



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

De Pietro, J.-F. & Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 98, 155-179. <https://doi.org/10.5169/seals-978597>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean-François De Pietro, Roxane Gagnon, 2013

Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public: l'enseignement du débat à l'école

Jean-François DE PIETRO

Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp)
Faubourg de l'Hôpital 43,
2000 Neuchâtel, Suisse
jean-francois.depietro@irdp.ch

Roxane GAGNON

FPSE, Université de Genève
40 Boulevard du Pont d'Arve
1211-4 Genève, Suisse
roxane.gagnon@unige.ch

This contribution illustrates how, by the use of oral debates in the classroom, Swiss francophone students are progressively introduced to the public space. After a brief historical survey of educational practices in argumentation, we present our theoretical framework based on Socio-Discursive Interactionism. From this perspective, we demonstrate how concepts such as discursive genre, didactic sequence and the didactic model are necessary tools in teaching and learning oral argumentation. Using data from different studies, we also illustrate how public debate can be used practically in the French classroom and how it strengthens learning in argumentation.

Keywords: teaching, learning, development, genre, debate, didactic sequence

Avant-propos

Cet article a pour but d'examiner comment l'école romande tente de former les élèves au débat et de les doter de capacités argumentatives adéquates afin qu'ils puissent, progressivement, d'une manière qui soit à la fois performante et socialement constructive, participer à la constitution de l'espace public. Nous nous appuyons pour ce faire sur diverses recherches, en particulier celles qui ont préparé, accompagné ou évalué l'élaboration et l'introduction, dans le cadre de l'école romande, de moyens d'enseignement de l'expression écrite ou orale et, entre autres, du débat en tant que genre socialement reconnu et historiquement constitué. Les exemples présentés, empruntés à l'une ou l'autre de ces recherches, nous serviront ainsi à illustrer, de manière très concrète, une conception didactique, socioconstructiviste, de l'enseignement et de l'apprentissage du débat, laquelle vise à préparer concrètement les élèves à participer dans leur vie future à la constitution d'un espace public basé non pas sur la confrontation stérile de positions tranchées et définitives, mais sur la construction collective d'une position commune et négociée par l'outil sémiotique que devrait constituer le *débat public régulé*.

Ce texte – qui revient de fait à introduire une réflexion didactique dans la thématique générale du numéro – a été conçu comme une synthèse de nombreuses recherches (deux projets FNRS, mémoires et thèse, etc.) menées autour de l'enseignement du débat¹. Il est dès lors impossible de présenter à chaque fois les contextes et conditions précis de recueil des données. Mais, conséquemment, nous resterons prudents dans l'interprétation de nos exemples. En fait, la présence d'exemples se justifie afin d'*illustrer* des phénomènes qui – par le simple fait qu'ils ont existé, une fois au moins – ouvrent un espace à l'action didactique. Globalement, notre méthodologie d'analyse des données est essentiellement qualitative (analyse conversationnelle, interactionnisme socio-discursif) et permet de repérer ces phénomènes qui fondent des hypothèses didactiques. De cas en cas, lorsque cela s'avère pertinent, nous fournirons cependant quelques informations complémentaires à propos de nos contextes de recherche.

Nous aborderons successivement (1) la place actuelle de l'argumentation, et du débat, dans l'enseignement en Suisse romande; (2) le cadre théorique et méthodologique de nos travaux, en insistant sur la notion de genre qui est au cœur de notre conception du langage comme outil sémiotique socialement inscrit; (3) une description succincte de ce que les élèves savent déjà faire lorsqu'ils débattent, dans le but, principalement, de faire apparaître ce qu'il leur reste à apprendre; (4) une réflexion sur les contenus qui, dans le cadre scolaire, peuvent être choisis pour travailler le débat. Nous présenterons ensuite le dispositif que nous avons mis en place, dans le contexte de l'école romande, pour répondre aux attentes sociales et aux conceptions didactiques présentées (5) et quelques résultats portant sur les apprentissages des élèves dans le cadre d'un enseignement fondé sur un tel dispositif (6). En guise de conclusion (7), nous reviendrons sur le rôle de l'école dans la formation des citoyens participant, par leurs discours, à la constitution d'un espace public favorisant le vivre ensemble et l'élaboration collective de connaissances et de solutions nouvelles.

Notre article vise, en définitive, à répondre aux questions suivantes: faut-il enseigner aux élèves à débattre? Et, d'abord, peut-on enseigner cela? Si oui, comment?

1. L'enseignement de l'argumentation dans l'école suisse

Comme dans les autres pays francophones, ce n'est que depuis une vingtaine d'années que des propositions concrètes en vue d'enseigner des compétences *discursives* ont été développées. Dans un premier temps, ces propositions étaient orientées vers la "communication", en mettant en

¹ Voir Dolz & Schneuwly (1998); de Pietro (2007); Fasel Lauzon, Pochon-Berger & Pekarek Doehler (2008); Gagnon (2010); Pollo (2000); etc.

évidence ses différents paramètres (importance du destinataire, actes de langage, etc.²), mais cette notion de *communication* y était définie de manière trop générale et pas franchement opératoire. Dès les années 90, sous l'impulsion de travaux linguistiques et psycholinguistiques, l'accent a été mis sur les activités de production textuelle (écrite et orale), généralement caractérisée en termes de *types* (discours narratif, descriptif, argumentatif, etc.³); le type *argumentatif* était certes abordé, mais un peu *comme une cerise sur le gâteau*, à la fin du secondaire I, lorsque les types perçus comme plus accessibles aux élèves – le narratif en particulier – étaient censés être maîtrisés (Brassart 1992). Depuis 10 ans environ, c'est plutôt en référence à des *genres* textuels (compte rendu, lettre d'opinion, récit, débat, texte encyclopédique, exposé, etc.) que la multiplicité des capacités mises en jeu dans le processus de production (et de réception) est organisée. De plus, il est également prôné aujourd'hui qu'une diversité de genres – y compris argumentatifs – soit abordés dès le début des apprentissages⁴.

