

Généalogie de la scolarisation du genre débat à l'école élémentaire

Introduction

Comment s'est scolarisé le débat à l'école ? Et pourquoi une scolarisation du débat aussi massivement plébiscitée dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004) ?

L'enjeu de ce chapitre consiste à montrer comment, au-delà de la scolarisation du débat à l'école, le débat est devenu une pratique scolaire évidente à l'école, voire comment il s'y est naturalisé. Nous évoquons volontiers le débat en termes d'« évidence » puisque lorsqu'on interroge les enseignants sur leurs conceptions de l'oral et sur leurs pratiques effectives, 87,5% d'entre eux déclarent mettre en place des débats dans leur classe (*cf.* chapitre 6). Le débat fait ainsi partie intégrante des pratiques enseignantes, comme les analyses le montreront ultérieurement (*cf.* chapitre 6). Mais cette évidence n'est que la résultante de plusieurs facteurs liés à l'histoire de l'enseignement de l'oral et à ses recherches. C'est d'ailleurs en ce sens que se comprend la tentative de généalogie annoncée dans le titre de ce chapitre, dans une perspective de compréhension de l'émergence du débat à l'école. Cette analyse à visée heuristique consiste moins à retracer l'histoire de l'émergence du genre du débat que de comprendre les éléments qui ont permis son émergence.

Pour ce faire, nous commencerons par présenter le contexte de l'oral dans lequel le débat émerge. Déterminons l'oral comme un *objet-oral*, objet pris *en* tension entre les espaces de pratiques et les espaces de recherche, mais aussi un objet *de* tensions au sein-même des espaces de pratiques. Après avoir mis en évidence la valorisation du débat dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d, 2002e, 2003b, 2004), nous en mettrons en évidence sa scolarisation dans et par les disciplines à l'école élémentaire. Ces premiers éléments nous amèneront à poser le problème de la conception du débat à l'école entendu comme un genre (Reuter, 2007a) en ces termes : le débat est-il un *genre scolaire*, comme le stipulent et l'organisent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1995, 1997, 1998), ou comme un *genre disciplinaire*, comme l'avance Ana Dias-Chiaruttini (2010) ?

1. L'oral comme objet indéterminé à déterminer

L'oral, une notion « floue » aux contours incertains (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 11). Les références à l'oral sont omniprésentes à l'école tant dans les espaces de pratiques que dans les espaces de prescriptions (*infra* p. 46 et s.). Pour autant l'oral revêt un caractère générique qui l'empêche de se spécifier. En effet, des termes aussi divers que variés, comme communication, interaction, échange ou encore verbalisation, pour n'en citer que quelques-uns, entrent dans le champ de l'oral (Nonnon, 1999). Pour Elisabeth Nonnon (1999, 2000a), la difficulté de définir l'oral proviendrait de la nature-même de l'objet « oral », cet objet étant le produit de multiples représentations. Selon l'auteure (Nonnon, 1999, p. 94) :

L'oral est souvent objet de représentations fantasmatisques, idéologiques et fortement axiologisées, valorisantes (l'oral lieu d'authenticité, de convivialité, de créativité) ou plus souvent dévalorisantes (l'oral lieu de relâchement, d'approximation, somme de fautes et de ratés).

On déduit du propos d'Elisabeth Nonnon (*ibidem*) le caractère problématique de l'oral dans les espaces de pratiques. Les espaces de pratiques sont effectivement des espaces *de* tensions entre les enjeux et les difficultés inhérentes à l'oral (*infra* p. 40 et s.). Avant d'exposer plus précisément cet état de tension, montrons en quoi les jeux entre les espaces de pratiques, de recherches et de prescriptions ont transformé l'oral en *objet-oral*. L'objectivation de l'oral permettrait, et c'est l'une de nos hypothèses, d'en cerner les contours incertains, de le baliser, voire, de définir le terme « oral ». Pour ce faire, nous avançons l'idée

de configuration et reconfigurations didactiques¹¹ de l'*objet-oral* par les espaces de recherches, puis de construction en objet d'apprentissage et d'enseignement par les espaces de prescription, l'*objet-oral* se trouvant *en* tension entre ces deux espaces.

1.1. L'*objet-oral* : objet *en* tension entre les espaces de recherches et de prescription

1.1.1. L'*objet-oral* configuré et reconfiguré par les espaces de recherches

Les recherches sur l'oral sont fortement corrélées aux espaces de pratiques et de prescriptions. On ne peut penser ces espaces comme délimités et balisés par des frontières hermétiques. De nombreux jeux entre ces espaces sont à relever : si l'*objet-oral* comme objet de recherche provient d'une préoccupation professionnelle et d'une volonté de rénover l'enseignement du français, il est également (re)configuré par les recherches en didactique comme objet d'enseignement et d'apprentissage pour les espaces de pratiques et par les espaces de prescriptions. C'est dire si ce détour analytique est nécessaire mais non suffisant pour déterminer cet *objet-oral*. Pour penser ces configurations et reconfigurations de l'*objet-oral*, déterminons plusieurs phases successives et significatives dans l'histoire des recherches sur l'oral. Une première phase, de 1963 à 1970, voit les préoccupations professionnelles se cristalliser autour de recherche-actions sur l'oral. Une deuxième phase intégrant les recherches entre 1970 et 1990 tente de configurer l'oral comme un objet de recherche pédagogique. Une troisième phase commençant avec une seconde vague de recherches sur l'oral à partir de la fin des années 90 reconfigure l'*objet-oral* de manière didactique. Enfin, une dernière vague de recherche, à partir de 2004, tend à réfléchir sur les modalités des recherches traitant de l'*objet-oral*.

¹¹ L'expression « configuration didactique » est ici employée pour désigner les formes successives que l'*objet-oral* prendra au cours des recherches sur l'oral. Nous ne faisons donc pas référence au concept de reconfiguration tel que Jean-François Halté (1992) ou Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004/2007) le définissent.

Phase 1. Emergence d'un champ de recherche articulé autour de l'oral (1963-1970)

Cette première phase est déterminante dans la structuration de l'*objet-oral* car elle ouvre la voie aux premières recherches sur l'oral. Elle coïncide avec les recherches qui ont amené à la rénovation de l'enseignement du français, le point d'orgue étant le Plan de Rénovation du français en 1971.

Ces premières recherches ont toutes la particularité d'être des recherches-actions. Cette première période se voit donc devenir le théâtre de jeux et de relations entre les espaces de pratiques et de recherches. Christine Barré de Miniac (1999) identifie sur cette même période des étapes successives qui ont mené au Plan de Rénovation du français. Tout d'abord, la commission conduite par Marcel Rouchette en 1963 entrouvre la voie aux premières recherches sur l'oral. L'Inspecteur Général missionne alors une commission d'élaborer un projet de programmes pour l'école. Ce premier rapport, dit Rapport Rouchette, remis au département de la recherche de l'Institut Pédagogique National¹², donna lieu à une vaste expérimentation auprès des enseignants pour vérifier la pertinence et la validité des propositions faites par la commission¹³. Durant près de cinq années, les chercheurs ont travaillé de concert avec les enseignants. A partir des options pédagogiques définies dans le Rapport Rouchette, les enseignants ont cherché à concevoir des séquences et des exercices en lien avec les chercheurs. Cette période d' « innovation contrôlée » (Barré de Miniac, 1999, p. 9) voit donc les espaces de recherche et de pratique se constituer en espaces de collaboration pour donner à l'oral une place à l'école, par le biais de séquences d'enseignement ou d'exercices. Pour le dire autrement, on assiste à cette période à l'émergence d'un champ de recherche pédagogique autour de l'oral, l'oral étant perçu comme un moyen de communication.

¹² L'Institut de Recherche Pédagogique deviendra successivement l'INRDP, l'INRP en 1976 puis l'Ifé en 2010.

¹³ Hélène Romian fut en charge du dossier. Nous pouvons nous référer au numéro consacré à ses recherches *Repères* 20 (1999).

Phase 2. Première vague de recherches : configuration de l'objet-oral (1970-1990)

Le début de cette deuxième période marqué par l'évaluation du Plan de Renovation du français (Barré de Miniac, 1999) commence en 1971 et 1972 par une vaste enquête menée pour évaluer les expérimentations mises en place dans les écoles. Cette enquête permit de valider et d'affiner certaines modalités pédagogiques pour en penser son application effective ; d'où les diversités des types de recherche-actions : recherche-innovation, recherche-description et recherche-formation (Barré de Miniac, 1999). Les recherches revêtent, à partir de ce moment-là, un tout autre caractère. Les recherches et les expérimentations effectuées dans le cadre de recherche-actions, c'est-à-dire des recherches orientées par un souci praxéologique, évoluent *de facto* vers des recherches à visée heuristique. Il s'agit, non plus ici de trouver les moyens de faire, mais d'expliquer les fonctionnements des pratiques de manière fine et éclairée. Pour le dire autrement, la démarche de recherche, initialement « linéaire » se complexifie pour devenir « spiralaire » (Barré de Miniac, 1999, p. 13):

L'expression « démarche spiralaire » désigne cette démarche heuristique pour la didactique, démarche qui conjugue les deux séries d'interactions évoquées ci-dessus : entre recherche et travail didactique d'une part ; entre didactique et sciences sociales d'autre part. Ces jeux d'interaction sont de nature à permettre une avancée du questionnement didactique, un affinement de celui-ci.

Le virage effectué fait ainsi évoluer l'*objet-oral* d'un objet de recherche pédagogique à un objet de recherche didactique. Cet *objet-oral* va donc se configurer durant une période de deux décennies consécutives, marquée par de nombreuses recherches sur l'oral (Lazure, 1991). Deux recherches nous semblent caractériser les recherches sur l'oral durant cette période : les recherches des groupes GLO (Groupe Langue Orale) et VARIA (Programme de recherche didactique sur la variation langagière).

Les recherches coordonnées par le GLO commencées en 1970 se sont prolongées jusqu'en 1980 et la recherche VARIA s'est étendue de 1983 à 1989 ; les espaces de recherches ont ainsi été occupés par ces deux recherches pendant deux décennies. Ces recherches fondamentales dans l'histoire de la didactique de l'oral (Treignier, 1999) ont participé au

renouveau des recherches sur l'oral, en y articulant des connaissances d'autres disciplines de recherche comme les sciences du langage¹⁴ ou encore la psychologie. Les apports des disciplines contributives ont de fait permis de penser et d'analyser l'*objet-oral* par le biais de nouvelles méthodologies. Si les recherches gardent encore le format des recherche-actions, les équipes se sont enrichies de cette diversité disciplinaire, jusqu'à devenir des équipes de recherche « pluridisciplinaires et pluricatégorielles »¹⁵ (Treignier, 1999, p. 47).

L'autre fait manifeste de cette période est le nombre conséquent de publications sur les recherches GLO et VARIA, même si la recherche VARIA n'a pu aboutir¹⁶. La bibliographie reprise par Jacques Treignier (1999, p. 52-55) l'atteste : l'*objet-oral* fait écrire les chercheurs.

Au cours de cette deuxième période de recherches, on assiste bien à une configuration de l'*objet-oral*. A la différence de la période précédente, l'oral devient un objet de recherche problématique et problématisé par différentes disciplines de recherche. L'objectivation de l'oral s'explique essentiellement par l'engagement des équipes INRP français premier degré. Pour autant, les espaces de recherche ne font pas de l'*objet-oral* l'objet central de leurs recherches. Nuancions ici à nuancer le propos tenu dans cette partie. En effet, les recherches dans les années 80-90 sont essentiellement orientées vers le texte et les discours ainsi que sur la production d'écrits, son apprentissage et son évaluation. On relève notamment les recherches EVA (Evaluation des écrits), REV (révision des écrits) et RESO (Résolution des problèmes en français). Même si ces recherches se focalisent essentiellement sur l'écrit et sur ses conditions de production, l'oral ne reste pas pour autant exclu de ces recherches ; l'oral est présent, mais n'occupe pas une place fondamentale. L'*objet-oral* est donc configuré durant

¹⁴ Par sciences du langage, il faut comprendre la linguistique, la sociolinguistique et la psycholinguistique.

