

# L'enseignement du genre textuel du débat en classe de langues étrangères

Analyse des obstacles rencontrés  
par les enseignants en Belgique francophone

Audrey RENSON

Université de Liège (DIDACTIfen)

## 1. INTRODUCTION

Cette contribution, qui émane de notre recherche doctorale, explore différents obstacles à l'apprentissage des genres textuels (désormais GT) et, plus précisément, à l'enseignement du débat rencontrés par les enseignants de langues étrangères (désormais LE) en Belgique francophone. L'apprentissage du débat permet aux élèves de développer de nombreuses compétences linguistiques (notamment le lexique propre au débat, la grammaire, les différentes manières d'exprimer son opinion...), mais également de développer leur confiance en eux, leur esprit critique, leur écoute, leur respect d'autres opinions ainsi que leur tolérance. De plus, le débat permet de travailler, en classe de LE, les compétences d'interaction orale et d'audition, mais peut également permettre de travailler les compétences de lecture et d'écriture. Il est aussi garant de l'enseignement d'une tâche authentique, car comme le soutiennent Snider et Schnurer : « Nous sommes constamment engagés dans des tentatives de persuasion pour influencer la décision d'autres personnes » (2006, p. 9, notre traduction).

Dans ce texte, nous présentons et analysons, dans un premier temps, les résultats d'une enquête en ligne menée en 2019 en Belgique francophone. Un corpus de 571 réponses d'enseignants de LE a permis d'identifier divers obstacles liés à l'enseignement des GT, dont le débat, et d'élaborer des hypothèses sur leurs origines. Dans un second temps, nous proposons des pistes de solution pour un enseignement plus efficace et plus équitable du GT du débat.

## 2. CADRAGE THÉORIQUE

### 2.1. Quelques éléments théoriques sur la notion de genre textuel

Force est de constater qu'il n'existe pas de définition unique du syntagme « GT ». Les mondes scientifiques francophone et anglophone proposent de nombreuses définitions similaires sur certains aspects et totalement différentes sur d'autres (voir Bronckart, 1997, 2022; Bulea, 2013; Hyland 2003; Jacquin, 2014; Lee, 2001; Paltridge, 1996). Toutes ces tentatives de définitions empruntent des chemins bien différents en focalisant leurs analyses sur les axes linguistique, psychologique ou encore sociologique. Le monde francophone analyse majoritairement le GT sous l'axe linguistique, il est alors souvent considéré comme un « outil sémiotique complexe » (Schneuwly, 1998, p. 160). Par contre, c'est la dimension sociale, voire politique, qui prime dans les recherches anglophones selon lesquelles le GT est un instrument d'émancipation, car il est avant tout un *outil d'action* (voir notamment Devitt, 2004; Johns, 2002; Miller, 1984).

Simons propose une définition opérationnelle du GT basée sur la synthèse de six définitions issues des mondes scientifiques francophone et anglophone<sup>1</sup> et c'est cette même définition que nous nous proposons d'adopter dans cette contribution.

Le genre textuel est un regroupement de productions langagières, écrites ou orales, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et un temps donnés. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil qui permet d'agir dans une situation de communication donnée, tant en réception qu'en production. (Simons, 2018, p. 48.)

Si la notion de GT est largement débattue dans la littérature scientifique, ses applications didactiques le sont tout autant. Ainsi, nombre de chercheurs (Dolz & Gagnon, 2018; Dolz & Schneuwly, 1998; Hyon, 1996; Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018; Johns, 2011; Laurens, 2017; Lousada, 2008) se sont penchés sur la thématique de l'enseignement du GT en classe de langue première et/ou langue seconde. Dans le cas bien précis de la Belgique francophone, l'enseignement des GT est quasi absent des prescrits légaux en LE (Simons, 2018, p. 40–42). Relevons que ce n'est pas le cas partout. Par exemple, la Suisse romande certifie son importance dans le cadre des LE (Bulea, 2013; Jacquin, 2014; Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2010). Or, à l'instar de Jacquin, Simons et Delbrassine (2018), nous émettons l'hypothèse selon laquelle le GT est assurément un aspect important de l'approche communicative,