Les nouveaux textes de référence pour l'enseignement du français, récemment élaborés par la Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP), prennent en compte ces développements. Le document *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande: Orientations*, édité par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) en 2006, atteste d'un objectif prioritaire de la classe de français: "apprendre à produire et à comprendre des textes divers en tenant compte des règles de fonctionnement de la langue, à l'oral comme à l'écrit" (2006: 9). Le nouveau *Plan d'études romand* (PER) privilégie aussi une entrée communicative, centrée sur les *genres de textes sociaux publics*. C'est donc autour de ces genres textuels – dont certains reposent directement sur des capacités argumentatives – que devrait aujourd'hui être organisé l'enseignement.

Cependant, au-delà de ces textes programmatiques, il faut souligner que les pratiques dans les classes ne correspondent pas nécessairement à ce qui est décrit ici. Par exemple, une étude conduite dans les années 90 montrait que les enseignants reconnaissaient certes l'importance des activités d'expression, mais qu'ils peinaient en revanche à les mettre en œuvre dans leur enseignement; et, lorsqu'ils mettaient en pratique de telles activités, à l'oral par exemple, c'était l'exposé, la narration, le vocabulaire qui étaient traités – et non l'argumentation, quand bien même celle-ci était perçue comme "très importante" (de Pietro & Wirthner 1996 et 1998). Aujourd'hui encore, l'observation des pratiques montre que les activités d'expression réalisées en

² Voir par exemple Grisay & Delandshere (1979) ou, dans le FLE, Debyser (1980).

³ Voir notamment les écrits de J.-M. Adam (1992/2001).

⁴ Voir, par exemple, les travaux sur la progression en argumentation de Dolz (1995), Golder (1996) & Garcia-Debanco (1996 et 1996/1997).

classe portent surtout sur l'écrit, sur les types narratifs et descriptifs, et qu'elles consistent bien souvent en pures activités de production, sans qu'un véritable travail portant sur les capacités mises en jeu ne soit effectué (Gagnon 2010).

Bref, même si l'argumentation et le débat sont loin d'être absents à l'école – entre autres dans le cadre des nouvelles *Éducat*ions à... (à la santé, à la citoyenneté⁵, etc.) ou à l'intérieur de disciplines telles que l'histoire, la géographie, la philosophie ou les sciences de la nature –, et même si les orientations actuelles de l'enseignement semblent plutôt positives à cet égard, ces genres ne font guère l'objet d'un enseignement structuré, systématique dans la classe de français. En outre ils restent encore largement destinés aux derniers degrés de la scolarité, voire aux "meilleurs" élèves, l'exemple le plus parlant étant l'exercice de la dissertation proposé exclusivement aux classes de collège ou de lycée.

2. Cadre théorique et méthodologique

C'est donc dans ce contexte qu'ont été développées les diverses recherches sur lesquelles se base cet article et qui, toutes, concernent, sous des modalités diverses, l'enseignement et l'apprentissage du débat (et d'autres genres textuels oraux ou écrits) dans l'école romande⁶.

La recherche de base, réalisée dans les années 90, s'inscrit très concrètement dans le contexte décrit à la section 1 ci-avant. Elle répondait alors à une forte demande des enseignants, qui souhaitaient disposer de moyens d'enseignement pour l'expression leur permettant de concrétiser dans leurs pratiques de classe les objectifs communicatifs déjà assignés à l'enseignement.

⁵ Depuis la dernière décennie, d'autres objets d'enseignement nouveaux, n'entrant pas dans le découpage disciplinaire habituel (Audigier 2006), ont fait leur entrée à l'école. Ce sont les éducations à...: l'éducation à la santé, l'éducation aux médias, l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté. Ces objets font largement appel aux capacités argumentatives des élèves et apparaissent dans le nouveau Plan d'études (PER) dans un domaine intitulé Formation générale.

⁶ Une recherche initiale a été conduite dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94, dirigé par B. Schneuwly, et consistait en l'élaboration puis l'expérimentation de séquences didactiques portant sur l'expression orale (Schneuwly *et al.* 1996/1997; Dolz & Schneuwly 1998; de Pietro 1998). Cette recherche a conduit à l'édition, au niveau romand, de la collection de moyens d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz *et al.* 2001). Par la suite, plusieurs thèses et mémoires, portant par exemple sur les effets de l'enseignement du débat chez des élèves du degré 7 (Pollo 2000) ou du secondaire professionnel postobligatoire (Gagnon 2010), ainsi qu'une évaluation de ces moyens d'enseignement réalisée sous l'égide de l'IRD (de Pietro *et al.* 2009) et un projet du PNR 56 portant sur l'organisation du discours dans l'interaction (Fasel Lauzon *et al.* 2008) ont permis d'approfondir et affiner les observations issues de la recherche initiale. Ce sont ces recherches qui sont évoquées dans l'article.

Inscrite dans la perspective de l'interactionnisme sociodiscursif (Bronckart 1997), cette recherche présentait un certain nombre d'options théoriques qu'il importe de préciser. En effet, des manières très diverses d'appréhender la question de l'argumentation à l'école se rencontrent au travers des nombreuses recherches et expériences conduites ces dernières années dans différents pays⁷.