¹⁵ Jacques Treignier (1999, p. 47) précise la constitution de ces équipes « pluridisciplinaires et pluricatégorielles » : « En effet, ont participé aux recherches du GLO des professeurs d'Ecole Normale, mais aussi des universitaires, des inspecteurs, des directeurs d'Ecole Normale, des conseillers pédagogiques, des enseignants, bien que les tout premiers avaient été progressivement beaucoup plus nombreux que les seconds. En outre, ont parfois rejoint ces recherches en didactique – pédagogie du français, des professeurs de pédagogie générale, de psychopédagogie, de philosophie, d'histoire géographie, etc ».

¹⁶ La recherche VARIA n'a effectivement pu aboutir. Cette recherche sur les variations langagières ne s'est pas avérée aussi simple et le recours aux normes de complexifia les dites recherches (Treignier, 1999).

cette période par les espaces de recherche mais n'est pas (encore) un objet de recherche central pour les didactiques¹⁷.

Phase 3. Deuxième vague de recherches : reconfiguration de l'objet-oral (1995-2001)

Les années 90 sont marquées par un tour de force des recherches sur l'oral. Cette troisième période voit l'*objet-oral* devenir central dans les recherches. Deux phénomènes expliquent principalement ce changement. Tout d'abord, l'« exploitation intensive » des recherches sur l'écrit a conduit à l'« épuisement du champ de la recherche sur l'écrit » (Turco, 2001, p.6). Il devient donc nécessaire pour les chercheurs de trouver d'autres alternatives de recherches. L'oral s'impose alors de manière évidente et naturelle, les liens entre l'oral et l'écrit ayant déjà été mis en évidence lors des précédentes recherches. De plus, les recherches en linguistique, socio-linguistique et psycholinguistique amènent à repenser les approches de l'oral, voire à les renouveler. Un autre phénomène expliquant le regain d'intérêt des chercheurs pour l'oral provient d'une demande provenant des espaces de pratiques. En effet, les enseignants ou formateurs d'enseignants en proie à la question de l'enseignement de l'oral se tournent vers les espaces de recherche pour trouver des réponses et des solutions. Le changement de cap des espaces de recherche, passant progressivement de l'écrit vers l'oral, est ainsi conjoncturel.

Durant cette période de recherche, nous avançons l'idée que l'*objet-oral* subit des reconfigurations didactiques¹⁸ dépendant des espaces de recherches. Deux champs de recherche nous semblent significatifs de ces reconfigurations en cette fin de décennie: les recherches INRP (ORAL I et ORAL II) et les recherches menées par l'équipe dirigée par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly. Cette manière de présenter les choses peut certes paraître réductrice, mais nous entrevoyons là deux reconfigurations de l'*objet-oral* radicalement différentes, sans pour autant être antinomiques.

¹⁷ Notons que la didactique du français ne s'est pas encore constituée comme une discipline de recherche dans les années 80.

¹⁸ Sylvie Plane et Claudine Garcia-Debanç (2007) mettent en évidence que le terme de « didactique » a fait place à celui de « pédagogie » dans les problématiques de recherche.

Les recherches INRP menées à partir de 1995 jusqu'à 2001 font suite aux précédentes recherches. Le premier programme de recherche intitulé « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et constructions des savoirs à l'école primaire »¹⁹ et conduit par Catherine Le Cunff, Gilbert Turco et Michel Grandaty, est une recherche-description. L'enjeu de cette recherche a consisté à identifier la place de l'oral dans la classe, notamment dans la construction des apprentissages dans diverses disciplines scolaires. Les résultats (Le Cunff, Turco & Gadet, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001) ont permis de mettre en évidence le rôle essentiel des interactions verbales dans la construction des apprentissages ainsi que les liens entre langage et cognition. A la différence de cette première recherche orientée vers la description des échanges oraux en classe, la deuxième recherche est davantage axée sur l'enseignement de l'oral. Commencée en 1998 et se poursuivant jusqu'en 2001, la recherche intitulée « Enseigner l'oral dans la classe : gestion des interactions verbales, discours, métadiscours et construction de savoirs à l'école primaire »²⁰ et pilotée par Michel Grandaty, Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane est une recherche-innovation. La finalité de cette recherche a consisté en l'élaboration d'outils pour l'enseignement de l'oral. Si les interactions verbales dans les programmes officiels de l'école élémentaire occupent encore une place considérable, d'autres concepts, comme conduite langagière (Esperet, 1983), conduite discursive (Grandaty, 2001), tâche discursive ou étayage (Bruner, 1983 ; Nonnon, 1996/1997 ; Grandaty, 2001), sont mis au jour pour aider les enseignants dans la mise en place de séquences d'enseignement. Les résultats de cette deuxième recherche (Garcia-Debanc & Delcambre, 2002 ; Garcia-Debanc & Plane, 2004b) ont pris la forme d'outils pour penser l'enseignement de l'oral, sa programmation et son évaluation.

Au cours de ces deux recherches dites « recherches INRP », l'*objet-oral* est reconfiguré d'une première manière autour des conduites discursives élaborées et à construire en classe. Ces conduites discursives considérées par Elisabeth Nonnon (2001, p. 69) comme des « unités signifiantes d'activité partagée », permettent par leur dimension discursive identifiable par les interlocuteurs d'inscrire ces derniers dans des activités de construction d'objets du discours, tout en tenant compte de la dimension interlocutive. Or cet *objet-oral* est reconfiguré d'une autre manière dans les recherches sur l'oral conduites par Joachim Dolz et Bernard

¹⁹ En abrégé : ORAL I.

²⁰ En abrégé : ORAL II.

Schneuwly (1995, 1998). En effet, l'oral se formalise sous l'entrée des genres formels oraux par les auteurs (Schneuwly *et alii*, 1996/1997 ; Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998). Les genres sont construits par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 64) comme « des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire » (*infra*, p. 63 et s.). Tout comme la recherche ORAL II, cette recherche répond à une demande sociale des enseignants (Pietro & Wirthner, 1995) en ce qui concerne l'enseignement de l'oral. La réponse apportée fut l'élaboration de séquences didactiques (Dolz & Schneuwly, 1998) portant sur les grands genres oraux, inspirés par les genres publics formels, comme le débat régulé (*infra* p.), l'interview radiophonique ou l'exposé oral. Il s'agit pour Joachim Dolz et Bernard Schneuwly de transposer ces genres formels à l'école et d'en programmer leur apprentissage dans des séquences autonomes.

L'*objet-oral* subit donc sur cette deuxième période de recherche des reconfigurations didactiques. La didactique de l'oral se constitue d'ailleurs sur ces reconfigurations de l'*objet-oral*.

Phase 3. Troisième vague de recherches : reconfiguration de l'objet-oral (depuis 2004)

Nous identifions une troisième vague dans les recherches sur l'oral, vague qui tend à se distinguer des deux précédentes. Alors que les précédentes vagues de recherches mettaient l'accent sur la description de cet *objet-oral* à la fois comme processus d'apprentissage ou d'enseignement, les recherches constituant un renouvellement des recherches sur l'oral (Rabatel, 2004a ; Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2006 ; Fillietaz & Schubauer-Leoni, 2008a) s'orientent davantage vers la description des interactions verbales. Les interactions avaient déjà fait l'objet de précédentes recherches (Halté, 1993, 1999a ; Bucheton, 1996), notamment autour de la compréhension de ce qui se négociait dans les interactions. Mais les apports essentiels des disciplines contributives, notamment des sciences du langage, permettent alors une analyse plus fine des interactions. Précisons encore qu'à la différence des périodes précédentes, les analyses se centrent davantage sur les interactions verbales pour en proposer des outils d'analyse. Notre recherche s'inscrit dans la continuité de ces recherches sur le traitement didactique des interactions, à l'image de l'« analyse des interactions en classe

dans une perspective didactique », pour reprendre ici l'expression de Rouba Hassan (2012, p. 112).

Ainsi, l'oral se constitue progressivement comme un objet de recherche didactique dans les espaces de recherches depuis la fin des années 60. Les espaces de prescriptions sont également empreints de la présence progressive de l'oral.

1.1.2. L'objet-oral dans les espaces de prescription

Si l'*objet-oral* est reconfiguré par les espaces de recherches au cours de ces dernières décennies, cela ne relève pas uniquement de la seule volonté des chercheurs. La demande sociale venant des professionnels de l'enseignement a pu orienter sensiblement les espaces de recherches vers des objets de recherche, en l'occurrence, vers l'*objet-oral*. L'inverse se vérifie également. Les espaces de recherches ont des effets sur les espaces de pratiques. De manière directe dans un premier temps, puisque les recherches ont mobilisé des professionnels de l'enseignement dans les recherche-actions, puis de manière prescrite par la suite. Les enseignants ont en effet modifié leur rapport à l'oral sous le joug des prescriptions officielles. L'*objet-oral* est de fait un objet en tension entre trois espaces : les espaces de pratique, de recherche et de prescription²¹. Voyons quels sont les changements des rapports entretenus par les enseignants à l'*objet-oral* et suscité par les prescriptions.

Comme le signalent Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 11), l'oral est « un produit tardif de la culture scolaire ». L'oral paraît effectivement être une préoccupation pour la recherche et pour l'enseignement relativement récent. Loin de nous l'idée d'avancer que l'oral serait un objet d'apprentissage en *émergence* à l'école. Peut-être serait-il plus juste de parler d'une *résurgence* de l'oral, l'enseignement de l'oral ayant davantage une configuration cyclique que linéaire (Delcambre, 1999). Notons que dans les espaces de pratiques, l'oral n'est pas uniquement une préoccupation de ces dernières décennies. L'oral constitue

²¹ Pour être plus précis, il aurait fallu ajouter les espaces de recommandation, ces écrits participant à l'encadrement des pratiques enseignantes. Pour autant, nous n'en ferons pas l'étude ici. Certains ouvrages que nous pourrions considérer comme des ouvrages de recommandations nous semblent relever des espaces de recherche, puisqu'ils en sont une vulgarisation. Pour exemple, les résultats de la recherche ORAL II (Garcia-Debanc & Plane, 2004).

effectivement un enjeu politique dès la fin du 19^{ème} siècle. Comme Franck Marchand (1991) le met en évidence en relayant les propos de l'Inspecteur Michel Bréal, signataire des Instructions Officielles de 1880 et de Ferdinand Brunot signataire des Instructions Officielles de 1910, l'oral était posé comme le moyen de fonder l'unité nationale ; l'enjeu étant que tous les élèves apprennent une seule et même langue.

Cet enjeu est d'ailleurs clairement posé dans les Instructions Officielles en 1923²² :

Nul n'ignore les difficultés que rencontre l'instituteur dans l'enseignement de la langue française. Lorsque les enfants lui sont confiés, leur vocabulaire est pauvre et il appartient le plus souvent à l'argot du quartier, au patois du village, au dialecte de la province qu'à la langue de Racine ou de Voltaire. Le maître doit se proposer pour but d'amener ces enfants à exprimer leurs pensées et leurs sentiments, de vive voix ou par écrit, en un langage correct. [...] Nos instituteurs affronteront, pour le remplir, tous les obstacles, car ils sentent bien que donner l'enseignement du français, ce n'est pas seulement travailler au maintien et à l'expression d'une belle langue et d'une belle littérature, c'est fortifier l'unité nationale.

Comme on peut le voir dans cet extrait, l'oral occupe une place stratégique et politique dans la constitution du sentiment d'appartenance à une nation à l'école. Malgré l'ambition du projet, une seule évocation à l'oral est à relever dans les Instructions Officielles de 1923, dans la prescription des « exercices d'élocution²³ », évocation reprise en 1938²⁴ dans « la rédaction et l'élocution » (Marchand, 1991, pp. 10-11). Alors qu'en 1923, l'élocution est organisée autour d'exercices gradués, avec l'idée sous-jacente « apprentissage méthodique » (Marchand, 1991, p. 11), les instituteurs doivent davantage favoriser les situations d'expression à partir 1938. Si quelques mentions sont faites à l'oral dans ces Instructions Officielles, l'oral est perçu comme secondaire par rapport à l'écrit, ce dernier restant la voie suprême de l'expression²⁵.

²² Les Instructions Officielles de 1923 ont été consultées en ligne : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/930-instructions-officielles-de-juin-1923-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

²³ Pour une étude approfondie de l'élocution, on se reportera aux études de Marchand (1971, 1991) dans lesquelles il confronte les Instructions Officielles, les rapports d'inspection et les manuels pédagogiques.

