de la langue : 0	16
Vivre ensemble		1	4	Education civique : 6	11
Découverte du monde		1	0	Mathématiques : 3 Sciences expérimentale technologie : 2 Histoire : 1	7

Éducation artistique		0	0		0
Agir avec son corps		0	0		0
Total	2	4	11	29	46

** MLLF : Maîtrise du langage et de la langue française. ** LFEL : Langue française et éducation littéraire.*

Le spectre des niveaux et des disciplines couvert par le débat est donc très vaste, ainsi que ses visées liées à la vie de la classe, à la formation d'un jugement esthétique ou encore à la confrontation d'hypothèses dans le domaine scientifique. Ce qui nous amène à penser que les interactions mêmes sont de nature fort diverses, D'ailleurs, dans les deux champs disciplinaires dans lequel le débat est le plus présent, les prescripteurs ont ressenti la nécessité de préciser le sens du terme débat par un adjectif, on parle de « débat réglé » en éducation civique et de « débat interprétatif »[1] en littérature, afin d'en définir plus clairement les objectifs.

En 2008, le débat reste la forme d'échange prééminente bien que recentré uniquement sur le cycle 3 et la discipline « français ». Cela ne signifie évidemment pas qu'il ne peut pas être mis en place dans des séquences d'enseignement d'autres disciplines, cette éventualité étant laissée à la libre appréciation du maître[2].

Les programmes de l'école primaire ouvrent ainsi le champ des virtualités du débat et invitent à approfondir sa modalisation didactique afin de rendre compte des différentes formes qu'il peut prendre. C'est ce qui nous conduit à envisager la spécificité de genres scolaires disciplinaires du débat.

3 – Paramètres de caractérisation des genres scolaires du débat

[1] L'appellation « débat interprétatif » en tant que telle apparaît dans le document d'accompagnement des programmes : *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*, dans la partie Lire des œuvres littéraires, p. 26-35

[2] « Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves ». *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010 Les programmes officiels.* Paris : CNDP/XO. Préface de Luc Chatel, p. 31

Nous nous proposons de caractériser les formes scolaires disciplinaires du débat en considérant au moins quatre paramètres : la visée du débat, son objet, le statut des élèves et l'activité langagière attendue. Il est possible d'examiner ces paramètres de deux façons, à partir des programmes ou de la littérature didactique.

Dans un premier temps, commençons par spécifier le genre scolaire du débat à l'aide des programmes de 2002. Il paraît judicieux de comparer les débats liés à la vie de la classe, le « débat réglé »[3], avec les débats qui s'inscrivent dans une démarche scientifique car ces derniers, bien qu'apparaissant dans un autre cadre disciplinaire, ont pourtant la même dénomination[4]. Les premiers évoqués concernent le domaine du « vivre-ensemble » et le champ de l'éducation civique. Ils ont pour enjeux principaux l'apprentissage de pratiques citoyennes dans un cadre démocratique et la découverte des valeurs[5] qui les sous-tendent.

Les seconds participent à la construction d'une pensée scientifique. Les enjeux sont alors ceux d'une initiation à la recherche qui comprend des moments de découverte, de confrontation, et de synthèse[6], ce qui rend nécessaire l'argumentation et l'exercice de la preuve[7].

	Débat réglé en éducation civique	**Débat réglé en sciences**
Visée	Apprentissage de la démocratie dans un espace d'échanges régulés selon des règles négociées	Apprentissage de la démarche d'investigation, Acquisitions lexicales, construction de connaissances

[3] Selon son appellation dans les programmes de l'école primaire française.
[4] « Le questionnement et les échanges, la comparaison des résultats obtenus, leur confrontation aux savoirs établis sont autant d'occasions de découvrir les modalités d'un débat réglé visant à produire des connaissances ». « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » 2002, p. 244.
[5] « Qu'apprend-on à l'école maternelle ? » 2002, (p. 48, 64, 98-104), et « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » 2002, (p. 33-34, p.177-181).
[6] Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » 2002, (p. 243-249).
[7] « Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve. Dans les moments de réflexion collective et de débat qui suivent le traitement des situations, l'usage ordinaire de la langue orale et les formulations spontanées des élèves prévalent. Ils sont toutefois complétés par le recours à un lexique et à des formulations spécifiques, nécessaires à la rigueur du raisonnement ». « Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? » 2002, p. 226.

Objet	Décisions collectives, valeurs démocratiques	Phénomènes et connaissances scientifiques
Statut des élèves	Élèves à qui est dévolu une part de responsabilité	Élèves non experts a priori dont la parole ne peut faire autorité
Activité langagière **Attendue**	Argumentation, formulation de règles valables pour le groupe	Émission d'hypothèses, raisonne--ments soumis à un processus de validation.

Le terme de « débat réglé », employé ici indistinctement, masque le lien entre activité langagière et sa sphère d'échanges, la discipline scolaire. Il recouvre de fait des différences profondes notamment vis-à-vis des enjeux de ces débats.