2.1. Le genre textuel comme outil pour enseigner l'argumentation

D'un point de vue linguistique, il s'agit d'abord de définir ce qu'on place sous les rubriques "débat" et "argumentation" et les objectifs qu'on souhaite assigner à leur enseignement et apprentissage. Il existe, on le sait, plusieurs conceptions de l'argumentation, plutôt orientées vers la logique et la nouvelle rhétorique (Toulmin 1958/1993; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1958), vers la logique naturelle (Grize 1982), vers la langue (*cf.* l'"argumentation dans la langue" de Anscombe et Ducrot 1983) ou l'interaction (Plantin 1996; Mercer 2000; Fasel Lauzon *et al.* 2008). Nous préférons quant à nous ne pas prendre position dans ces débats, puisant à l'un ou l'autre de ces courants selon nos besoins.

La caractéristique de notre approche consiste à observer la manière dont les élèves effectuent certaines tâches langagières impliquant de l'argumentation (un débat par exemple), à repérer les difficultés qu'ils semblent rencontrer et à fonder le travail en classe sur ces constats. Les diverses conceptions de l'argumentation susmentionnées mettent en évidence une multitude de phénomènes situés à des niveaux très différents (énonciation, organisation textuelle, syntaxe, lexique) qui contribuent à la "qualité" d'un débat et qu'on retrouve dans nos observations. Le tableau qui suit regroupe différents domaines de difficultés pouvant être rencontrées par les élèves dans un débat:

⁷ Voir par exemple les travaux réalisés en France sur l'oral et l'argumentation dans les enseignements disciplinaires (Garcia-Debanc 1996 et 1996/97; Nonnon 1996 et 1996/97; Turco & Plane 1999; Douaire [Ed.] 2004; etc.), ceux portant sur le débat littéraire (Soulé, Tozzi & Bucheton 2008), des projets tels que DUNES (*cf.* par exemple Muller *et al.* 2007), *Thinking Together* (Mercer 2000), etc.

Interaction (construction d'un espace de débat)	Modalités de la prise de parole, écoute des autres intervenants, modalisation des énoncés...
Maîtrise du genre et de sa structure	Ouverture, clôture, changements thématiques...
Maîtrise du genre et de ses caractéristiques thématiques	Construction, compréhension et délimitation de l'objet de controverse, orientation des arguments...
Maîtrise des moyens langagiers	Usage des connecteurs et autres marques argumentatives, choix de lexèmes en fonction de l'orientation argumentative, emploi de divers types d'arguments (topoi, exemples) ou de figures rhétoriques, etc.

Tableau 1: Domaines de difficulté

Ces domaines de difficultés sont, d'une manière ou d'une autre, pris en considération dans notre approche didactique, sans lien à une théorie de référence particulière et unique.

De plus, ce n'est pas l'argumentation en tant que telle que nous enseignons. D'une part, il s'agit là d'une notion plutôt abstraite, pas nécessairement facile à comprendre pour les élèves; d'autre part, comme le souligne par exemple Grize (1982), les nombreuses définitions qui en sont données sont relativement larges et ne permettent guère de décider clairement si un texte (oral ou écrit) est ou non une argumentation. Autrement dit, l'entrée "argumentation", certes pertinente comme catégorie générale, n'est pas suffisamment précise et concrète pour servir de base à un enseignement.

C'est la notion de "genre", empruntée à Bakhtine, qui nous sert de point de départ. Et là, ce sont bien des unités telles que le *débat* qui constituent l'objet focalisé dans le travail en classe. En quoi cette notion s'avère-t-elle didactiquement plus opératoire? La compétence argumentative, selon nous, n'est jamais actualisée que dans des textes concrets relevant de différents genres: on n'argumente pas "en général", on *débat* oralement à propos d'un objet de controverse, on *écrit une lettre d'opinion*, etc., et ce dans une situation de communication concrète. Ce que nous produisons (ou recevons) lorsque nous communiquons, ce sont donc des "textes" (écrits ou oraux) relevant de genres tels le *débat* ou l'*éditorial*, historiquement et socialement forgés au sein des communautés langagières, constitutifs de l'espace public ou, comme le dit Bakhtine (1984: 265), de "sphères d'échange"⁸:

Nous apprenons à mouler notre parole dans les formes du genre et, entendant la parole d'autrui, nous savons d'emblée, aux tout premiers mots, en pressentir le genre, en deviner le volume (la longueur approximative d'un tout discursif), la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début, nous sommes

⁸ La paternité des thèmes fondamentaux des types et des formes de discours, de l'énonciation comme interaction sociale ou du dialogisme a depuis été reconnue à Voloshinov (cf. Bota & Bronckart 2010).

sensibles au tout discursif qui, ensuite, dans le processus de la parole, dévidera ses différenciations. Si les genres du discours n'existaient pas et si nous n'en 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 (1984: 284).

Les objets langagiers et communicationnels à travailler en classe gagnent ainsi à être décrits dans le cadre des genres dans lesquels ils se réalisent. Chaque genre se définit selon trois dimensions essentielles:

- les contenus qu'il permet d'exprimer: pour les genres relevant de l'argumentation, les contenus doivent être des objets controversés, à propos desquels une action humaine est possible, des prises de position y relatifs, des arguments étayant les prises de position, etc.
- une structure compositionnelle spécifique qui, à l'intérieur des genres relevant de l'argumentation, peut fortement différer: les similitudes entre le débat et le discours politique ne sont guère frappantes, par exemple.
- les moyens langagiers qui s'y sont en quelque sorte cristallisés et auxquels on recourt de façon privilégiée pour en accomplir la structure et exprimer les contenus: connecteurs, modalisateurs, verbes introductifs de prise de position, etc.