²⁴ Les Instructions Officielles de 1938 ont été consultées en ligne : <http://www.samuelhuet.com/paid/41-textes-officiels/945-textoff1938-1.html> (dernière consultation le 7 avril 2014).

²⁵ L'oral est effectivement posé comme un moyen d'expression dans les Instructions Officielles de 1938. Il est notamment précisé qu'« on [les enseignants] doit donc leur apprendre à exprimer leurs sentiments ou leurs raisonnements dans une langue simple, dépouillée de tout ornement de mauvais goût ; il faut qu'ils sachent écrire avec correction et trouver les mots propres pour exprimer leur pensée».

L'oral en tant que « moyen d'expression »²⁶, fonction présente en puissance dans les Instructions Officielles dès 1923, s'actualise dans les années 60-70 en prenant un virage significatif par rapport à l'écrit. Cette période, évoquée comme un « tournant communicatif » par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998, p. 12) est marquée par le Plan Rouchette puis par le Plan de Rénovation du français. Ces textes fondateurs pour le renouveau de l'enseignement de la langue font changer le rapport à l'oral des enseignants. L'oral, jusque-là minimisé par rapport à l'écrit, devient prioritaire²⁷, au sens où il précède l'écrit. En effet, le Plan de Rénovation du français ambitionne de faire accéder tous les élèves à la langue française jusqu'à sa maîtrise pour pallier les déficits de langage préjudiciables à l'insertion sociale des futurs citoyens. Pour la première fois dans un texte officiel, la langue française se comprend à la fois comme langue écrite et langue orale. Sans aller jusqu'à dire que ce changement est une révolution dans l'enseignement du français, il s'agit tout de même plus qu'une rénovation : l'oral est reconnu comme devant être travaillé à l'école ; son apprentissage n'apparaît plus naturel comme le présupposaient les Instructions Officielles de 1938²⁸. L'oral devient un objet de culture, qui s'apprend, mettant fin à une conception innéiste de l'apprentissage de l'oral.

Le Plan de Rénovation que l'on trouve chez André Chervel (1995, p. 201) pousse ainsi les enseignants à reconsidérer la place de l'oral dans leur classe :

C'est pourquoi il convient de considérer la classe non seulement comme un lieu où le maître parle à ses élèves, mais encore et surtout, comme un lieu où s'échangent des informations d'élèves à maître et tout particulièrement d'élève à élève, de groupe à groupe.

La fonction de l'oral dans la classe est *de facto* amenée à changer de statut. De moyen d'enseignement (du maître pour les élèves), l'oral devient un moyen d'apprentissage (des élèves pour eux-mêmes). Ce faisant, il y a une première reconnaissance du rôle de l'oral dans

²⁶ Nous employons à partir de ce point les distinctions avancées par Garcia-Debanc (2004, p. 32-36) concernant les situations d'oral dans la classe. Elle fait notamment référence à l'oral comme un « moyen d'expression », un « moyen d'apprentissage », un « objet d'enseignement » et un « objet d'apprentissage ».

²⁷ Le Plan de Rénovation du français stipule la « priorité de l'expression orale » et non pas priorité à l'expression orale. La nuance demeure fondamentale. Il s'agit juste de reconnaître la priorité de l'oral sur l'apprentissage de l'écrit.

²⁸ Les Instructions Officielles de 1938 précisait qu'« apprendre à écrire, comme apprendre à parler, c'est apprendre à penser. La méthode par laquelle l'enfant apprend à exprimer sa pensée par écrit ne diffère pas de celle par laquelle il apprend à parler ».

la construction des apprentissages, faisant la part belle à la verbalisation et aux interactions, même si cela n'est pas précisé comme tel dans les textes. D'autres fonctions de l'oral ne sont pas en reste. L'oral est enfin un moyen de communication reconnu, comme l'écrit l'était jusqu'alors, mais devient aussi un objet d'apprentissage dans le Plan de Renovation du français (voir Chervel, 1995, p. 206) :

On peut donc considérer dans la conduite de la classe des moments de libération où l'enfant, à l'oral comme à l'écrit, s'exprime sans contrainte, et d'autres moments de travail systématique où il se soumet à une discipline qui est celle-là même que la langue impose pour une meilleure communication.

Dès lors comment s'articule l'apprentissage de l'oral en classe dans les Instructions Officielles ? Un premier moment se structure autour de la « pédagogie de l'oral » (Houbedine, 1979 ; Kerloc'h, 1985)²⁹. Il s'agit avant tout de libérer l'expression des élèves. Mais si cette libération est nécessaire, elle n'est pas pour autant suffisante ; encore faut-il qu'elle soit structurée (Best, 1978), d'où l'importance des situations de libération et de structuration de l'expression, avancées dans le Plan de Renovation. Outre des propositions pédagogiques de mise en œuvre³⁰, les publications ultérieures au Plan de Renovation manifestent un militantisme pédagogique en faveur de l'oral. Pour preuve ces quelques titres comme *Et l'oral alors ?* (Brunner, Fabre & Kerloc'h, 1985) ou encore *Vers la liberté de parole* (Best, 1978). Les auteurs n'hésitent pas à marquer l'importance de l'oral (re)trouvé en employant des termes belliqueux : « Libérons, libérons l'oral » (Kerloc'h, 1985, p. 39); il s'agit alors de « désaliéner le discours des élèves » (Kerloc'h, 1985, p. 24) et de « réinventer une pédagogie de l'oral » (Kerloc'h, 1985, p. 35).

Notons que les textes officiels suite au Plan de Renovation insistent tous sur ces fonctions de l'oral dans la classe. Les prescriptions tout comme les recherches participent à la constitution de l'oral en objet. Les Instructions Officielles (MEN, 1972, 1977/1978/1980, 1985, 1995, 2002a, 2008) font alors de l'oral un objet d'apprentissage prioritaire sur les autres apprentissages. Alors qu'en 1923 la mention à l'oral se trouvait après les indications relatives à l'instruction civique et morale, la lecture et l'écriture, l'oral se trouve être la première

²⁹ Le Cunff et Romain (1999) identifie la période allant de 1975 à 1980 comme étant celle de la pédagogie de l'oral.

³⁰ On notera à ce propos les propositions des situations de jeux de rôles à partir d'expériences familiales et quotidiennes des élèves, pour favoriser l'expression (Brunner, Fabre & Kerloc'h, 1985).

rubrique des programmes à partir de 1972. C'est dire si le caractère prioritaire de l'oral par rapport aux autres apprentissages est reconnu. Le relevé des titres ou les sous-titres faisant référence à l'oral dans les Instructions Officielles de l'école élémentaire à partir de 1972 donne à voir une stabilité dans les références faites à l'oral. La « pratique de la langue orale » (MEN, 1977/1978/1980, 1985, 1995) ou le « langage oral » (MEN, 2002a, 2008) sont ainsi évoqués dans les textes. De même, les variables « expression » et « communication » sont souvent citées pour préciser ce domaine d'apprentissage. Deux constats, non sans importance, sont à souligner dans ce relevé pour le texte des Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a). Si l'oral et son apprentissage sont présentés comme des domaines spécifiques et relevant du français avant 2002 et en 2008, on a affaire à une autre configuration en 2002. En effet, « la maîtrise du langage et de la langue française » à laquelle se réfère le langage oral est présentée au cycle 3 comme un domaine transversal à toutes les disciplines. L'importance de l'oral comme moyen d'apprentissage³¹ est attesté et doit donc se disciplinariser en objet d'apprentissage. A ce premier constat ajoutons le fait qu'on passe de la *pratique* de la langue orale à sa *maîtrise* (1992, 2002). La maîtrise de la langue orale participe à l'objectivation de l'oral en objet. En effet, la préposition *de* dans l'expression « Maîtrise *de* la langue » présuppose que l'oral soit un objet saisissable qu'il faudrait appréhender avant de pouvoir le maîtriser. L'oral est donc un objet extériorisé dans les textes officiels.

L'*objet-oral* se constitue donc progressivement et parallèlement à sa constitution dans les espaces de recherche, comme un objet d'apprentissage et d'enseignement à partir du Plan de Renovation du français.

1.2. L'oral comme objet de tensions dans les espaces de pratiques

Rappelons que notre entreprise vise ici à présenter le cadre dans lequel le genre du débat émerge. L'école, en se tournant progressivement vers l'oral, jusqu'à en planifier son enseignement, participe à l'émergence du débat en son sein. Pour autant, si l'oral revêt une

³¹ On relève dans les compétences générales des Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), l'importance des échanges verbaux pour la construction et l'organisation des apprentissages par les élèves. La compétence

multitude d'enjeux, ce n'est pas sans soulever de nombreuses difficultés (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004b). Nous avançons que l'*objet-oral* est également un objet *de tensions* au sein même des espaces de pratiques.

1.2.1. L'oral comme objet aux multiples enjeux

L'oral est devenu une priorité ces dernières décennies, si on en croit le nombre important de rapports publiés sur la question de l'oral et de son enseignement, de l'école primaire au lycée (Daunay, 2000). Si cette injonction à l'oral se fait si pressante, c'est parce que le développement et la maîtrise de l'oral sont devenues des priorités. Nous identifions des raisons à la fois politiques, sociales et pédagogiques. En effet bien plus qu'un enjeu pédagogique, l'enseignement de l'oral a un intérêt social et politique, l'enjeu politique avait d'ailleurs été souligné précédemment, l'oral devant devenir le socle de la nation dès le 19^{ème} siècle. La langue relève ainsi d'un enjeu national et doit être acquise par tous les élèves.

Soulignons également que l'oral relève d'un enjeu d'intégration sociale. Bien plus qu'une simple question de normalisation scolaire (Perrenoud, 1991), il y a le souci que chacun développe des outils linguistiques et communicationnels pour agir et vivre en société, les élèves arrivant à l'école maternelle n'ayant pas tous les mêmes compétences langagières. Aussi l'Ecole a pour mission de réduire les inégalités langagières entre les élèves, comme le rappelle le document d'application des programmes sur le langage à l'école maternelle (MEN, 2011, p. 4) :

L'objectif de l'école maternelle est l'acquisition par tous les élèves d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. Si une place déterminante lui est ainsi reconnue dans les objectifs et les pratiques de l'école maternelle, c'est parce qu'il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. L'école maternelle joue pleinement son rôle dans la prévention de l'échec scolaire en accordant à ce domaine toute l'attention qu'il requiert sans précipiter les acquisitions ; ce faisant, elle concourt à donner à chacun plus de chances d'épanouissement de sa personnalité, plus de chances aussi de faire reconnaître toutes ses capacités.

« savoir se servir des échanges verbaux dans la classe » est alors déclinée dans diverses situations de classe : les situations de « dialogue collectif », de « travail de groupe et sa mise en commun » et « d'exercices ».

Outre des aspects de développement identitaire de l'élève, on devine en ces termes un enjeu social de prévention et lutte contre les inégalités. L'oral est un facteur de discrimination sociale, puisque l'oral est constamment un outil d'évaluation dans la société. Faisons notamment référence aux entretiens d'embauche ou à certains des oraux pour entrer dans les écoles les plus prestigieuses (Garcia-Debanc, 1999).

L'oral est donc un objet présentant aux multiples enjeux ; des enjeux qui se révèlent également sources de nombreuses difficultés pour les enseignants.

1.2.2. L'oral comme source de difficultés

Résumons les principales difficultés inhérentes à l'objet-oral autour de son identification, son enseignement et son évaluation. Ces trois éléments sont articulés les uns aux autres car l'évaluation dépend de l'enseignement qui lui-même dépend de la capacité de l'enseignant à l'identifier pour pouvoir en programmer son apprentissage. Précisons encore que l'évaluation pose également des contraintes au niveau de l'enseignement. Le fait que n'est enseigné que ce qui peut être évalué renverse la manière dont est organisé l'enseignement comme le rappelle Isabelle Delcambre (2006).