Examinons dans un second temps les paramètres caractérisant un débat à l'aide de la littérature didactique d'une discipline. Nous prendrons pour second exemple le débat interprétatif qui a été reconduit explicitement dans les programmes de 2008 et présenté de la façon suivante dans les documents d'accompagnement de 2003 : « L'interprétation prend, le plus souvent, la forme d'un débat très libre dans lequel on réfléchit collectivement sur les enjeux esthétiques, psychologiques, moraux, philosophiques qui sont au cœur d'une ou plusieurs œuvres »[8].

Si l'on se reporte maintenant à la didactique de la littérature, les paramètres utilisés précédemment peuvent se traduire de la façon suivante : L'interprétation est une lecture singulière et créative (Iser, 1976 ; Eco, 1979), d'exploration des significations possibles des œuvres (Falardeau, 2003), un point de vue sur qui doit être socialisé pour être légitimé (Olson, 1998) et qui a pour objet la littérature de jeunesse et plus particulièrement les œuvres qui résistent à une appréhension directe et littérale (Tauveron 1999 ; Poslaniec 2008). Le lecteur est au cœur de l'activité de lecture et adopte différentes postures face au texte (Picard, 1986), d'identification, de décentration analytique, d'implication distanciée (Soulé, Tozzi & Bucheton 2008). L'activité langagière, quant à elle, nécessite l'élaboration d'une communauté

[8] Littérature cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes. Scérèn-CNDP, p. 6

interprétative (Fish, 1980), la classe étant un lieu d'écoute et d'intersubjectivité (Tauveron, 2002).

On caractérisera alors le débat de la façon suivante :

	Débat interprétatif littéraire
Visée	Enseignement explicite de l'interprétation, adoption de différentes postures de lecture, lecture créative
Objet	Œuvres littéraires résistantes, multiplicité des significations, réception du texte, de son système de valeurs
Statut des élèves	Élèves sujets lecteurs ayant des droits mais devant respecter ceux du texte, appartenant à une communauté de lecture
Activité langagière attendue	Construction d'un espace langagier intersubjectif, négociation des significations, utilisation de conduites discursives narratives et argumentative

Là encore, le débat change de nature car il ne s'agit plus de régler des problèmes de la vie quotidienne ou d'acquérir des connaissances scientifiques mais de s'impliquer dans une activité heuristique.

4 – Conclusion

L'accent mis par le genre scolaire disciplinaire sur la pluralité des significations du débat n'invalide pas le caractère générique de la structuration des discours. Dans chaque exemple, il y a bien une question à instruire, des interventions régies par des règles, une construction conjointe, des conduites argumentatives. Mais les traits

définitoires du débat dans chacune des disciplines apparaissent suffisamment dissemblables pour envisager la nécessité de concevoir des modalités distinctes d'enseignement du genre. Cette pluralité des significations tend à souligner les virtualités d'incarnation du genre et l'existence d'une tension entre généricité et spécificité, les pratiques langagières ne pouvant être considérées en dehors des objets auxquelles elles se réfèrent sous peine d'entretenir un vide transpositionnel (Ligozat, Leutenegger, 2004) qui ne peut que contribuer à l'ambiguïté des genres et du contrat d'enseignement qui leur sont liés.

Références bibliographiques

Bakhtine, M. (tr. fr. 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

De Piétro, J-F, Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1997). Un modèle didactique du "débat" : de l'objet social à la pratique scolaire. Dans *Enjeux n° 39/40*, *Vers une didactique de l'oral ?* p. 100-129.

Chiss, JL, David, J. & Reuter, Y. (1998/2008). *Didactique du français. Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

De Piétro, J-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. Dans *Cahier Théodile n°3. Université Charles de Gaulle – Lille 3*. p. 27-52.

Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école.* Paris : ESF

Eco, U. (1979). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.

Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. Dans *Revue des Sciences de l'Éducation, vol. 29, n°3*, p 673-694. http://id.erudit.org/erudit/011409ar

Fish, S. (1980). *Is there a text in this class ? The authority of interpretative communities*. Harvard University Press.

Iser, W. (1985). *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Liège : Mardaga.

Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2004). L'ambivalence mathématique et langagière dans les pratiques d'enseignement sur la numérotation. Actes du 9ème colloque de l'AIRDF, *Français : discipline plurielle, singulière ou transversale ?* Québec, CD ROM.

Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes.* Paris : CNDP/XO.

Ministère de l'Éducation Nationale (2003). *Lire et écrire au cycle 3. Documents d'accompagnement des programmes*. Paris : CNDP.

Ministère de l'Éducation Nationale (2009). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? 2009-2010 Les programmes officiels.* Paris : CNDP/XO.

Olson, D. (1998). *L'univers de l'écrit, comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.

Picard, M. (1986). *La littérature comme jeu*. Paris : Minuit.

Poslaniec, C. (2008). Se former à la littérature de jeunesse. Paris : Hachette.

Soulé, Y, Tozzi, M & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats. Discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier : Scérèn CRDP de Montpellier.

Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Dans *Repères n°19, Comprendre et interpréter les textes à l'école*, p. 9-38.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ?* Paris : Hatier.