2.2. Les principes didactiques d'une approche par genres textuels

En vue d'un enseignement, l'intérêt d'une approche par les genres est par conséquent évident. En effet, ceux-ci représentent des unités concrètes, reconnaissables, socialement ancrées, en un mot: *enseignables*. Ce sont donc ces arguments qui nous ont amenés à travailler, dans nos recherches, avec cette notion de genre et en particulier autour du genre oral "débat public avec modérateur (régulé)". Les élèves savent (ou croient savoir) de quoi il s'agit, ils en possèdent une représentation initiale, ils disposent d'emblée de moyens langagiers qu'ils pourront développer. De plus, c'est, dans nos sociétés du moins, un genre *public*, relativement *formalisé* et *utile*, tant scolairement (pour confronter des opinions diverses et aboutir collectivement à une meilleure connaissance des objets d'apprentissage) que socialement (pour mettre en discussion des objets de polémique). C'est bien un genre constitutif de l'espace public.

D'un point de vue *didactique*, notre projet se caractérise par son aspect interventionniste, par un enseignement explicite des genres et non une simple mise en œuvre en situation, et, de ce fait, par une certaine prédétermination des contenus travaillés. Suivant en cela Vygotsky (1930/1985⁹), nous considérons que le fait central du développement est la transformation des processus psychiques par l'appropriation d'outils sémiotiques historiquement

⁹ Pour une discussion, voir Schneuwly (1995) et de Pietro & Schneuwly (2000).

forgés et socialement élaborés. Le rôle de l'école est alors de mener les élèves à la connaissance de ces outils, de ces formes d'expression complexes, données de l'extérieur et dont la maîtrise implique volonté et conscience.

Notre approche se fonde entre autres sur les deux principes suivants:

- partir du complexe (production textuelle initiale), décomposer ensuite les "problèmes" en différents modules, puis revenir au complexe (production textuelle finale);
- prendre en compte les connaissances initiales et les représentations des élèves, en particulier au moment de la production initiale qui a entre autres pour but de les faire émerger.

Ces principes se concrétisent dans ce que nous avons dénommé *séquences didactiques* (cf. infra §5.2).

3. Ce que savent les élèves... et ce qu'ils doivent apprendre

La première tâche sur la voie de l'élaboration de séquences didactiques pour enseigner les genres oraux – le débat oral en l'occurrence – passe donc d'abord par l'élicitation de ce que les élèves savent déjà, afin de définir ensuite ce qu'il s'agira prioritairement de travailler, ainsi que des représentations qu'ils se font du genre qui va être l'objet du travail en classe, qu'il s'agira par la suite d'affiner, voire de modifier.

Nos observations avec des élèves de 8-10 ans¹⁰ montrent par exemple que les élèves sont déjà capables de produire des interventions qui comportent une prise de position étayée par un argument¹¹. Cela même s'ils se contentent parfois d'une simple prise de position non justifiée, et que les structures d'énoncés restent souvent très stéréotypées: du type *moi je suis pour/contre X, parce que si Y, (alors) Z*. Nos corpus montrent aussi qu'il y a régulation interactive, que les débatteurs s'écoutent, discutent les prises de position de leurs camarades en en reprenant parfois certains éléments. En revanche, les reformulations (qui permettent d'assurer l'intercompréhension, de synthétiser, de préciser) ainsi que les modalisations (qui nuancent les prises de position) sont plus rares; en outre, si les prises de position sont mises en débat, avec référence fréquente aux autres débatteurs, cela n'est guère le cas des arguments qui sont invoqués à leur appui. Cela a pour effet qu'on a souvent différentes prises de position, justifiées chacune par des arguments différents (cf. François 1980), mais sans véritable débat puisque ce sont en fait les

¹⁰ Observations effectuées dans des classes tout-venant du canton de Genève, sur la base de débats sur divers objets, enregistrés dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94; cf. Dolz & Schneuwly (1998).

¹¹ Cf. également François (1980); Garcia-Debanco (1996); Nonnon (1996/1997).

arguments, leur validité, leur pertinence, leur importance relative, etc., qui devraient être débattus et non les prises de position qui en découlent. Ces différents constats ressortent particulièrement bien dans l'exemple suivant, extrait d'un débat sur la mixité à l'école:

G Moi je - moi je veux dire que - je suis pour la mixité parce que - les enfants quand i sont petits ils apprennent déjà à vivre ensemble et quand i seront grands eh ben i + i pourront vivre ensemble - parce que si par exemple: comme F. lui il est contre eh ben - quand i dit par exemple que ça+ qu'il est contre moi je trouve que il a pas tout tort, mais il - mais: je suis quand même pour la mixité parce que: les: les enfants dès qu'i sont petits ils apprennent déjà à vivre en + ensemble tandis que quand i sont séparés filles garçons eh ben: après quand i sont grands pis qu'i sont ensemble ça va pas y a des disputes y a des problèmes [classe de degré 6, Genève, Corpus FNRS]

Comme on le voit, G présente une prise de position étayée par un argument (parce que les enfants quand ils sont petits ils apprennent déjà à vivre ensemble et quand i seront grands eh ben i + i pourront vivre ensemble ...), qui est même repris une seconde fois dans sa version négative (tandis que quand i sont séparés filles garçons eh ben...); il prend en compte l'avis de F., mais sans mettre en débat les arguments de ce dernier.

Ces premières observations font ainsi apparaître des éléments récurrents qui pourraient faire l'objet d'un travail en classe. Elles permettent en même temps de commencer à imaginer une perspective développementale et définir des éléments de progression. Mais cela n'est pas suffisant, car rien ne nous dit encore (a) ni ce que les élèves devraient savoir au terme de leurs apprentissages, (b) ni ce qu'ils sont en mesure d'apprendre à l'âge qui est le leur.