Une première difficulté : identifier l'oral

La première difficulté est donc bien pour les enseignants d'identifier l'oral, de l'appréhender afin d'en identifier des objets d'enseignement. Comme nous l'avons déjà avancé, l'oral est difficilement saisissable pour deux raisons essentielles. Tout d'abord, on lui reconnaît en effet un caractère transversal. Comme le précisent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002), l'oral est omniprésent : on le retrouve aussi bien dans la classe que dans d'autres espaces de l'école et l'oral peut relever de pratiques scolaires comme extra-scolaires. Son omniprésence est une difficulté pour les enseignants qui ne savent pas identifier les objets à enseigner, n'ayant pas une vision suffisamment précise des contours de l'*objet-oral*. Nous mettons cet élément en relation avec les différentes fonctions de l'oral que Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane (2004a, 2007) identifient dans la classe. L'oral peut en effet être un moyen de communication permettant aux sujets de communiquer entre eux. Il peut également avoir une fonction de construction de connaissances ; en ce sens il est un

moyen d'apprentissage pour les élèves ou un moyen d'enseignement pour l'enseignant. Pensons ici à l'oral du cours magistral ou aux modalités d'élaboration du savoir entre pairs comme le travail de groupe. L'oral revêt encore une autre fonction dans la classe puisqu'il est aussi un objet d'enseignement pour l'enseignant et un objet d'apprentissage pour les élèves. On pourrait résumer les différentes fonctions de l'oral, en distinguant d'une part l'oral pour apprendre, et d'autre part, l'oral à apprendre. Rouba Hassan (2011a) distingue quant à elle un oral transversal, comprenant les interactions et la verbalisation, l'oral étant considéré comme un milieu où peuvent se réaliser des apprentissages et un oral spécifique, *i.e.* l'oral permettant de travailler les compétences langagières. L'auteure se réfère ici aux objets d'enseignement de l'oral qui peuvent prendre différentes formes : les genres oraux (Dolz et Schneuwly, 1998), les conduites langagières (ORAL2) et, nous ajoutons également, les actes périlleux (Maurer, 2001). Aussi, le trouble peut être grand pour les enseignants de savoir à quel type d'oral ils ont affaire, quelles en sont ses fonctions et quels sont les objets d'enseignement.

L'autre raison expliquant le caractère difficilement saisissable de l'oral est le simple fait que l'oral ne laisse pas de traces. A la différence de la production écrite qui laisse une trace, l'oral est volatile. D'où la difficulté des enseignants à le saisir et, plus encore, à l'évaluer.

Une deuxième difficulté : enseigner l'oral

A cet état de trouble s'ajoute le fait que les résultats des recherches en didactique de l'oral sont encore peu connus du milieu enseignant. L'oral est en effet « mal connu » (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001/2002, p. 7). La plupart des publications en didactiques de l'oral (Repères 17 ; Repères 24/25 ; Enjeux 39/40 ; Halté & Rispaïl, 2005 ; Schneuwly & Thévenaz-Christen, 2006 ; Dolz & Schneuwly, 1998 ; Grandaty & Turco, 2001) ne sont pas directement exploitables par les enseignants, dans le sens où, si ces publications décrivent les conditions d'un enseignement de l'oral, elles ne proposent pas toutes pour autant des outils techniques aidant les enseignants dans leurs démarches. Nuançons toutefois notre propos car Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) proposent des séquences didactiques pour organiser un enseignement de l'oral et la recherche ORAL2 a également publié un ouvrage (Garcia-Debanc et Plane, 2004b) pour aider les enseignants à programmer, à mettre en place et à penser l'évaluation de l'oral dans leurs classes. Mais il n'en reste pas moins que le

nombre de publications estampillées « didactique de l'oral » restent relativement minoritaires dans les lignes éditoriales. Notre propos n'est pas ici de faire penser que les questions de didactiques ne rencontrent pas l'intérêt du public, mais juste de rappeler le caractère relativement récent des recherches en didactique de l'oral (Hassan, 2012).

Du fait du caractère non saisissable de l'oral, il reste difficile pour les enseignants de penser son enseignement. Toutefois, l'utilisation d'outils audio et vidéo permet de remédier partiellement à cette difficulté structurelle de l'oral. En enregistrant les élèves, les enseignants constituent un matériau intéressant et exploitable pour la classe. Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002, p. 7) rappellent d'ailleurs qu'Halliday « considérait, en 1985, que l'invention du magnétophone portatif devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral ». Notons que la retranscription d'un passage oral pour penser l'enseignement de l'oral en classe (Cauterman, 2000) permet également de penser l'apprentissage de l'oral en classe, la retranscription devenant de fait un outil exploitable pour les enseignants.

Une troisième difficulté : évaluer l'oral

L'évaluation de l'*objet-oral* est donc un état de tensions en tant que tel, tant l'injonction à l'évaluation est forte. Bertrand Daunay (2000, p. 9), en reprenant les mots de Ségolène Royal dans le rapport ministériel sur l'oral en maternelle de 1999, montre cette injonction à l'évaluation :

Volatil, l'oral n'est pas facile à évaluer. Il n'est pourtant pas d'enseignement légitime et d'apprentissages efficaces sans recours à l'évaluation comme outil pédagogique et réflexif.

Comment comprendre cette injonction à l'évaluation des performances des élèves, alors qu'elle est structurellement difficile ? Même si les deux premières difficultés étaient solutionnées, la question de l'évaluation resterait une difficulté. En effet, penser l'évaluation de l'oral (Garcia-Debanc, 1999, 2004 ; Grandaty 2001/2002) de manière globale est difficile, car l'oral est complexe à analyser (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001/2002b), en raison essentiellement de son caractère insaisissable et difficilement identifiable. En effet, qu'évalue-t-on dans l'oral ? Bertrand Daunay (2000) se pose d'ailleurs la question de savoir si on peut évaluer la même chose entre l'oral pour apprendre et à apprendre ? Si on considère, comme

Robert Bouchard (2004, p. 85) l'oral comme un « phénomène surdéterminé » que l'on pourrait décomposer à partir de ces différents niveaux d'organisation, alors on pourrait penser une évaluation de chacun de ces niveaux³². Mais penser l'évaluation de chacun des niveaux d'organisation de l'oral reste bien complexe et coûteux en temps. Alors bien souvent, comme le remarquent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre (2001/2002), l'évaluation de l'oral se retrouve très souvent réservée à quelques situations scolaires, comme la récitation de poésie ou la lecture orale, les critères d'évaluation restant le respect des cadres prosodiques et locutoires, à savoir adapter le débit ou encore mettre de l'intonation.

Par notre propos, nous montrons que *l'objet-oral* est un objet *de* tensions dans les espaces de pratiques : objet tiraillé entre les injonctions ministérielles de mise en œuvre de son enseignement³³ et de son évaluation, et, les difficultés des enseignants à y parvenir et objet également tiraillé entre enjeux et difficultés.

Éléments de conclusion

Cette première partie de chapitre nous a amenés à cerner *l'objet-oral* à l'école élémentaire, en montrant comment l'oral est à la fois objet *en* tensions entre les espaces de recherche et de prescription et objet *de* tensions dans les espaces de prescription. A la manière du cartographe, nous avons balisé le territoire de l'oral et montré ses frontières avec les autres espaces. Dans la seconde partie, nous nous centrons sur un des éléments centraux que nous avons identifié comme étant le pivot de la troisième vague de reconfiguration de *l'objet-oral* dans les espaces de recherche, à savoir les interactions verbales. Il sera question d'exposer les raisons de l'émergence du débat à l'école, dans le territoire de l'oral.

³² Robert Bouchard (2004) propose d'analyser l'oral à partir de six entrées : les cadres locutoire, linguistique (syntaxique et lexical), discursif, dialogal, interactionnel et situationnel.

³³ Nous reprenons ici les propos de Marceline Laparra, (citée par Daunay, 2000, p. 8) se faisant le porte-parole de l'inquiétude des didacticiens sur « l'empressement » de l'Institution à poser l'injonction à l'oral : « La manière dont est convoqué l'oral en ce moment, ce « En avant toute l'oral ! » non seulement ne nous plait pas, mais nous inquiète au premier degré. D'abord parce que tous les didacticiens se méfient toujours des mouvements de balanciers : qui dit retour de balancier dit que le problème est mal posé ». Peut-être y a-t-il eu un empressement pour l'Institution de mettre en œuvre l'enseignement de l'oral avant même que les enseignants soient formés ».

2. Valorisation du débat : un changement de paradigme

Comme on a pu le voir dans la première partie du chapitre, l'oral occupe une place de choix depuis les années 70³⁴ à l'école dans les textes officiels. Nous voyons dans le développement de l'oral, oral entendu un objet d'apprentissage et d'enseignement, une des explications de la place considérable laissée aux interactions verbales, notamment le débat. D'autres raisons que nous développerons plus largement dans la suite de notre exposé, essentiellement des enjeux de scolarisation du débat par et pour les disciplines scolaires, mettent en perspective l'émergence du débat dans la sphère scolaire ces dernières années, notamment à partir des années 2000, pour l'école élémentaire.

Avant toute chose et pour aller dans le sens de ce que nous venons d'exposer, le simple relevé des occurrences liées aux interactions verbales dans les Instructions Officielles depuis 1985 atteste du relatif et récent intérêt de l'École pour les interactions verbales. Laurent Husson (2007a) relève les différents termes faisant référence aux interactions verbales dans les Instructions Officielles de 1985, 1995 et 2002. Le tableau n°3 ci-après reprend ces occurrences relevées par Laurent Husson (2007a), occurrences auxquelles nous avons ajouté l'analyse des Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). La lecture du tableau révèle l'importance des interactions verbales dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) par l'emploi des termes comme l'échange (69 occurrences), le dialogue (36 occurrences), le débat (35 occurrences), la confrontation (27 occurrences) et la discussion (23 occurrences).

³⁴ Notre propos n'est pas de dire que l'oral n'était pas présent dans les classes avant les années 70. Cela serait faux d'avancer cela ou même de le penser.

| | 1985 | 1995 | 2002 | 2008 |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Nombres de caractères | 85 158 | 104 481 | 449 105 | 151 181 |
| Débat | 0 | 1 | 35 | 6 |
| Confrontation | 2 | 0 | 27 | 0 |
| Dialogue | 5 | 7 | 36 | 7 |
| Discussion | 3 | 6 | 23 | 0 |
| Echange | 8 | 7 | 69 | 18 |

Tableau 3 : Relevé des occurrences liées aux interactions verbales dans les programmes officiels de l'école élémentaire

Notons également que ces mêmes occurrences tendent à diminuer, voire à disparaître dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). Nuançons toutefois le relevé d'occurrences au regard du nombre de caractères total des instructions officielles. Si le débat se retrouve cité à 35 reprises en 2002 contre seulement 6 fois en 2008, on ne peut pas pour autant dire que le débat disparaît totalement des programmes officiels, le nombre de caractères total étant quatre fois moins important en 2008 qu'en 2002. Mais même si les instructions de 2002 sont plus détaillées que pour les autres, il n'en reste pas moins que le débat et les autres formes associées aux interactions verbales opèrent une véritable entrée dans les programmes. Mais pourquoi donc en 2002 ?

Cette présence « contemporaine » du débat à l'école s'explique par un contexte particulier favorisant l'émergence du débat, que Laurent Husson (2007a) décline en contextes philosophique, politique et pédagogique. Le débat est ainsi posé, sinon comme une évidence, une réponse, au projet de modernisation de l'École. Parmi les éléments contextuels pédagogiques, nous retenons notamment les recherches autour de l'interactionnisme social dont on retrouve des échos retentissants à l'école. Les travaux de Lev Vygotski (1985) et de Jérôme S. Bruner (1983) valorisant les relations de tutelle et d'étayage et plus largement les rapports d'entraide entre pairs, tout comme des concepts émergents comme les concepts de conflit cognitif (Doise & Mugny, 1981) et de conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979) ont permis de repenser l'enseignement tout en asseyant des pratiques d'enseignement et d'apprentissage basées sur la confrontation et la collaboration comme le débat. De la même manière le développement des pédagogies alternatives et institutionnelles (Oury et Vélasquez, 1971), mettant les élèves au travail et de manière collaborative, ont fait du débat

un dispositif pédagogique en tant que tel, à l'image du conseil de coopérative dans les pédagogies Freinet (Reuter, 2007d).

Ces éléments liés à l'évolution des pratiques pédagogiques ont, selon nous, valorisé de nouvelles formes d'enseignement et d'apprentissage, et plus particulièrement le débat scolaire, comme l'atteste son entrée officielle dans les textes prescriptifs en 2002 (MEN, 2002a).