---

1. Les six définitions sont celles de Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal 2015, p. 3; Hyland, 2003, p. 21; Lee, 2001, p. 46; Mangueneau, 1996/2009, p. 68; Reuter, 2013, p. 117 et Schneuwly, 1994, p. 162.

mais qu'il l'est sans doute encore davantage dans la perspective actionnelle préconisée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), lequel influence considérablement les politiques éducatives en Europe. En effet, le recours à l'étude du GT donne non seulement du sens à l'apprentissage, mais il permet également à l'élève de mieux comprendre la société dans laquelle il évolue(ra) et surtout de s'y insérer et d'y intervenir en tant qu'acteur social, ce qui est l'un des objectifs prioritaires de la perspective actionnelle (Bento, 2013; Puren, 2006, 2014; Rosen, 2009) définie comme suit par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* :

La perspective privilégiée ici est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15)

## 2.2. Genre textuel analysé : le débat de société public régulé

Dolz et Schneuwly proposent la définition suivante du débat public régulé :

Un débat public porte toujours sur une question controversée et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leurs opinions ou attitudes, essaient de modifier celles des autres tout en ajustant les leurs, en vue, idéalement, de construire une réponse commune à la question initiale. On l'appelle régulé quand un modérateur gère et structure le déroulement en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées. (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 166.)

Nous avons plus précisément choisi d'étudier les débats *de société*, car il nous semble que si le débat est trop orienté (débat politique, par exemple), il permet plus difficilement à des élèves de secondaire d'émettre des avis variés et nuancés.

Notre choix s'est porté sur le GT du débat de société public régulé (désormais DSPR) pour cinq raisons. Premièrement, il semble être assez fréquemment utilisé en classe de LE en Belgique francophone<sup>2</sup>, du moins à un certain niveau d'apprentissage, soit à la fin de l'enseignement secondaire (17–18 ans). Deuxièmement, le DSPR est un GT extrêmement riche, car il cible prioritairement l'argumentation et comporte également des dimensions descriptive, narrative, incitative, voire injonctive (Edwards, 2008; Griffith, 2012). Troisièmement, ce GT nous semble essentiel dans la formation des

---

2. Selon le réseau du service de didactique des langues et littératures modernes de l'ULiège, qui compte plus de 200 maîtres de stage enseignant en province de Liège.

élèves à la citoyenneté dans la mesure où il est censé développer l'écoute de l'opinion d'autrui et la tolérance. Quatrièmement, le débat permet également de développer la confiance en soi, l'esprit critique et les capacités de communication des élèves (Snider & Schnurer, 2006). Enfin, il s'agit d'une tâche authentique : le débat est omniprésent dans notre société. Comme le soutiennent Snider et Schnurer :

Bien que de manière moins formelle, plusieurs éléments d'un débat peuvent se retrouver dans notre vie quotidienne. [...] Inciter au changement d'une façon ou d'une autre est le fondement même de la nature humaine<sup>3</sup>. (Snider & Schnurer, 2006, p. 9; notre traduction.)

### 3. CONTEXTE ET CONSTITUTION DU CORPUS DE DONNÉES DÉCLARATIVES

Durant les mois de novembre et décembre 2019, nous avons mis en ligne une enquête destinée aux enseignants de LE en Belgique francophone afin de dresser un état des lieux de la pratique des GT et, plus particulièrement, de la pratique du débat en classe. En effet, il n'existait pas encore de corpus de données qui permettait d'analyser les pratiques déclarées<sup>4</sup> des enseignants de LE à propos des GT en Fédération Wallonie-Bruxelles (désormais FW-B). Ainsi, il nous a semblé primordial de tenter de répondre à diverses questions, comme : les GT sont-ils enseignés dans les classes de LE en FW-B? Si oui, pourquoi et comment? Les enseignants de LE organisent-ils des débats en classe? Si oui, comment procèdent-ils?