En ce qui concerne (a), il s'agit par conséquent de caractériser le genre "débat régulé" à la fois par l'étude de pratiques de référence (autrement dit de débats réels de divers types) et grâce à la littérature existante (linguistique, philosophie) qui décrit en quelque sorte les pratiques expertes tout en tenant compte des attentes sociales (*cf.* § 4).

En ce qui concerne (b), il s'agit de comparer les productions d'élèves d'âges différents pour tracer une ligne de progression. De telles comparaisons nous apprennent que, avant même le début de son apprentissage scolaire de l'argumentation, l'élève est capable de donner son avis dans des situations proches du quotidien et de l'étayer, puis, petit à petit, de comprendre la structure du texte argumentatif, de hiérarchiser et d'articuler les arguments, etc. Progressivement, vers 10-11 ans, il se représentera mieux ce qu'est une situation polémique. L'implicite, la prise en compte des différentes "figures du destinataire" (Schneuwly & Dolz 2009) en fonction de divers lieux sociaux se mettront en place plus tard, vers la fin du secondaire obligatoire (Gagnon & Énard 2010). Tout comme l'apprentissage de la décentration, indispensable si l'on souhaite que l'élève arrive à véritablement prendre en compte l'avis des

autres débatteurs. Confrontés à un thème qui les touche particulièrement, les élèves, même au secondaire postobligatoire, peuvent avoir du mal à mettre à distance leurs points de vue et émotions. Cette difficulté, par exemple, ressort dans cet extrait de débat sur le tourisme éthique dans une classe de culture générale d'apprentis menuisiers:

- É1 ce qui se passe maintenant c'est que les Roumains qui viennent ici
ils trouvent pas de boulot (dans leur pays) voilà alors là ils en
profitent / ben parce qu'un patron il va préférer prendre eux et pis
il paie moins cher et pis xxx
- É2 oui, mais au moins c'est pas le frontalier c'est bon le Français
- É1 oui, mais je suis autant payé que toi (classe secondaire
postobligatoire, Corpus Gagnon)

Au moment d'une discussion sur le thème du tourisme éthique, en classe de culture générale dans un centre de formation secondaire professionnel, la question de l'emploi de gens d'origine étrangère ou des gens de France voisine (frontaliers) sur le territoire suisse est soulevée. Étant donné l'actualité du débat autour de la question des travailleurs étrangers ou "frontaliers" et la question de l'accès à l'emploi, brûlante chez ces jeunes apprentis faisant face à un marché du travail où les emplois se font de plus en plus rares, la discussion aurait pu prendre une tournure dangereuse. Trop impliqués émotivement, les élèves ont du mal à se distancier et à adopter une attitude réflexive par rapport à leur propre parole et à celle des autres.

L'observation de débats dans les classes met ainsi en évidence de nombreuses difficultés que pose un tel enseignement. Comment remédier à ces difficultés? Peut-on *enseigner* le débat pour que les élèves améliorent leur prise de parole? Et, si oui, comment?... C'est tout l'enjeu de notre réflexion.

4. L'enseignement face aux attentes sociales: de quoi débattre en classe?

L'enseignement du débat en vue de sa pratique dans les espaces publics – si, comme nous tentons de le montrer, on doit et on peut l'enseigner – met en jeu des aspects formels, mais aussi représentationnels et socioculturels. Il s'agit pour les élèves d'apprendre à débattre, mais aussi, entre autres, d'apprendre à *propos de quoi débattre*. On se trouve ici au cœur de ce que peuvent être les attentes sociales face à l'enseignement. Le choix des contenus sur lesquels on fait travailler les élèves présente en effet un double aspect *formateur* (le but consiste à apprendre aux futurs citoyens à reconnaître et construire un objet de débat, une controverse) et *didactique* (déterminer quels sont les contenus qui favorisent au mieux les apprentissages).

Les contenus des débats proposés aux élèves doivent satisfaire à diverses conditions. Le choix d'une "bonne" question de départ, qui à la fois intéresse les élèves et leur permet de progresser tout en les préparant à leur futur rôle de *citoyen*, n'est pas simple. Au début du projet FNRS (cf. note 10), nous

avons organisé de nombreux débats avec les élèves sur des thèmes variés: *Où aller lors du voyage de fin de scolarité?*, *Pour ou contre la mixité à l'école?*, *Faut-il interdire les vélos dans les parcs publics?*, etc. Tous ces thèmes ne sont pas équivalents mais ils nous ont aidés à préciser quelques-unes des conditions pour qu'un thème puisse servir à l'enseignement. Nous en sommes ainsi arrivés à définir trois dimensions qui, dans une perspective didactique, doivent être prises en compte:

- Une dimension *sociale*, qui concerne la vraisemblance du thème, son épaisseur sociale, le fait qu'il sous-tende une controverse par rapport à laquelle coexistent des opinions différentes sinon opposées, ses enjeux; c'est dans cette dimension, principalement, que se joue la préparation des élèves à leur future vie de citoyen.
- Une dimension *cognitive*, qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves. Un thème peut en effet s'avérer trop complexe pour les élèves, faisant appel à des connaissances qui ne leur sont guère accessibles. Mais il peut aussi s'avérer trop simple. On pense moins à cette situation qui, pourtant, rend tout aussi difficile l'apprentissage des élèves, car ceux-ci ne parviennent pas alors à construire des arguments qui ne soient pas triviaux et qui les forcent à exploiter au maximum leur répertoire langagier.
- Une dimension *psychologique*, qui invite à prendre en compte les motivations, les affects et les intérêts des élèves. Il est par exemple difficile de motiver des élèves à débattre d'un thème dont ils savent qu'il est factice; mais, comme d'autres l'ont souligné avant nous¹², le thème ne doit pas non plus être passionnel (*l'avortement, la peine de mort, etc.*) car il risque alors de bloquer toute possibilité d'évolution des positions, ou même de discussion. Ce type de thème présente de plus l'inconvénient d'empêcher que les élèves puissent à certains moments se distancer du débat et endosser une posture d'apprentissage.