3. Scolarisation du débat : un enjeu pour les disciplines

Les enjeux de valorisation du débat ont, sans conteste, des effets sur la scolarisation du débat. Des changements de paradigmes pédagogiques et politiques font que la parole de l'enfant et de l'élève³⁵ est valorisée. Mais la scolarisation du débat ne s'explique pas uniquement par ces changements de paradigmes. La configuration de l'Ecole en disciplines scolaires est également une entrée heuristique pour expliquer la scolarisation du débat. Nous ne voyons pas seulement dans la scolarisation du débat un changement de la forme scolaire (Vincent, 1980, 1994), mais aussi, à la suite des travaux d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), une tentative pour les disciplines de s'instaurer³⁶, de se légitimer, voire de se renouveler. Le débat est en effet une forme pédagogique retenue par l'éducation civique, la littérature, les sciences pour se rénover. Il est aussi le moyen pour d'autres activités en marge des disciplines scolaires, comme la philosophie pour enfants (Lipman, 2006), de s'instaurer, voire de se légitimer. Ces reconfigurations disciplinaires (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007), entendues comme de nouvelles actualisations des disciplines, ne peuvent se comprendre qu'au regard de l'histoire des disciplines. La suite de notre propos se centrera sur les disciplines *instruction civique, mathématiques, sciences, lecture-littérature* et *philosophie*, l'émergence du débat dans ces disciplines relevant d'un enjeu épistémologique majeur.

³⁵ Notons ici une distinction entre l'enfant et l'élève, l'enfant étant le sujet social et l'élève le sujet scolaire.

³⁶ Ana Dias-Chiaruttini (2010) préfère quant à elle l'idée de « promotion de nouveaux enseignements ».

3.1. Le débat en instruction civique : un enjeu de construction de contenus

Si l'instauration de l'instruction et de l'éducation civique dans les programmes officiels remonte à la loi du 28 mars 1882, il est frappant de remarquer que cette discipline a subi de multiples reconfigurations au cours des différents changements de programmes officiels. On relève d'ailleurs de nombreux changements dans la dénomination-même de la discipline, comme « morale et instruction civique », (Instructions Officielles de 1923 et 1938), « éducation civique » (MEN, 1985, 2002a), « éducation à la citoyenneté » (MEN, 1995), pour arriver en 2008 à l'« instruction civique et morale ». Pour autant, les changements de dénomination n'ont jamais remis en question l'enjeu essentiel pour l'École qu'est l'éducation civique (Galichet 1998, Audigier 2002, Lamarre 2007) et qui ambitionne de transformer les élèves en citoyens.

Pour autant l'éducation civique, en tant qu'espace disciplinaire, n'a pas donné au même espace de parole dans les classes. Notons le décalage saisissant entre les Instructions Officielles de 1923 et 2002 (MEN, 2002a). En 1923, il est alors question de quelques « causeries » dans la classe dans le cadre de cet enseignement, les élèves devant illustrer les maximes de morale³⁷ proposées par l'enseignant. Ces moments sont à rapprocher au « modèle mimétique » décrit par François Galichet (1998), modèle entendu comme un préalable à la citoyenneté, modèle « constituant un corps de connaissance et de compétences indispensable pour lui [l'enfant] permettre de s'exercer, en modelant l'enfant en fonction du type idéal du citoyen éclairé et responsable » (Galichet, 1998, p. 81).

Tantôt discipline rattachée à d'autres disciplines comme l'histoire et la géographie, tantôt discipline autonome³⁸, l'éducation civique est une discipline considérée comme le lieu de réflexion portant sur les diverses transformations de la société (Audigier, 2002). Aussi la forme de cet enseignement doit tenir compte de ces différents changements sociétaux. Le débat est présenté par François Audigier (2002) comme une des modalités pédagogiques

³⁷ Les maximes de morale seront abandonnées en 1974.

³⁸ Audigier (2002) rappelle les difficultés qu'a rencontrées l'éducation civique pour s'instaurer en tant que discipline scolaire. L'une des raisons rapportée est l'absence de département universitaire correspondant.

appropriées pour appréhender ces transformations de la société, la pratique du débat permettant de développer de multiples compétences :

La capacité à accepter les conflits, la coopération et le travail avec les autres, les capacités de s'informer, de prendre en compte la pluralité des points de vue, à poser des problèmes de société dans leurs multiples dimensions, à évaluer les solutions proposées du point de vue des valeurs fondamentales des droits de l'homme, etc.

Le débat devient alors à la fois une compétence à développer mais aussi une modalité pédagogique. C'est d'ailleurs sur cette idée de modalité pédagogique que s'instaure l'ECJS au Lycée dès 2000 (MEN, 2000a) : « Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet, même s'il ne faut pas s'interdire de recourir à des modalités pédagogiques complémentaires ». Le débat y est présenté non pas comme un effet de mode, mais bien comme une « méthode fructueuse ». A partir de ce moment-là, on retrouvera de nombreux espaces de parole au collège, notamment avec l'heure de vie de classe, et à l'école élémentaire où le « débat réglé » hebdomadaire fait son apparition dans les programmes de 2002 (MEN, 2002a) :

De plus, une demi-heure par semaine est réservée dans l'emploi du temps à l'organisation des débats dans lesquels la classe organise et régule la vie collective, tout en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large.

En 2002, le débat s'inscrit donc clairement dans les programmes officiels pour la discipline *éducation civique* à la fois pour construire des contenus disciplinaires mais et également constitué comme un contenu visé en tant que tel. En ce sens, on pourrait dire que le débat se présente comme un contenu et un contenant³⁹, le débat organisant l'enseignement mais étant aussi une finalité de l'enseignement de l'éducation civique.

Le débat constitue ainsi un enjeu fort pour la discipline, enjeu qu'on ne retrouve plus explicitement dans les programmes de 2008 (MEN, 2008).

³⁹ Nous empruntons la distinction contenu/contenant à Nathalie Denizot (*à paraître*).

Pour autant, même si le débat n'est plus mentionné dans les programmes, on retrouve quand même des références au travail argumentatif dans le document proposant des ressources pour la discipline aux enseignants (MEN, 2012) :

L'apprentissage de l'argumentation passera par la justification des points de vue pour aboutir au raisonnement, étayer une idée, voire fonder une opinion. L'élève est amené à réfléchir, nommer les choses, argumenter, défendre sa position, s'interroger, douter, rechercher. Le maître est le garant des conditions de l'échange et de la conclusion des réflexions menées.

Le débat étant proposé comme un travail favorisant l'apprentissage de l'argumentation dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), peut-être pouvons-nous voir dans ce document (MEN, 2012) encadrant les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) et portant sur l'enseignement de l'instruction civique et morale, une place faite au débat, sans que la mention ne soit pour autant explicite. Mais rien ne permet cette interprétation.

3.2. Le débat scientifique en mathématiques et en sciences

3.2.1. Le débat en mathématiques : un enjeu de renforcement de la discipline

Le document d'accompagnement des programmes de 2002 pour la discipline mathématique (MEN, 2002e, p. 5) précise les principaux enjeux de la discipline : la « formation du futur citoyen et son insertion dans la vie sociale », la « dimension culturelle » et la « formation générale de l'élève ». Le débat participe de ces enjeux et occupe, dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) une position toute particulière :

Au travers de ces activités, le développement des capacités à chercher, abstraire, raisonner, prouver, amorcé au cycle 2, se poursuit. Pour cela, il est nécessaire de prendre en compte les démarches mises en œuvre par les élèves, les solutions personnelles qu'ils élaborent, leurs erreurs, leurs méthodes de travail, et de les exploiter dans **des moments de débat**⁴⁰. Au cycle 3, les élèves apprennent progressivement à formuler de manière plus rigoureuse leurs

⁴⁰ C'est moi qui souligne.

raisonnements, s'essaient à l'argumentation et à l'exercice de la preuve.

Le terme « débat » renvoie dans cet extrait à deux modalités d'organisation du débat. On peut dans une première lecture identifier le débat comme une modalité d'échanges de la classe de mathématiques. Le débat, associé à des « moments de réflexion » (*ibid*), est une modalité de confrontation des réponses des élèves au cours notamment de la résolution de problème plébiscitée dans les textes officiels de 2002 (*ibid*) pour la discipline *mathématiques*⁴¹. Mais le débat est aussi considéré comme une modalité de construction des savoirs scientifiques (Balacheff, 1982 ; Legrand, 1993, 1996). En ce sens, le débat n'est pas construit comme un genre scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1997, 1998), mais bien comme un genre disciplinaire. Jean-François Favrat (2002) nous invite d'ailleurs, au travers l'analyse de trois retranscriptions de débat en mathématiques en classe de CE1, au même constat. Selon l'auteur, les pratiques langagières des élèves au cours de ces débats sont tantôt orientées par le type de questions posées et les contenus disciplinaires visés dans le débat disciplinaire en mathématiques, tantôt orientées par une forme plus scolaire du débat.

Nous avançons ici, l'idée que le « débat scientifique » (Balacheff, 1982 ; Joshua et Dupin, 1989 ; Legrand, 1993) est configuré par un cadre disciplinaire, ici, le cadre de la discipline *mathématique*. Plus encore, le débat en classe de mathématiques est un élément relevant de l'épistémologie de la discipline (Legrand, 1993, 1996)⁴². Comme le souligne Marc Legrand (1996, p. 249), l'enseignement des mathématiques suppose avant tout de « permettre au sujet élève d'avoir pour principal jeu un jeu scientifique, *i.e.* un jeu de même nature que celui que pratiquent les scientifiques quand ils élaborent du savoir ou exploitent un savoir déjà élaboré pour résoudre d'autres problèmes ». Les pratiques sociales de références (Martinand, 1986) des mathématiciens sont ainsi des pratiques à reproduire en classe de mathématiques, puisque seules ces pratiques permettent la construction de sens en mathématiques. Le débat scientifique, comme modalité de construction des savoirs dans les pratiques sociales de référence des mathématiciens, s'impose donc comme une modalité à privilégier en classe de mathématiques.

⁴¹ « La résolution de problèmes est au centre des activités mathématiques et permet de donner leur signification à toutes les connaissances qui y sont travaillées » (MEN, 2002a).

⁴² Pour Christian Orange (1999, 2003, 2012), le débat scientifique en sciences tel qu'il le décrit repose également sur l'épistémologie de la discipline et de la construction des savoirs scientifiques en sciences.

Marc Legrand précise ainsi (1996, p. 250) :

Il est possible (après un travail préalable) de faire faire des mathématiques en vraie grandeur aux élèves d'une classe ou aux étudiants d'un amphithéâtre, *i.e.* de transformer la classe ou l'amphithéâtre en mini-communauté scientifique, à partir de situations organisées par le professeur, proposer des conjectures et en débat « mathématique » pendant le cours.

Le « débat scientifique en cours de mathématiques », pour reprendre ici l'expression de Marc Legrand (*ibidem*) permet aux élèves d'éprouver le « doute scientifique » (*ibidem*) et de faire l'expérience de la preuve et de la démonstration. La preuve occupe une position centrale dans le débat scientifique. Comme le rappelle Marc Legrand (1996, p. 251), la preuve est « l'unique moyen dont le groupe classe dispose pour éliminer les incertitudes et lever les contradictions ». C'est d'ailleurs la preuve qui permettra aux élèves de discuter de la fausseté ou de la véracité de leurs propositions (Legrand, 1993, 1996).

On retrouve cette conception épistémologique du débat en mathématiques dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002e, p. 5) :

La confrontation des résultats et des démarches dans des moments de débat, où la classe s'apparente à une petite « communauté mathématique », permet de développer les compétences dans le domaine de l'argumentation, oblige à considérer d'autres points de vue et donc contribue au développement de la socialisation, par l'écoute et le respect de l'autre, dans la mesure où la détermination du vrai et du faux y est plus facilement indépendante des préjugés et des idéologies. Ces situations d'argumentation offrent une première occasion de sensibiliser les élèves à la question du statut particulier de la preuve en mathématiques.

L'importance soulignée de transformer la classe en une « communauté scientifique » (Legrand, 1996, p. 250) ou une « communauté mathématique » (MEN, 2002e, p. 5) nous laisse à penser, à la suite de Marc Legrand (1993), que la notion de débat est constitutive d'une posture du mathématicien que la discipline mathématique aurait à faire développer chez les élèves.

Ainsi, le débat en mathématiques est un élément constitutif de la discipline. En ce sens, la scolarisation du débat permet de renforcer les enjeux de la discipline, et au-delà de voir dans les mathématiques une « manière de penser le monde » (Legrand, 1996, p. 248).