Nous avons récolté 794 réponses, dont 571 étaient complètes. À l'aune des réponses complètes obtenues, nous analysons et commentons, dans la présente contribution, les différents obstacles en lien avec les GT rencontrés par les enseignants de LE en FW-B. Nous nous proposons de reprendre la classification d'obstacles établie par Jacquin (2018), à savoir les obstacles d'ordre *conceptuel*, d'ordre *institutionnel* et les obstacles liés aux *représentations*. Les obstacles d'ordre *conceptuel* représentent des obstacles liés à la terminologie utilisée. Les obstacles d'ordre *institutionnel* sont directement liés à l'institution scolaire et aux programmes notamment. Les obstacles liés aux *représentations* recouvrent, quant à eux, l'opinion des enseignants sur l'enseignement (voir Jacquin, 2018, p. 30–31).

---

3. Version originale : « *Although far less formal, many of the components of a debate are found in our everyday lives. [...] It is the very nature of human existence to call for change in some manner.* » (Snider & Schnurer, 2006, p. 9.)

4. Les pratiques déclarées regroupent l'ensemble des pratiques que les enseignants déclarent mettre en place en classe. Elles peuvent être différentes des pratiques réellement mises en place au sein de la classe : les pratiques effectives.

L'échantillon de témoignages recueillis est composé comme suit : 39 % des répondants proviennent de la province de Liège, 23 % de la province du Hainaut, 10 % proviennent respectivement des provinces du Luxembourg et de Namur, ainsi que de la Région de Bruxelles-Capitale et 8 % de la province du Brabant wallon. Les catégories d'âges sont les suivantes : 20–30 ans (23 %), 31–40 ans (26 %), 41–50 ans (25 %), 51–60 ans (24 %) et 61–65 ans (2 %).

#### **4. ANALYSE DE LA PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE CONSACRÉE À LA PLACE DES GENRES TEXTUELS EN CLASSE DE LANGUES ÉTRANGÈRES**

##### **4.1. Premier obstacle :**

##### *la méconnaissance de la notion de genre textuel*

La première question de la partie GT de l'enquête en ligne a permis de vérifier si les enseignants de LE en FW-B connaissent cette notion.

Il est apparu que 79,16 % des répondants qui ont complété l'ensemble du questionnaire affirment d'emblée ne pas connaître la notion de GT. Notons également que, parmi les 223 personnes qui ont partiellement complété notre questionnaire et qui, de ce fait, n'apparaissent pas dans les résultats cités ci-dessus, 129 ont arrêté de répondre au questionnaire lorsqu'elles sont arrivées à cette première question sur le GT. Il n'est pas à exclure que cela puisse, peut-être, accroître le haut pourcentage d'enseignants qui affirment ne pas connaître cette notion.

Il était ensuite demandé aux répondants ayant affirmé connaître cette définition (20,84 %) de la définir avec leurs propres mots. Après analyse des différentes propositions de définition, il apparaît que 16,81 % n'ont pas défini la notion de GT<sup>5</sup> ou l'ont mal définie<sup>6</sup>.

Dès lors, si l'on regroupe les répondants qui ont déclaré ne pas connaître cette notion (79,16 %) et ceux ayant affirmé connaître cette définition, mais qui l'ont erronément définie ou non définie (16,81 %), nous obtenons un pourcentage de 95,97 % d'enseignants de LE en FW-B qui ne sont pas familiers avec la notion de GT. La méconnaissance de cette notion est sans doute partiellement due à son absence dans les référentiels de compétences et les programmes de LE en FW-B. En effet, dans ces divers documents officiels, soit la notion de GT est quasi absente, soit d'autres dénominations sont utilisées pour s'y référer<sup>7</sup> (*type de texte, type de production, type de document*

---

5. Réponses fournies : « Non », « Non, je ne peux pas donner de définition précise »...

6. Était considérée comme incorrecte toute définition hors sujet.