Un thème tel que *la mixité à l'école*, que nous avons utilisé dans le cadre de nos recherches, remplit parfaitement ces conditions: il est tout à fait susceptible de devenir objet de controverse sociale – il l'est d'ailleurs déjà aux Etats-Unis; il devrait concerner les élèves, mais sans être tout de même trop "dramatique"; en même temps, c'est un sujet qui possède indéniablement une épaisseur cognitive et sociale et qui permet donc une progression des débats en relation avec un approfondissement des connaissances que les débatteurs intègrent à leur discours et, corrélativement, avec une exploitation maximale de leur répertoire langagier.

¹² Garcia-Debanc (1996/1997: 60).

Si le thème choisi est d'une certaine complexité, il devient nécessaire de prévoir dans la planification de la séquence – afin de permettre un réel approfondissement des prises de position et un enrichissement des arguments invoqués – des moments d'écoute, de lecture et d'analyse de documents pour que les élèves puissent enrichir leur connaissance du thème choisi; pour qu'ils puissent, au niveau réceptif, travailler *du contenu inscrit dans une forme*.

Autrement dit, l'enseignement doit permettre d'articuler la préparation du contenu — ce qu'il y a à dire: l'*inventio* de la rhétorique — et l'apprentissage des moyens linguistiques qui permettent de le dire — l'*elocutio*. Ces deux aspects ne peuvent être dissociés: apprendre à débattre ne peut consister à développer des habiletés langagières décontextualisées ni simplement à développer des connaissances à propos d'un thème. Au contraire, c'est construire une *question controversée* à l'intérieur d'une problématique concrète déjà matérialisée socialement dans d'autres discours et développer des outils langagiers qui permettent, en interaction avec d'autres débatteurs, de "travailler" cette problématique. Un travail sur la forme, sans contenu, tournerait à vide, mais un travail sur le contenu sans formes langagières pour l'y inscrire empêcherait le contenu de se matérialiser, de devenir débat. Nos observations tendent à montrer que les enseignants ont plus de facilité avec l'*inventio* et que la difficulté principale consiste à mettre les contenus en mots, à utiliser de manière appropriée les bons moyens langagiers (Gagnon 2010). Ce constat nous conforte dans l'idée que, au-delà d'une simple mise en œuvre en situation ou d'un travail interdisciplinaire sur des questions socialement pertinentes (cf. les éducations à...), d'importants aspects de l'enseignement du débat doivent trouver leur place dans les enseignements disciplinaires de langues – la langue de scolarisation en particulier.

5. Un dispositif didactique pour enseigner le débat

Le dispositif que nous présentons ci-après¹³, matérialisé dans le moyen d'enseignement *S'exprimer en français* (Dolz et al. 2001), a donc d'abord été expérimenté dans le cadre d'un projet du FNRS (Dolz et Schneuwly 1998). Il est aujourd'hui en usage dans l'école romande et a fait l'objet d'une évaluation – positive – par l'IRDP (de Pietro et al. 2009).

Il a finalement pour but de concrétiser didactiquement les éléments que nous avons présentés jusqu'ici et contient principalement trois composantes: un *modèle didactique du genre* (§5.1) qui a pour fonction de définir le genre, les objets à travailler et les objectifs à atteindre, une structure du déroulement de l'enseignement-apprentissage que nous nommons *séquence didactique* (§5.2)

¹³ Qui, moyennant bien sûr les adaptations nécessaires, ne concerne pas que le débat, mais de nombreux genres relevant de l'expression orale ou écrite.

et des *activités*, intégrées dans les modules de la séquence, permettant de travailler les aspects du débat pris en considération (§5.3).

5.1 Un modèle didactique du genre

La mise en relation des deux ensembles de données (comportements d'experts et comportements d'apprenants) avec les objectifs de l'enseignement – tels que définis par exemple dans le nouveau *Plan d'études romand* (PER 2010) – permet d'élaborer ce que nous avons nommé un *modèle didactique du débat* (de Pietro *et al.* 1996/1997; Dolz & Schneuwly 1998; de Pietro & Schneuwly 2003). Celui-ci définit les principales caractéristiques du genre (qu'est-ce qu'un débat?), les procédés (reprise des paroles de l'autre, réfutation, par exemple) et les formulations (modalisations, connecteurs) qui doivent constituer les objets du travail et les objectifs d'apprentissage pour les élèves.