3.2.2. Le débat en sciences : un enjeu de rénovation de la discipline

L'émergence du débat en sciences est associée, selon nous, à une entreprise de rénovation de la discipline scolaire *sciences*. C'est du moins la lecture que nous faisons de la démarche *La Main à la Pâte*⁴³ (Charpak, 1996) du *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000a) dans lequel on peut identifier la place laissée au débat :

Ils échangent et argumentent au cours de l'activité, ils partagent leurs idées, confrontent leurs points de vue et formulent leurs résultats provisoires ou définitifs, oralement et par écrit. Ce faisant, ils sont conduits à s'écouter mutuellement, à considérer l'autre, à le respecter et à prendre en compte son avis.

Plus précisément, le débat émerge dans un contexte de didactisation de l'enseignement des sciences (Astolfi, Peterfalvi & Vérin, 1998). L'idée est de rompre avec le modèle d'enseignement de la leçon de choses (Kahn, 2000) reposant principalement sur l'observation, en proposant une démarche d'enseignement basée sur l'investigation scientifique. C'est dans ce contexte que sont lancées les expérimentations *La Main à la Pâte*, sous l'initiative de Georges Charpak en 1996 et soutenues par l'Académie des sciences ; expérimentations qui visent une démarche d'enseignement se déclinant en dix principes fondamentaux (Charpak, 1996).

Au-delà de ces expérimentations et des recherches en didactiques pré-citées, l'enjeu est de rénover l'enseignement des sciences en l'adossant sur les pratiques sociales de références des communautés scientifiques (Latour & Woolgar, 1988). Les lieux d'investigation et de production de savoirs scientifiques deviennent ainsi des modalités, voire des modèles, pour l'enseignement des sciences à l'école (Bisault, 2009b). Dès lors les pratiques orales associées aux communautés de référence des chercheurs trouvent une place de choix dans les pratiques scolaires en devenant une référence. Le débat devient alors une modalité pédagogique d'enseignement des sciences (Husson, 2007b ; Orange, 1999, 2003, 2012) qui permet à la fois la confrontation entre pairs (Clermont-Perret, 1979) mais se présente aussi comme une

⁴³ L'instauration de la démarche *La Main à la Pâte* est une « tentative de rénovation de l'enseignement des sciences » (Husson, 2007b, p. 38), le débat étant l'une de ses modalités pédagogiques.

modalité spécifique de construction de contenus scientifiques (Orange, 1999, 2003, 2012). Le *Plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie à l'école* (MEN, 2000a), puis les programmes de 2002 (MEN, 2002a) ainsi que les documents d'application des programmes (MEN, 2002b, 2002d) insistent d'ailleurs largement sur la place des interactions entre pairs dans la construction des contenus scientifiques, notamment le débat, au cours des séances de sciences à l'école élémentaire (*infra*, p.112 et s.).

L'instauration du débat et des démarches qui lui sont associées en sciences dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) permet donc de penser une rénovation des pratiques d'enseignement des sciences à l'école élémentaire.

3.3. Le débat en lecture-littérature : un enjeu de renouvellement de la discipline

Bien que le débat apparaisse dans les programmes officiels pour la lecture-littérature en 2002 (MEN, 2002a), le débat est déjà évoqué pour la discipline du *français* par Franck Marchand dès 1971. Ce dernier précise que le débat, entendu comme une démarche innovante, permet de changer la forme de l'enseignement du français jusqu'alors organisé en chapitres. L'auteur (Marchand, 1971, p. 108) associe cette émergence de nouvelles formes scolaires aux entreprises de rénovation de l'enseignement du français pour lesquelles il reconnaît les efforts faits pour « modifier cette situation dans le sens d'une participation plus effective et authentique de l'élève à la communication instaurée dans la classe ». Bien que l'intérêt du débat, comme modalité scolaire et pédagogique, soit souligné au début des années 70, il faudra attendre les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) pour que le débat apparaisse comme une modalité disciplinaire spécifique de gestion des échanges en classe de lecture-littérature. Précisons plusieurs éléments qui expliquent, selon nous, l'émergence du débat en lecture-littérature.

A la suite d'Ana Dias-Chiaruttini (2007, 2010), nous identifions l'émergence du débat en lecture-littérature comme un renouvellement de la « leçon de lecture ». La place du maître, et notamment la parole magistrale au cours des séances de lecture, voit effectivement ses contours se modifier au profit d'une parole partagée entre l'enseignant et les élèves, autour de

la compréhension et l'interprétation des textes littéraires à l'école, comme le soulignent Michel Dabène et François Quet (1999, p. 115) :

Une discussion plus ouverte qui suppose l'abandon de l'argument d'autorité et du monopole d'interprétation du maître, favorise les confrontations, incite à une hiérarchisation des possibles, organise une réflexion sur la compréhension et les limites de l'interprétation par la construction collective d'outils interprétatifs.

Le débat devient alors une modalité pour questionner les textes littéraires (Beltrami *et alii*, 2004) différente des modalités de lecture méthodique que relate notamment Elisabeth Nonnon (1995). Les théories sur l'effet et la réception des textes littéraires (*infra*, p. 73 et s.) ouvrant la voie à un changement de perspective en déplaçant la réflexion de l'auteur vers le texte puis du texte vers le sujet lecteur, expliquent également ce changement des pratiques d'enseignement de la lecture-littérature. Le texte littéraire pouvant se discuter⁴⁴, l'activité des sujets lecteurs est mise en valeur. Les textes littéraires, principalement à partir de la catégorisation entre textes « résistants » et textes « proliférants » que propose Catherine Tauveron (1999a, 2001a, 2002b) à la suite de Dominique Maingueneau (1990) et d'Umberto Eco (1985) sont également une des explications de la valorisation du travail interprétatif à l'école. Le débat interprétatif deviendra d'ailleurs une modalité plébiscitée dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a, 2002c, 2003b, 2004) pour enseigner la lecture littéraire (Dufays, Gemenne & Ledur, 2013) et travailler l'interprétation des textes à l'école élémentaire.

Le débat en lecture-littérature s'impose donc à l'école en 2002 comme une modalité disciplinaire de construction de contenus et, ce faisant, amène un renouvellement des pratiques d'enseignement lié à la discipline *lecture-littérature*.

⁴⁴ On relève d'ailleurs des initiatives de discussion autour des textes littéraires comme les cercles de lecture (Terwagne, Vanhuile & Lafontaine, 2001).

3.4. Le débat en philosophie : un enjeu de légitimations de pratiques

L'exemple de la philosophie relève d'un autre registre, la philosophie n'étant pas une discipline instaurée dans les programmes officiels. Pour autant, nous postulons que l'émergence du débat à l'école a favorisé l'instauration, voire la légitimation, des pratiques à visée philosophique (Tozzi, 2001, 2012) dans le cadre scolaire. Il est d'ailleurs intéressant de relever que la philosophie pour se trouver ou pour légitimer sa place à l'école a voulu se rapprocher de disciplines déjà instituées. Tozzi (2001) avance que certaines pratiques de philosophie à l'école se rapprochent de *l'éducation à la citoyenneté* (Bour, Pettier & Solonel, 2003) ou encore de *la maîtrise de la langue* (Touzeau, 2007). Faisons-là référence à Nicole Tutiaux-Guillon (2010) pour qui, les contenus de l'éducation au développement durable avaient une tendance à se « tordre » pour entrer dans le cadre des disciplines de l'histoire-géographie. De la même manière, on peut penser que les pratiques de philosophie à l'école ont eu tendance à « se tordre » en se rattachant à des cadrages disciplinaires, pour avoir et trouver une place à l'école. Revenons sur l'émergence des pratiques de philosophie pour comprendre leur scolarisation.

Les tentatives de scolarisation de pratiques de la philosophie avant la classe de terminales ne sont pas nouvelles et ont toujours donné lieu à un vif débat⁴⁵ entre les tenants de l'enseignement de la philosophie en classe de terminale (Muglioni, 1993 ; Château, 2011) et les militants, arguant le droit à la philosophie pour tous (Derrida, 1990 ; Galichet⁴⁶, 2003 ; Tozzi, 2012), manifestant l'intérêt, voire la nécessité, d'une introduction de cet enseignement avant la classe de terminale. Relevons, par exemple, les tentatives d'extension de la

⁴⁵ La philosophie en terminale comme couronnement des études secondaires a donné lieu à un débat alimenté, entre autre, par le GREPH (groupe de recherche pour l'enseignement de la philosophie). Dans les années soixante-dix, Jacques Derrida et le GREPH (1977) ont milité pour l'élargissement de l'enseignement de la philosophie dans les filières technologiques, au nom du droit à tous à la philosophie. En effet et selon le GREPH, si la philosophie participe à la formation de la capacité de jugement, comme le précisent les Instructions Officielles de 1925 (*cf.* annexe n°1), tout individu devrait y avoir accès.

⁴⁶ François Galichet (2003, p. 27) présente le droit à la philosophie comme « le premier des droits de l'homme, celui qui fonde tous les autres ». Il explique également en quoi le droit à la philosophie est fondamental : « L'exercice des « libertés de base » suppose la capacité de chaque homme à déterminer souverainement ses valeurs, ses projets, ses principes de pensée et d'action-détermination qui est la définition même du philosophe ».

philosophie avant la classe de terminale. Déjà en 1974, le GREPH proposait d'enseigner la philosophie à des élèves de sixième-cinquième (Derrida, 1990, p. 235) :

Il ne s'agit pas de transporter en « sixième » un enseignement déjà impraticable en « terminale ». Mais d'abord d'accepter ici, comme on le fait dans toutes les autres disciplines, le principe d'une progressivité calculée dans l'initiation, l'apprentissage, l'acquisition de savoirs.

Il s'agissait, pour le GREPH, d'étendre l'enseignement de la philosophie centrée sur la classe de terminale, à plusieurs classes, les élèves pouvant donc acquérir des compétences liées au philosopher en plusieurs années, de manière progressive, comme les autres disciplines scolaires⁴⁷. Notons également qu'en 1989, Jacques Derrida proposa d'introduire la philosophie dès la classe de première. Selon lui (Derrida, 1990), cette introduction permettrait aux élèves d'être mieux préparés à l'enseignement philosophique de la terminale et à son évaluation lors de l'épreuve du baccalauréat. En étant éveillés plus tôt à la philosophie, les élèves entreprendraient l'apprentissage de la philosophie de manière progressive, et non plus en une seule année scolaire. Le rapport Derrida-Bouveresse⁴⁸ (Derrida, 1990, pp. 619-659) reprenant ce projet, s'est vu refusé par Jack Lang, alors ministre de l'Education Nationale à cette même période.

La philosophie, et notamment son enseignement, a toujours été le théâtre de conflits au sein de la communauté de philosophes. L'émergence de la philosophie à l'école est à comprendre, de manière diachronique, au regard de ces débats. Pour autant, le contexte socio-historique n'étant plus aussi hostile aux nouvelles pratiques de philosophie qu'au siècle dernier, il en devient le terrain fertile. Plusieurs phénomènes, que nous ramènerons au nombre de deux, attestent de ces changements sociologiques, historiques, voire épistémologiques, et donnent à voir des explications de l'émergence de la philosophie à l'école : un contexte socio-historique favorable aux nouvelles pratiques de philosophie et une tentative de didactisation de la discipline *philosophie*.

⁴⁷ Les séances, animées par un enseignant de français et de philosophie, ne visaient pas un apprentissage mais portaient davantage sur un processus d'interrogation. Le but n'était donc pas l'acquisition de connaissances philosophiques, au sens d'une culture philosophique, mais un travail d'analyse et de questionnement à partir d'écrits divers.

⁴⁸ Il s'agit du *Rapport de la Commission de Philosophie et d'Epistémologue coprésidée par Jacques Bouveresse et Jacques Derrida*.

Un contexte socio-historique favorable aux nouvelles pratiques de philosophie : entre changements et rénovation

Tout d'abord, on assiste à une démocratisation des pratiques de philosophie dans la cité à l'image des cafés-philos, à l'initiative de Marc Sautet au début des années 90, des universités populaires (Geneviève, 2006), des consultations et entretiens philosophiques (Brénifier, 2004) et du coaching philosophique. La philosophie, sacralisée par l'enseignement de la philosophie en classe de terminale, voit donc ses contours se modifier. Les lieux et les publics changent. On passe du lycée et de l'université à l'école, aux universités populaires, aux entreprises, et même en prison. La philosophie s'adresse ainsi à tous sans distinctions sociales ou d'âge (Derrida, 1990).