7. Voir Simons, 2018, p. 40–43.

ou encore *forme de support*). Il n'est dès lors pas anormal que les enseignants déclarent ne pas savoir ce que GT signifie. Nous émettons également l'hypothèse selon laquelle les GT ne sont que très peu, voire pas du tout, abordés dans les différents cursus scientifiques et pédagogiques des futurs enseignants de LE en Belgique francophone<sup>8</sup> et dans les formations continues. Ceci pourrait aussi expliquer la méconnaissance de cette notion générique parmi les enseignants de LE.

Pour la bonne compréhension de la suite du sondage, une définition du syntagme GT (celle de Simons, citée *supra*) accompagnée de quelques exemples<sup>9</sup> était ensuite fournie aux répondants. Les réponses aux questions suivantes ont fait apparaître un important contraste à propos de l'utilité du GT et de sa pratique en classe. Rappelons que notre enquête en ligne a pu révéler que 95,97% des répondants ne sont pas familiers avec la notion de GT. Par contre, lorsqu'une définition de cette notion et des exemples leur sont soumis, ils sont 95,98% à déclarer estimer que l'enseignement des GT est utile à l'apprentissage au cours de LE. En outre, pas moins de 83,89% des enseignants sondés déclarent y avoir recours en classe. Une grande partie des enseignants sondés pratique donc une approche générique, sans pour autant pouvoir définir la notion de GT. Notons que plusieurs répondants ont précisé au cours de l'enquête avoir réalisé à la lecture de la définition du GT qu'ils pratiquaient en réalité plusieurs types de GT en classe, mais qu'ils ne connaissaient pas cette terminologie<sup>10</sup>.

Apparaît ainsi un obstacle *conceptuel* : le sens du syntagme *genre textuel* est clairement méconnu de la grande majorité des enseignants de LE en FW-B. Toutefois, lorsque cette notion est explicitée et que des exemples de GT sont proposés, elle semble alors familière aux enseignants. Ces derniers reconnaissent son utilité et déclarent exploiter les GT en classe de LE.

---

8. Cette hypothèse est, à la date de rédaction de la présente communication (septembre 2022), partiellement validée. En effet, nous avons contacté différents établissements universitaires ou de type Haute École afin de vérifier si les GT étaient au programme du cursus des futurs enseignants de LE. Les réponses reçues jusqu'à présent ont attesté que ce n'était pas le cas.

9. Les exemples de GT indiqués dans le sondage étaient les suivants : le débat, l'exposé oral, l'entretien d'embauche, le bulletin météo, les annonces, la publicité, le carnet de voyage...

10. Ces précisions ont été apportées grâce à des commentaires écrits par les répondants dans des sections prévues à cet effet (question ouverte : Avez-vous un/des commentaire(s) à formuler sur la section *genres textuels* à laquelle vous venez de répondre?).

#### 4.2. Deuxième obstacle :

##### *les raisons du non-enseignement du genre textuel*

Si 83,89 % des enseignants sondés déclarent utiliser les GT en classe, 16,11 % d'entre eux affirment ne jamais y avoir recours. Les trois raisons principales du non-enseignement des GT que ce sondage a pu révéler sont, dans l'ordre décroissant, le fait que les élèves ne sont pas habitués à travailler par GT en LE (87 %), le fait que les GT n'occupent pas une place centrale dans les référentiels de compétences et les programmes en LE (79 %) et le manque de formation tant au niveau pédagogique qu'au niveau scientifique (56 %).

Nous remarquons ici que deux des trois raisons les plus souvent citées recouvrent un manque d'explicitation de cette notion soit au niveau de la formation pédagogique et scientifique, soit au niveau des référentiels et des programmes de LE. Notons que ces deux obstacles *institutionnels* pourraient assez facilement être surmontés. En effet, la formation pédagogique pourrait inclure la notion de GT dans le cursus des futurs enseignants, et les référentiels ainsi que les programmes pourraient également définir cette notion et en proposer des exemples précis. Ceci permettrait aux enseignants de LE de mieux s'approprier la notion de GT et d'être mieux outillés pour travailler le GT en classe, ce qui permettrait également d'effacer, tout du moins partiellement, l'obstacle le plus souvent cité, à savoir le manque d'habitude des élèves de travailler par GT.