Le schéma qui suit, inspiré de de Pietro *et al.* (1996/1997), présente les éléments constitutifs d'un tel modèle pour le débat:

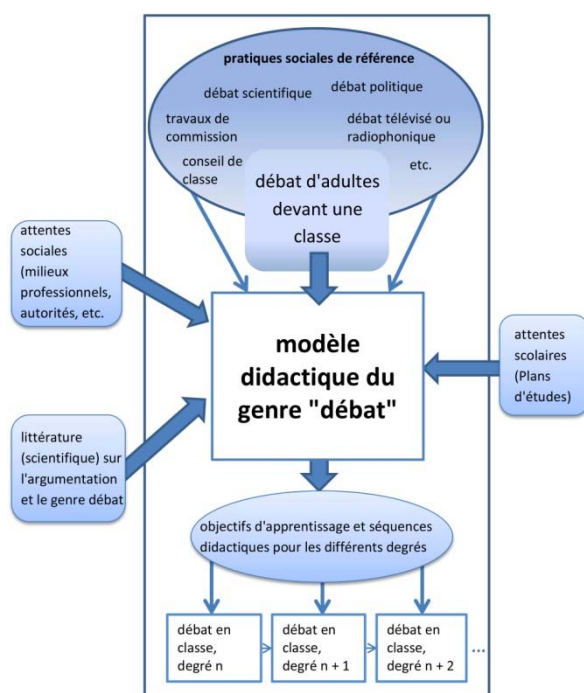


Fig.1: Le modèle didactique du débat régulé (inspiré de de Pietro *et al.* 1996/1997)

En tant qu'elle se situe à l'interface des descriptions de pratiques effectives, des théories (multiples et hétérogènes) du genre, de l'explicitation des capacités acquises / à acquérir des apprenants et des objectifs de l'enseignement (déterminés à la fois didactiquement et socialement), une telle *modélisation* est au cœur d'une théorie didactique de l'enseignement de l'oral. Elle définit en quelque sorte les dimensions enseignables du genre et assure en même temps, via un processus de transposition didactique, la pertinence

et la cohérence didactiques de l'objet enseigné. Cet objet représente au bout du compte une variante scolaire du genre social considéré (on peut parler aussi de *genre didactisé*)¹⁴.

En ce qui concerne les divers aspects de l'objet à travailler et les objectifs qui sont finalement placés au cœur de la séquence, voici, à titre d'illustration, quelques-uns de ceux qui ont été sélectionnés pour la séquence didactique du degré 6 (selon la numérotation HarmoS, élèves de 9-10 ans) et qui doivent dès lors être matérialisés dans les activités proposées dans les différents modules de la séquence didactique:

Les objectifs d'une séquence didactique sur le débat régulé au degré 6 (HarmoS)

Module 1:

- 1.1. Distinguer l'opinion des arguments qui l'appuient.
- 1.2. Distinguer entre arguments POUR, CONTRE ou NI POUR NI CONTRE.

Module 2:

- 2.1. Diversifier les prises en charge énonciatives (et modalisations) d'une opinion.
- 2.2. Distinguer entre des arguments de type "exemples" et "affirmations générales".
- 2.3. Diversifier les types d'arguments.

Module 3:

- 3.1. Écouter les différents intervenants et comprendre leurs positions de manière à pouvoir intervenir.
- 3.2. Intervenir après un intervenant pour le soutenir dans ses propos.
- 3.3. S'opposer à la prise de position d'un camarade (en particulier en formulant des objections aux arguments présentés).

Module 4:

- 4.1. Prise de conscience des statuts, rôles et fonctions de modérateur.
- 4.2. Ouvrir un débat. Etc.

¹⁴ Cette notion de modèle didactique de l'objet à enseigner mériterait d'être discutée plus longuement. On remarquera seulement, ici, que d'une certaine manière tout enseignement est en fait fondé sur de tels modèles qui restent toutefois souvent implicites; l'explicitation présente cependant de nombreux avantages, entre autres de rappeler que toute pratique sociale change dès lors qu'elle devient objet d'enseignement et de nous prévenir, en partie du moins, des dangers de figement et de surnormativisation. Voir à ce propos de Pietro & Schneuwly 2003.

5.2 La séquence didactique

La séquence didactique propose une structure du déroulement de l'enseignement et de l'apprentissage qui a pour but de concrétiser les principes didactiques sous-tendant notre conception du développement et de l'apprentissage. Elle tient compte de diverses conditions correspondant dans une large mesure à certaines de celles qui ont été mises en évidence dans d'autres travaux (de Pietro *et al.* 1989; Pekarek 1999; de Pietro & Schneuwly 2000).

Ainsi, la structure est par exemple conçue pour susciter une *posture d'apprentissage* liée à un *contrat didactique*: après une phase de *mise en situation* dont le but est de faire émerger une question controversée, les élèves sont d'abord invités à s'engager dans un projet communicatif, d'envergure très variable¹⁵, et à mener un "vrai" débat portant sur cette question (c'est ce que nous nommons la *production initiale*). Mais aussitôt ce premier débat réalisé, il leur est demandé de l'évaluer et de "métacommuniquer" à son propos: c'est-à-dire (a) expliciter et mettre en discussion leur représentation de ce qu'est un débat; (b) prendre conscience de ce dont ils auraient besoin sur le plan des moyens langagiers, mais aussi des connaissances à propos du thème de la controverse, pour qu'un tel débat soit plus riche et plus "utile". Dès lors, les bases sont posées pour engager les élèves dans un projet d'apprentissage, parallèle au projet communicatif. La *production finale*, qui clôt la séquence, constitue pour sa part à la fois l'accomplissement du projet communicatif et la réalisation (la plus) aboutie du projet d'apprentissage, permettant un bilan des acquis et des points qui, au contraire, devront être repris à une autre occasion¹⁶.

Ce faisant, la séquence didactique *met en scène* le mécanisme de la *bifocalisation* (Bange 1991). Elle permet d'orienter les échanges à la fois sur leur but communicatif et – dans le cadre d'*activités métalangagières décrochées* (de type "observation rétroactive", "atelier" ou "module"; cf. Érad 1998; de Pietro & Schneuwly 2000: 469-471) – sur les moyens langagiers nécessaires à leur réalisation. Il s'agit, autrement dit, "d'articuler systématiquement communication et structuration et de faire de l'activité langagière, dans toutes ses dimensions, le point de départ et l'objet de la structuration" (Dolz et Schneuwly 1998: 92).