D'autres phénomènes attestant de la démocratisation de la philosophie sont à observer. De nouvelles revues, à destination des non-spécialistes de la discipline, ont vu le jour ces dernières années, à l'image de *Philosophie Magazine*⁴⁹. De même, certaines chaînes programment des émissions consacrées à la philosophie, comme l'émission *Philosophia* animée par Raphaël Entoven sur Arte. Si les nouvelles pratiques de philosophie sortent « progressivement de la clandestinité » (Go, 2010, p.7) c'est parce que l'humanité est en proie au désir de re-donner du sens à son existence. Nicolas Go (*ibidem*) écrit ainsi :

On assiste à une sorte d'engouement populaire, qui semble vouloir réparer une blessure largement partagée : celle d'avoir été privé de philosophie. La raison ? Une rencontre ratée entre le désir jaillissant de chacun de donner un sens à la vie et l'offre scolaire, académique, de la philosophie : à l'âge où l'on se demande ce que vivre signifie, on se retrouve contraint de disserter pour réussir à des examens.

Outre la démocratisation de la philosophie dans la cité (Tozzi, 2012), l'enseignement de la philosophie est également un élément en prise avec ce contexte socio-historique.

Une tentative de didactisation de la discipline : vers une reconfiguration de la discipline⁵⁰

⁴⁹ La première publication de Philosophie Magazine remonte à avril 2006.

⁵⁰ Nous convoquons ici le concept de configuration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) que les auteurs proposent pour « désigner les variations de la discipline, ses actualisations différentes selon les moments

L'introduction de la philosophie à l'école permet d'avancer une hypothèse quant à une possible reconfiguration disciplinaire (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) de la discipline *philosophie*.

Même si les concepts et auteurs au programme ont changé dans les différentes réformes, les grandes orientations de cadrage sur l'enseignement de la philosophie en terminale demeurent identiques depuis la circulaire éditée par Anatole de Monzie en 1925 (*cf.* annexe n°1). Pour preuve, la dissertation reste encore, à l'heure d'aujourd'hui, l'exercice prescrit par les Instructions Officielles (MEN, 2003a) pour vérifier l'acquisition des capacités des élèves (Denizot & Mabilon-Monfils, 2012). En marge de la publication de ces programmes, on assiste à une réflexion sur la didactisation possible de la discipline *philosophie*. En effet, l'idée même d'une didactisation ne fait pas l'unanimité ; elle serait même jugée comme vaine, inutile et superflue, la philosophie étant à elle-même sa propre pédagogie. Ce serait en lisant les textes des philosophes ou en écoutant la leçon des maîtres que l'esprit s'éveillerait à la pensée philosophique.

Michel Tozzi part, quant à lui, d'un autre postulat et avance l'idée d'une didactisation possible de la discipline. L'auteur (1992a, 1992b, 1994, 2001b) souligne que ce sont les paradigmes doctrinaux et historiques ainsi que des paradigmes praxéologiques et problématisant qui déterminent le contenu du programme. Toutefois d'après Michel Tozzi (2001b), « il s'agit (alors) de didactiser moins des conduites ou des savoirs qu'un savoir-penser ». Ce dernier propose de transposer didactiquement un « savoir-penser », tout en mettant l'accent sur une logique d'apprentissage. C'est en ce sens qu'il a conçu une didactique du philosophe et non une didactique de la philosophie.

Témoins de ces changements épistémologiques de la discipline philosophique et du rapport au savoir philosophique, des revues se sont consacrées à la recherche en didactique. L'ARDP (Association pour la Recherche en Didactique de l'apprentissage du Philosophe) a publié 12 numéros de mars 1993 à octobre 1998 et s'est prolongée sous la forme de revue

du cursus, les filières (générale, technique, professionnelle...), les modes de travail pédagogiques et selon les espaces : de prescription (textes officiels), de recommandation (formation, inspection, associations...), de pratiques (dans les classes) » (Reuter, 2010d, p.88).

Diotime, revue internationale de didactique de l'apprentissage du philosophe, publiée par le CRDP Languedoc-Roussillon depuis 1999.

C'est dans cette conjoncture articulée autour d'un mouvement de démocratisation de la philosophie et la tentative de didactisation de la discipline, que se précise l'émergence des pratiques de philosophie en France. Ces éléments sont à comprendre avec l'intérêt grandissant pour le débat et la philosophie.

La démocratisation de la philosophie dans la cité et les entreprises de didactisation de l'enseignement de la philosophie sont deux explications du développement des Nouvelles Pratiques de Philosophie (Tozzi, 2012). Notons que les défenseurs de ces pratiques (Chirouter, 2007 ; Bour, Pettier & Solonel, 2003 ; Chatain & Pettier, 2003 ; Tozzi, 2012) ont vu dans l'émergence du débat à l'école, une possibilité de légitimer ces pratiques de philosophie à l'école, sans pour autant vouloir leur institutionnalisation (Galichet, 2005). Précisons qu'outre cette tentative de légitimation des pratiques de philosophie, l'émergence du débat en philosophie à l'école interroge plus largement la discipline-même *philosophie* dans de possibles configurations disciplinaires à l'école (*infra*, p. 137 et s.) (Berton, 2011).

Eléments de conclusion

L'émergence du débat dans le cadre scolaire est donc à comprendre à la fois comme une réponse au besoin de modernisation de l'Ecole (Husson, 2007a) et se présente comme un enjeu de scolarisation pour les disciplines scolaires. Les trois disciplines choisies pour notre étude, la lecture-littérature, les sciences et la philosophie, ont d'ailleurs été choisies pour le rapport qu'elles entretenaient avec le débat, l'émergence du débat permettant un renouvellement des pratiques scolaires de lecture pour la discipline *lecture-littérature*, une rénovation des enseignements pour la discipline *sciences* et une légitimation de pratiques innovantes au sein de l'école pour la discipline *philosophie*.

4. Genre du débat scolaire ou genre disciplinaire du débat

Dans cette dernière partie, précisons la manière dont se constitue la notion de genre dans les espaces de recherche et comment nous l'employons pour notre recherche. Pour ce faire, distinguons dans un premier temps, la notion de genre telle qu'elle est convoquée dans les travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984), puis dans les travaux en didactique de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1995, 1997, 1998) et d'Ana Dias-Chiaruttini (2007, 2010, 2011), le débat étant considéré comme un genre scolaire (Dolz et Schneuwly, 1995, 1997, 1998) et comme un genre disciplinaire (Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2012). La présentation de ces travaux nous permettra, dans un second temps, de préciser l'emploi de la notion de genre dans notre recherche, c'est-à-dire, comme un moyen de décrire des pratiques scolaires dans une perspective didactique (Reuter, 2007a).

4.1. Du débat scolaire au genre du débat

4.1.1. Des débats scolaires

La valorisation du débat dans l'espace scolaire et son entrée dans l'espace de prescription, font du débat un objet scolaire. C'est en ce sens que nous employons l'expression de scolarisation du débat. Nommons ainsi *débat scolaire*, le débat tel qu'il est mis en œuvre à l'école. Par cette dénomination, nous nous démarquons résolument avec le débat, tel qu'il est entendu dans la sphère sociale. En effet, le débat scolaire tel qu'il est pratiqué à l'école ne tient pas compte des formes sociales du débat.

Le débat jouit d'une représentation sociale très connotée. Dans le terme-même de *débattre* est sous-entendue l'idée de combat au cours duquel il faudrait vaincre son adversaire. Ce type d'interaction présuppose parfois la comparaison à une lutte, voire à un match de boxe (Vion, 1992, p. 138), mettant au moins deux interactants en situation de confrontation dans le but d'obtenir l'adhésion d'un public. Ces relations asymétriques se comparent ainsi davantage à une compétition sportive qu'à une coopération. Peut-être pourrions-nous y voir une référence aux démarches sophistiques décriées par Socrate. Il est clair que l'une des pratiques sociale de référence du débat convoquée est souvent celle du débat médiatique, à l'image des débats

politiques. Ce n'est bien évidemment pas la forme actualisée à l'école que nous retenons, cette forme étant même identifiée comme un contre-modèle reposant sur des modèles « effectifs » et « illusoires » de la communication (Husson, 2007b, p. 42). Réduire le débat à sa forme argumentative, voire sophistique, ne rend pas compte des débats scolaires pour lesquels les notions de négociation et coopération sont, sinon essentielles, importantes.

Nous pourrions d'ailleurs à la manière de Gilles Deleuze, définir le débat par ce qu'il n'est pas. Le débat ne peut se réduire à la conversation et à la discussion. Souvent opposé à la discussion, le débat est analysé d'un point de vue communicationnel comme « une discussion plus organisée », moins informelle que la discussion. Il s'agit pour Catherine Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 118) « d'une confrontation d'opinions à propos d'un objet particulier mais qui se déroule dans un cadre préfixé ». L'analyse conversationnelle met en évidence un cadre formalisé et prédéfini. Le thème, la longueur du débat et le rôle des interactants sont ainsi déterminés à l'avance (*ibid*). A la suite de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*), nous avançons l'idée que le débat est une confrontation d'opinions et d'idées organisée dans un cadre et régie par des règles. En revanche, à l'instar de Catherine Kerbrat-Orecchioni (*ibid*) et Robert Vion (1992), nous ne faisons pas du caractère argumentatif du débat un critère spécifiant. Le débat scolaire, tel qu'il est prescrit et modélisé dans diverses disciplines scolaires ne vise pas le seul apprentissage de l'argumentation mais est aussi considéré comme un outil pour construire des connaissances. Des stratégies de négociation et de coopération me semblent également utiles pour définir le débat scolaire.

4.1.2. Emprunt de la notion de genre

Commençons par rappeler que la notion de genre, initialement présente dans le domaine de la rhétorique et de la littérature, est également convoquée par les théoriciens du langage puis par les didacticiens. Comme le remarque Yves Reuter (2007a, p. 11), la notion de genre est très présente dans les recherches en sciences humaines ces dernières années, même si elle « n'a jamais véritablement disparu du paysage théorique ». Cette notion est donc heuristique et aide à penser et à décrire les débats scolaires.

Cet emprunt ne peut se faire sans se référer aux travaux de Mikhaïl Bakhtine (1984) sur les genres du discours. Ce dernier convoque la notion de genre pour penser la possibilité de la communication. En effet, la société élabore pour chacune des sphères de communication des

genres, entendues comme des « types relativement stables d'énoncés » (Bakhtine, 1984, p. 265). Dans cette grande « hétérogénéité des genres du discours », les genres se distinguent des autres genres par trois éléments : un contenu thématique, un style et une construction compositionnelle (*ibidem*), chacun de ces trois éléments se retrouvant dans l'énoncé. L'idée n'est pas, pour Mikhaïl Bakhtine d'altérer, voire d'ignorer, l'individualité des locuteurs dans l'acte de communication au profit des genres. Chaque énoncé est bien marqué par l'individualité d'un locuteur mais est également « marqué par la spécificité d'une sphère d'échange » (*ibidem*)⁵¹. Les genres sont donc à comprendre comme les productions stables et historiquement situées auxquelles les individus se réfèrent de manière inconsciente dans une situation d'échanges donnée pour pouvoir communiquer. D'après Mikhaïl Bakhtine (*ibid*, p. 285), les genres sont donc nécessaires car ils permettent la communication :

Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en n'avions pas la maîtrise, et qu'il nous faille les créer pour la première fois dans le processus de la parole, qu'il nous faille construire chacun de nos énoncés, l'échange verbal serait quasiment impossible.

Les genres de discours influent également sur le fonctionnement des échanges. En effet, chaque locuteur dans une sphère d'échange adopte une attitude d'attente à l'égard des autres locuteurs. Pour Mikhaïl Bakhtine, l'auditeur inscrit dans un échange est dans une attitude de compréhension, une « attitude *responsive active* » (*ibid.* p. 274)⁵². Cette attitude d'intercompréhension déterminant *a priori* les échanges. L'auditeur devient à son tour locuteur de l'échange à la fois parce qu'il adopte cette attitude de compréhension mais également parce qu'il (re)connait le genre des discours de l'échange dans lequel il s'inscrit.