#### 4.3. Troisième obstacle :

##### *la manière implicite de travailler le genre textuel en classe*

Nous nous sommes également intéressée à la manière dont les enseignants de LE qui ont déclaré exploiter les GT en classe organisent leur enseignement. Nous voulions comprendre si les enseignants travaillent le GT dans une séquence qui lui est entièrement consacrée ou plutôt comme tâche finale<sup>11</sup>.

Il apparaît que seulement 15,66 % d'entre eux déclarent y consacrer une séquence entière. 84,34 % des enseignants de LE ne passent donc pas par une phase d'enseignement des GT, mais aboutissent directement, après une séquence thématique X, à une activité de production de ces GT. La grande majorité des enseignants sondés ne clarifie ni n'exerce les différentes ressources d'un GT.

---

11. Les deux propositions étaient explicitées comme suit : je travaille le GT 1) dans une séquence qui lui est entièrement consacrée (exemple, j'articule toute la séquence didactique autour de la rédaction d'une brochure touristique), 2) comme tâche finale d'une séquence (exemple, je consacre une séquence à Londres, à son histoire, ses monuments, ses quartiers ; puis, comme tâche finale, je demande aux élèves d'écrire une brochure touristique sur la ville de Londres).

Exploiter un GT uniquement dans le cadre de la tâche finale d'une séquence didactique ne permet pas d'explicitier suffisamment ni d'exercer les ressources génériques que celui-ci mobilise. Ceci conduit logiquement à un enseignement (partiellement) inefficace du GT, mais aussi à un enseignement inéquitable, car tous les élèves ne sont pas nécessairement déjà familiarisés avec les différents codes d'un GT bien précis. Il s'agit d'un obstacle évident à l'apprentissage du GT par tous les élèves, un obstacle lié aux *représentations* des enseignants dans le sens où ceux-ci estiment, la plupart du temps, que le GT est déjà acquis en langue de scolarisation et que le transfert vers la LE se fait alors facilement, voire automatiquement<sup>12</sup>.

## **5. ANALYSE DE LA SECONDE PARTIE DU QUESTIONNAIRE PORTANT SUR L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT EN CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE**

Nous commentons et analysons à présent les résultats de la seconde partie de l'enquête axée sur le débat. Précisons ici que nous n'avons volontairement pas introduit l'expression DSPR dans le cadre de cette enquête. En effet, à ce stade de la recherche, nous voulions recueillir l'avis des enseignants de LE sur leur pratique du débat en général, sans imposer de forme particulière (avec ou sans modérateur, en présence d'un public ou non, relatif à une thématique sociétale ou autre).

Il apparaît que 90,55 % des répondants estiment que l'enseignement du débat est utile à l'apprentissage d'une LE et que 59,19 % parmi ceux-ci affirment en organiser en classe. L'écart entre ces deux résultats nous amène au premier obstacle. Pourquoi 31,36 % des enseignants qui déclarent que l'enseignement du débat est utile à l'apprentissage d'une LE n'en organisent-ils pas en classe ?

### **5.1. Premier obstacle : la représentation des enseignants quant à la difficulté d'enseigner le débat en classe de langue étrangère**

Les trois raisons principales du non-enseignement du débat<sup>13</sup> en classe de LE que ce sondage révèle sont le niveau de maîtrise linguistique nécessaire jugé trop élevé pour les élèves (90,13 %), le nombre d'élèves par classe estimé trop

---

12. Voir Jacquin, 2018, p. 30.

13. 9,45 % des répondants ont estimé que l'enseignement du débat est inutile à l'apprentissage d'une LE et donc ne le pratiquent pas en classe. Si l'on ajoute à ce pourcentage les 31,36 % des enseignants qui n'organisent pas de débat en classe, même s'ils estiment qu'il serait utile à l'apprentissage d'une LE, nous obtenons un total de 40,81 % d'enseignants qui n'intègrent pas le débat dans leurs cours de LE.

important pour réaliser une telle activité (75,97 %) et le fait que les élèves seraient trop turbulents lors de la réalisation d'un tel exercice (53,22 %).

Ces raisons représentent des obstacles pour l'enseignant qui s'estime dans l'incapacité d'enseigner ce GT à cause d'éléments extérieurs liés à la discipline (*les élèves seraient trop dissipés*), au contexte d'enseignement (*nombre trop élevé d'élèves par classe*) et aux capacités linguistiques des apprenants (*les élèves ne possèdent pas un niveau linguistique assez élevé*). Dans les deux premiers cas, toute une série d'apprentissages et de techniques pourraient rendre possible l'organisation d'un débat « dans le calme » quand bien même la classe serait composée de nombreux élèves. Pour n'en citer que quelques-uns : la mise en place de tâches d'écoute pour maintenir attentifs les élèves lorsqu'ils ne débattent pas (voir notamment le concept de DOOOLE<sup>14</sup> chez Pagnoul, 2018), l'explicitation des tours de parole, de l'écoute de l'autre, de la liberté d'expression et du respect des opinions d'autrui... Rappelons ici que l'écoute d'autrui et le respect de ses opinions sont des valeurs que l'École tout comme une société démocratique et ouverte aux autres se doivent de développer.

Enfin, les lacunes linguistiques des apprenants pourraient, au moins partiellement, être surmontées grâce à une série d'apprentissages en amont de la réalisation du débat. Expliciter et exercer le vocabulaire propre à la thématique du débat, les fonctions langagières et les stratégies linguistiques; augmenter le temps imparti pour effectuer les recherches et préparer le débat; autoriser, tout du moins dans un premier temps, le recours à des *fiches aide* durant le débat; expliciter et exercer la construction d'arguments, sont une série de techniques d'apprentissage qui permettraient à des élèves dont le niveau linguistique est plus faible de se sentir progressivement plus à l'aise avec un tel exercice d'interaction orale. Il est également possible d'imaginer une progression dans l'aide apportée aux élèves, notamment grâce aux *fiches aide* et aux éléments qu'elles contiennent.

L'analyse de l'obstacle suivant traite également de l'importance de la compétence linguistique qui, bien qu'essentielle, est loin d'être la seule compétence requise lors de la réalisation d'un débat.

## 5.2. Deuxième obstacle : l'enseignement implicite du débat

89,35 % des répondants déclarent travailler le débat comme tâche finale d'une séquence et non dans le cadre d'une séquence qui lui est entièrement consacrée<sup>15</sup>. Et lorsqu'ils le travaillent en classe dans une séquence qui

14. Dispositif d'observation et d'optimisation de l'oral en langue étrangère.

15. Les deux propositions étaient explicitées comme suit : je travaille le débat 1) dans une séquence qui lui est entièrement consacrée (l'ensemble de la séquence didactique porte sur l'apprentissage de ce qu'est un débat et de comment débattre), 2) comme tâche

lui est entièrement consacrée (10,65 %), presque la moitié des enseignants déclare l'enseigner de manière implicite, c'est-à-dire sans enseigner explicitement les savoirs, les compétences et les attitudes relatifs au débat. Ainsi, les enseignants demandent aux élèves de présenter un débat comme production finale d'une séquence didactique sans que la séquence de cours ait auparavant explicité et exercé les ressources génériques que ce GT particulier mobilise. Le GT est dès lors *implicite* pour les élèves. Ceux-ci ne sont en effet pas formés à son utilisation en LE. Toutefois, ils sont sollicités pour effectuer un transfert de connaissances du GT que souvent les enseignants supposent acquises dans la langue de scolarisation vers la langue étrangère étudiée (obstacle lié aux *représentations* des enseignants). En tout, 96 % des enseignants qui déclarent pratiquer le débat ne l'enseignent pas en amont ou n'ont pas recours à un enseignement explicite. Or, présupposer que tous les élèves d'une même classe savent déjà comment participer à un débat, c'est tendre vers un enseignement inéquitable, ce qui représente un obstacle fondamental à l'apprentissage.