A la suite de Mikhaïl Bakhtine, Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) se réclamant des recherches bakhtiniennes et vygotkiennes, définissent le genre comme un *outil* culturel. Tout comme Mikhaïl Bakhtine, les auteurs considèrent le genre comme fondant la possibilité-même de toute communication. D'après, Bernard Schneuwly (1994, p. 160) :

Un sujet, le locuteur-énonciateur (qui) agit langagièrement dans une situation définie par une série de paramètres à l'aide d'un outil, qui se

⁵¹ Pour comprendre l'idée de l'articulation entre les genres et les énoncés individuels, Elisabeth Nonnon (1999, p. 115) explique que les genres seraient des « médiateurs entre la capacité individuelle d'expression et les formes collectives ».

⁵² Mikhaïl Bakhtine identifie l'attitude *responsive active* comme étant « le stade initial, préparatoire à une réponse » (1984 p. 275).

trouve être ici un genre, un outil sémiotique complexe, c'est-à-dire une forme langagière prescriptive qui permet à la fois la production et la compréhension de textes.

L'emprunt de la notion de genre aux travaux de Mikhaïl Bakhtine nous permet de considérer le débat comme un genre, c'est-à-dire, comme un outil permettant à la fois la réception et la production de discours, relevant de la sphère de communication qu'est l'école.

4.2. Le débat comme genre scolaire : une perspective praxéologique

Les travaux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998), précédemment cités, ont un retentissement pour penser le débat dans le cadre scolaire. Tout comme Mikhaïl Bakhtine, les auteurs font l'hypothèse que les différentes pratiques langagières s'articulent au travers de genres. Les auteurs emploient d'ailleurs la métaphore de l'outil, pour décrire le fonctionnement des genres, les convoquant comme des « modèle(s) commun(s) [...] qui détermine(nt) un(des) horizon(s) d'attente (Jauss, 1970) pour les membres d'une communauté confrontés aux mêmes pratiques langagières (Canvat, 1996) » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 29). Mais à la différence de Mikhaïl Bakhtine, ils envisagent la question des genres dans le cadre scolaire et dans une perspective didactique.

Selon eux, les genres sociaux, c'est-à-dire les genres s'imposant comme des genres formels d'oratoires dans la sphère sociale, peuvent servir de référence à l'école puisqu'ils sont connus des élèves. Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) identifient ainsi le débat, l'exposé, l'entretien radiophonique comme étant des genres formels oratoires susceptibles d'être transposés à l'école. Il n'est pour autant pas question de transposer le genre tel qu'il existe dans la sphère sociale à l'école, l'école étant une sphère d'échange spécifique. Les caractéristiques des genres formels sont donc dégagées, reprises et modélisées par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly pour devenir des genres scolaires. Les genres subissent des transformations, nécessaires, pour devenir des objets d'enseignement et d'apprentissage.

Dans la modélisation du débat par Bernard Schneuwly et Joachim Dolz (1997, p. 36), le débat se démarque très nettement des pratiques sociales du débat que les auteurs rejettent :

La modélisation didactique du genre doit donc s'orienter vers des variations moins « belliqueuses » et construire un genre scolaire qui insiste sur des dimensions potentielles mais qui se manifestent dans les prototypes les plus répandus.

La formalisation du débat comme genre scolaire nous paraît plus précise dans le sens où le genre est considéré dans une sphère d'échange spécifique, à la différence de Mikhaïl Bakhtine (1984). Nous nous accordons avec les transformations que subirait le débat dans sa dynamique de scolarisation. En revanche, nous n'empruntons pas la conception didactique que Joachim Dolz et Bernard Schneuwly font du débat pour deux raisons.

La première raison est leur conception de la didactique telle que présentée et mise en œuvre dans leur ouvrage de 1997 que nous ne partageons pas. En effet, cet ouvrage présente le débat comme un objet d'enseignement et d'apprentissage. Des séquences d'enseignement sont ainsi proposées aux enseignants pour penser l'apprentissage de ces genres scolaires. Pour le débat, deux séquences sont même proposées par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1998) pour l'école et le collège. La conception de la didactique est ici, selon nous, prescriptive. Or, nous envisageons plutôt la didactique au sens où Yves Reuter (2010a) la définit, à savoir comme une discipline de recherche qui cherche à décrire des contenus en tant qu'ils sont référés à des disciplines scolaires. Le projet de la didactique tel que nous le concevons est bien de « décrire, comprendre et analyser les fonctionnements didactiques (scolaires) » (Reuter, 2007a, p. 12), et non pas recommander ou prescrire des pratiques. En cela, nous ne partageons pas la conception du genre du débat comme genre scolaire à apprendre et à enseigner

La deuxième raison est la place laissée à l'argumentation dans le modèle de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998). L'argumentation occupe en effet une place considérable dans l'apprentissage du genre scolaire du débat. Dans les six modules d'enseignement proposés aux enseignants, les élèves sont conduits à reconnaître un débat, donner et justifier leur opinion, soutenir ou s'opposer à l'opinion d'autrui et à animer un débat. Comme le souligne Elisabeth Nonnon (1999), l'accent est davantage porté sur des éléments de formalisation du débat que sur la problématisation. Or le débat est précisément la mise en problème d'une controverse. Nous nous accordons également avec elle lorsqu'elle avance que les « éléments étudiés sont à peu de choses près ceux qu'on étudie dans les textes argumentatifs écrits » (Nonnon, 1999, p. 116).

Bien que nous retenions des travaux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998) le fait que le débat est à comprendre comme un genre scolaire, il ne peut s'entendre que dans une perspective disciplinaire. Les débats scolaires, ancrés dans des disciplines scolaires ne peuvent se dissoudre dans un genre scolaire sans perdre de leurs spécificités.

4.3. Le débat comme genre disciplinaire : une dimension descriptive

A la suite d'Ana Dias-Chiaruttini (2010), nous avançons l'idée que le débat relève davantage du genre disciplinaire que du genre scolaire. Selon elle (2010, p. 55) :

Les genres disciplinaires, sont des genres de discours dont la fonction est l'enseignement et l'apprentissage. Ils se situent dans la sphère scolaire, très normalisante, et dans la structure d'une discipline scolaire tout aussi contraignante : une communauté discursive régit des contenus spécifiques, des modalités d'enseignement, des tâches et des activités précises qui s'inscrivent dans l'histoire de la discipline et l'institution scolaire.

Pour nous, le débat scolaire se comprend de manière disciplinaire : il est un genre scolaire qui se disciplinarise. Tout comme Ana Dias-Chiaruttini, les genres disciplinaires sont, pour nous, des genres qui se structurent dans le cadre à la fois scolaire et disciplinaire. Nous faisons d'ailleurs un lien avec la manière dont Yves Reuter (2007a) formalise le genre. Pour ce dernier (*ibid*, p. 13) :

Le genre se constitue dans l'interaction entre trois systèmes, étroitement imbriqués : le système scolaire (ce que d'aucuns appellent la forme scolaire), le système pédagogique (qui organise les formes d'enseignement et des apprentissages ainsi que leurs relations) et le système disciplinaire (qui organise les contenus à transmettre et certaines modalités de travail les concernant), chacun de ces systèmes pouvant s'actualiser dans des configurations différentes.

Le genre disciplinaire est donc le résultat d'une transposition ou d'une transformation d'un genre scolaire dans le cadre disciplinaire donné.

Nous nous accordons également avec Ana Dias-Chiaruttini (2010) et Nathalie Denizot (2008, 2013) lorsqu'elles évoquent les relations de transformation et de transmutation entre les genres disciplinaires. Ces genres ne sont pas clos sur eux-mêmes. Bien au contraire, ils se transforment sous l'effet de relations réciproques et sous l'effet des jeux de frontière entre les

disciplines. Si les genres disciplinaires peuvent se décrire par les phénomènes d'articulation entre eux, il convient également de les spécifier. La notion de communauté discursive (Bernié, 2002 ; Jaubert, Rebière et Bernié, 2003) est d'ailleurs féconde pour spécifier ces distinctions. Chaque discipline constitue un contexte de socialisation dans lequel des sujets collaborent entre eux pour construire des savoirs. Dans un cadre théorique vygotkien, Martine Jaubert, Maryse Rebière et Jean-Paul Bernié (2003) avancent l'idée d'une communauté discursive. Pour eux, les connaissances produites sont le produit d'une activité humaine en référence à une communauté de savoirs. La notion impose de distinguer deux types de sphères d'échange : une première sphère d'échange constituée par la classe et une seconde composée des « sphères d'échange qui sont à l'origine des savoirs à transmettre » (Jaubert, Rebière et Bernié, 2003, p. 88). Cette seconde sphère d'échange n'est autre que la communauté des savants qui élaborent des connaissances. La communauté discursive permet de penser et comprendre « la re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et leurs modes d'agir-penser-parler » (Jaubert, Rebière, Bernié, 2003, p. 52). Cette notion permet donc de penser à la fois les spécificités des modalités de production des discours et de construction de savoirs, dans un cadre disciplinaire donné.

4.4. Le genre comme approche didactique des pratiques de débat

Au-delà de la présentation de la notion de genre et de la conception disciplinaire du genre du débat, la notion de genre telle que la présente Yves Reuter (2007a) nous permet d'appréhender didactiquement les débats que nous cherchons à décrire. En effet, pour l'auteur, la notion de genre est une notion heuristique pour penser la description et la formalisation de pratiques scolaires. Selon Yves Reuter, (2007a, p. 13-14), comprendre le genre reviendrait à étudier sa formalisation dans les différents espaces de constitution de l'Ecole :

Le genre est analysé, fondamentalement, en tant qu'élément constitutif des fonctionnements au sein des espaces des pratiques didactiques (pour nous, essentiellement au sein de la classe), de la prescription (par exemple, dans les Instructions officielles) et de l'encadrement des pratiques (sollicitations et recommandations des formateurs, des inspecteurs, des manuels, des associations de spécialistes ou de militants...).

Reprenons ici à notre compte la proposition d'analyse du genre proposée par Yves Reuter (*ibid*). Décrire le genre du débat à l'école et ses configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004/2007) consistera donc en l'analyse successive des différents espaces constitutifs du genre du débat : l'espace de prescription, l'espace de recommandation et l'espace de pratique. Il s'agira de voir comment les pratiques de débat, configurées dans les différents espaces, formalisent le genre du débat à l'école. C'est donc dans une perspective didactique d'analyse du genre que notre travail se situe. De plus, la formalisation du genre du débat dans les différents espaces nous permettra de rendre compte de la complexité des jeux de frontière entre les espaces.

Conclusion du chapitre 1

Dans ce chapitre augural, notre intention était triple. Nous voulions tout d'abord préciser le contexte oral dans lequel prend forme notre objet de recherche. Faire de l'oral un *objet-oral* nous a permis de montrer le contexte *de et en* tension(s) dans lequel la didactique s'est saisie de cet objet, l'oral. Notre deuxième intention était de mettre en exergue les éléments qui ont favorisé l'émergence du débat à l'école. La constitution d'un nouveau paradigme organisateur de l'oral, résultant d'un changement de contextes politique, social et pédagogique, et d'une valorisation du débat dans la sphère scolaire, notamment par les entreprises de transformation et de rénovation des disciplines, explicitent et justifient la scolarisation du débat à l'école depuis les années 2000 dans les Instructions Officielles (MEN, 2002a, 2008). Notre troisième intention était de cerner notre objet de recherche en le spécifiant au regard de la notion de genre. La dernière partie de ce chapitre consistait également à montrer l'ancrage didactique de notre objet de recherche, le débat.

La notion de genre est, pour nous, à comprendre de deux manières, de manière théorique et de manière méthodologique. Cet emprunt nous permet d'une part de préciser que les débats tels qu'ils se présentent à l'école sont à comprendre comme des débats disciplinaires, au sens où ils se formalisent dans des cadres disciplinaires (Denizot, 2008, 2013 ; Dias-Chiaruttini, 2007, 2010, 2011). En ce sens, le détour par le genre permet de construire notre objet de recherche en le distinguant des autres conceptions du genre du débat, en particulier celle de genre scolaire du débat (Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998). D'autre part et c'est surtout cette conception que nous retenons pour notre travail, l'emprunt de la notion de genre permet

de décrire les pratiques de débats scolaires dans une perspective didactique (Reuter, 2007a) tout en montrant comment ces pratiques se formalisent dans les différents espaces constitutifs de l'Ecole.