Assurément, participer à un débat dans sa propre langue maternelle requiert déjà un certain nombre d'apprentissages. En effet, il faut, pour ne citer que quelques compétences, apprendre à sélectionner des sources fiables, apprendre à construire un argument, apprendre à répondre aux arguments adverses, à essayer de les anticiper, apprendre à réfuter, apprendre à analyser des informations, apprendre à communiquer... Ainsi, lors d'un cours de LE, ces mêmes compétences, dont il n'est pas certain qu'elles soient définitivement acquises par tous en langue de scolarisation<sup>16</sup>, doivent pourtant être mises en pratique (sans aucune explicitation préalable) par les élèves en LE.

Les enseignants de LE estiment le plus souvent que si les élèves sont capables de s'exprimer correctement en LE, alors ils pourront correctement participer à un débat en LE. Ces enseignants ne prennent dès lors pas le temps d'explicitier les ressources qu'un débat mobilise, la seule compétence linguistique étant, souvent, considérée comme l'unique paramètre qui atteste de la capacité ou non à réaliser un *bon* débat. Assurément, celle-ci est fondamentale. Cependant il ne s'agit pas de l'unique compétence mobilisée durant un débat. Ainsi, le lexique et la grammaire, tant usuels que spécifiques au thème du débat, les fonctions langagières et les stratégies linguistiques mises en œuvre (demander de répéter, de clarifier, de parler moins vite, de modifier le débit ou le ton...) sont essentiels. Mais, lors d'un débat, il importe

---

finale d'une séquence (je consacre, par exemple, une séquence à la thématique du réchauffement climatique, puis, comme tâche finale, je demande aux élèves de débattre sur ce sujet).

16. La langue de scolarisation désigne la langue parlée à l'école. En Belgique francophone, la langue de scolarisation est le français. Celle-ci peut différer de la langue maternelle qui représente la langue parlée dans le contexte familial de l'élève.

également de prendre en considération la compétence spécifique de l'argumentation. Indubitablement les arguments, leur quantité, leur qualité (cohérence, pertinence, illustration...), sont au cœur de ce GT. Il s'agit de l'outil principal de persuasion d'un débat (Snider & Schnurer, 2006, p. 25). Cette compétence majeure n'est pourtant pas explicitée (ni même exercée) par les enseignants de LE sondés. La recherche et la sélection de l'information sont également deux compétences à part entière. En effet, un important travail doit être réalisé en amont pour préparer un débat (éventuelles recherches en ligne, prise de notes, sélection de sources fiables, mise en commun avec les autres participants...). Un système langagier non verbal intervient également (gestuelle, regard, pause...) lors de chaque intervention. Enfin, soulignons encore une fois l'importance des valeurs fondamentales qui président au bon déroulement du débat (l'écoute de l'autre, le respect des opinions et de la prise de parole).

Nous pouvons à ce stade poser trois hypothèses. La première est que les enseignants n'identifient pas toujours, en raison notamment de l'absence d'explicitation de la dimension générique tant au niveau de la formation initiale que de la formation continue, l'ensemble des ressources mobilisées pour la réalisation d'un débat en tâche finale. En conséquence, ils n'explicitent ni n'exercent ces ressources. La seconde est que les enseignants ont parfaitement conscience de l'existence de ces ressources, ils les estiment cependant déjà acquises par les élèves et ne les enseignent donc pas en amont de la tâche finale. La troisième est que les enseignants estiment ces ressources superflues pour un cours de LE. Ainsi, ils utilisent le débat comme prétexte à un entraînement quasi exclusivement linguistique (lié à du vocabulaire thématique, à un point de grammaire précis, à l'expression d'un avis personnel) et négligent alors sa dimension générique.

Précisons ici que tous les élèves n'ont pas nécessairement été initiés à ces différents apprentissages au cours de leur formation scolaire antérieure ou encore au sein de leur cercle familial, par exemple. Les ressources mobilisées par la tâche finale devraient donc être explicitées et exercées si l'enseignant veut s'inscrire dans un enseignement plus efficace et plus équitable.

## **6. SYNTHÈSE ET PERSPECTIVES**

Notre enquête a pu démontrer que l'enseignement des GT est une réalité de terrain pour les enseignants de LE (83,89 % des répondants affirment les enseigner en classe), même si ceux-ci rencontrent de nombreux obstacles à leur enseignement. En effet, les enseignants déplorent un manque de formation pédagogique et scientifique relative aux GT et à leur enseignement. Ils regrettent également le manque de balises dans les référentiels de compétences et les programmes de LE.

Dès lors, il serait sans doute très utile d'intégrer la notion de GT dans la formation initiale des enseignants de LE<sup>17</sup>, de l'axer sur un enseignement explicite et de clarifier les différentes ressources mobilisées par les différents GT travaillés en classe afin de permettre plus d'efficacité et d'équité au cours de LE (voir notamment les travaux de Devitt, 2009; Dolz & Schneuwly, 1998/2009; Freedman, 1993; Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018 et Millar, 2011). En formation continue, une explicitation de la notion de GT, une démarche réflexive sur son enseignement et un retour critique sur la pratique seraient d'évidents atouts. Il serait également nécessaire d'intégrer les GT dans les prescrits légaux de LE en FW-B. Cela permettrait d'attirer l'attention des enseignants sur la dimension générique et sur les spécificités de son enseignement. Enfin, il faudrait également développer la recherche dans le domaine de l'enseignement des GT en FW-B et, notamment, procéder à des entretiens *semi-structurés* avec les enseignants afin de permettre une identification précise des obstacles qu'ils rencontrent vis-à-vis des différents GT pour, *in fine*, les aider à les surmonter.

En ce qui concerne plus particulièrement le débat, il serait également utile de l'intégrer aux formations initiale et continue des enseignants de LE. En effet, il s'agit d'une pratique pédagogique plutôt courante chez les enseignants sondés de LE (59,19 % des répondants affirment en organiser en classe). Toutefois, ceux-ci déclarent, en très grande majorité, exploiter le débat sans l'enseigner en amont ou sans avoir recours à un enseignement explicite. S'ils présument que tous les élèves d'une même classe savent déjà comment participer à un débat, alors ils tendent inévitablement vers un enseignement inéquitable. Dès lors, sensibiliser lors de formations continues les enseignants de LE à ce GT, aux ressources qu'il sollicite et à son enseignement explicite serait très utile<sup>18</sup>. De plus, clarifier, durant la formation pédagogique, les différentes ressources mobilisées par un débat, proposer une méthode explicite pour son enseignement en classe et apporter des solutions variées aux obstacles les plus souvent rencontrés par les enseignants de LE sont également des pistes qui permettraient de tendre vers un enseignement plus efficace et plus équitable du débat. En effet, un enseignement explicite du débat peut avoir un impact important sur le développement des compétences sociales, cognitives et émotionnelles des élèves. Ainsi, la pratique du débat permet, notamment, le développement de compétences de vie comme la flexibilité, le travail en équipe, le raisonnement, la prise de décision, la capacité à parler en public, etc. Nous estimons que l'enseignement et la pratique du débat ne

---

17. Précisons que c'est déjà le cas, depuis 2016, à l'université de Liège.

18. Notre recherche doctorale propose des exemples de séquences didactiques afin d'outiller les enseignants de LE. Ces séquences didactiques sur le débat de société public régulé ont été expérimentées dans divers établissements de la FW-B.

peuvent être l'apanage exclusif du cours de langue de scolarisation ou du cours de philosophie et de citoyenneté. Le cours de LE se doit de véhiculer des valeurs démocratiques et de préparer, lui aussi, les élèves à leur rôle de citoyen du monde. Nous avons donc, dans cette dernière section, esquissé diverses solutions aux obstacles identifiés grâce à notre enquête en ligne afin de rendre l'enseignement du GT du débat en classe de LE plus équitable et plus efficace.