¹⁵ Débat délibératif devant mener, au sein de la classe, à une décision, débat d'opinion utilisable pour un échange avec une autre classe, etc.

¹⁶ La conception de l'apprentissage mise en œuvre dans les séquences est de type spiralaire, à savoir que les genres, même relativement complexes, sont abordés tôt dans la scolarité, mais repris à intervalles réguliers et sous des formes variées, tout au long du curriculum. Le débat oral est ainsi abordé aux degrés 5-6 et 9-10-11 alors que les capacités argumentatives sont également prises en compte à d'autres occasions, à travers d'autres genres (lettre de demande, lettre et réponse au courrier des lecteurs, pétition, note critique de lecture, etc.), dans d'autres degrés.

Voici un exemple d'échange extrait d'une activité décrochée de retour sur les phases de production:

- E1 moi non plus je n'ai pas du tout changé d'opinion sur ce sujet, mais ça m'a fait encore plus réaliser que mon opinion il était valable parce que en écoutant les arguments des autres ça m'a fait encore plus réagir j'étais encore plus sûre de moi
- E2 ce qui est intéressant c'est que moi je suis plutôt pour et puis dans le débat j'étais contre donc c'est intéressant de chercher des arguments alors que l'on est pour une autre cause ça permet un peu de voir tous les côtés de la facette (Genève, classe de 11^e, Corpus FNRS)

La mise à distance du débat permet donc de focaliser l'attention des élèves sur certaines des dimensions du débat qui font l'objet du travail en classe: les élèves parlent d'opinions, des "arguments des autres", des différents "côtés de la facette", etc. Cette mise à distance peut se faire de manière systématique ou non. Elle peut avoir lieu immédiatement après l'activité ou être différée. Cette alternance entre communication et travail sur la langue est un véritable défi pour l'enseignement et tout particulièrement lorsque celui-ci se dit ou se veut communicatif ou actionnel, voire intégré dans les disciplines. Nos observations montrent qu'une telle alternance est parfois source de confusion dans les pratiques d'enseignement, lorsque projets d'apprentissage et de communication sont confondus (Gagnon 2010), voire lorsque seul le projet d'apprentissage est finalement présent.

La structure proposée a également pour but de *favoriser la diversité des tâches et des situations*, afin de permettre tout à la fois la variation des rôles, la confrontation à la complexité, mais aussi la focalisation sur une difficulté particulière, isolée en quelque sorte pour les besoins de l'exercice. Cette diversité apparaît en particulier dans les *modules* qui permettent de travailler les différents aspects du débat finalement retenus – sur la base des observations issues de l'évaluation de la production initiale – pour le projet d'apprentissage.

Il résulte donc, de ces diverses exigences, une séquence qui se présente ainsi:

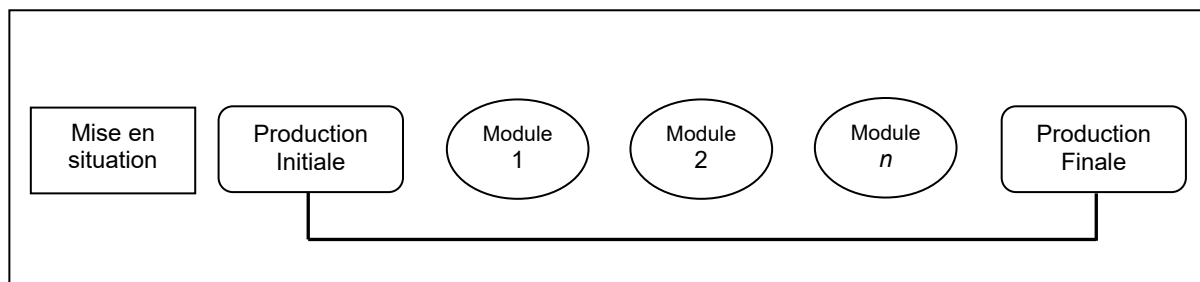


Fig. 2: La séquence didactique

5.3 Les activités d'apprentissage

C'est donc à travers les activités figurant dans les modules, par des productions "simplifiées", centrées sur une difficulté particulière (modaliser des énoncés, reprendre la parole d'un camarade, etc.), par des analyses (d'arguments, d'un débat, etc.), en communiquant ou en métacommuniquant, que les apprenants vont si possible s'approprier les objectifs retenus sur la base du modèle didactique du genre.

L'enjeu, ici, est d'élaborer des *outils* qui rendent possible un travail efficace sur l'oral et, en l'occurrence, le débat régulé. Voici quelques exemples des procédés didactiques envisagés (Schneuwly *et al.* 1996/1997; Dolz *et al.* 2001):

- A) "*Feuilles d'écoute*", *grilles d'observation*, qui amènent les élèves à *focaliser* leur attention sur certains phénomènes. Pour l'écoute d'un premier débat, on peut par exemple fournir aux élèves une grille qui les invite simplement à classer les prises de position repérées selon qu'elles défendent une position "pour", "contre" ou "ni pour ni contre".
- B) *Situations de communication* qui permettent d'isoler une dimension de l'objet enseigné et de mettre en place des activités de *production simplifiée*, étant entendu que la production initiale et la production finale intègrent systématiquement toute la complexité du genre considéré. Par exemple, à la suite de l'écoute d'une prise de position argumentée, on peut demander aux élèves – en leur fournissant des outils langagiers qui servent à cela: *effectivement, comme le dit X*, etc. – de préparer une nouvelle prise de position qui soutient la première et reprend, en le développant, l'un de ses arguments.
- C) Utilisation d'*enregistrements* pour rendre possibles un *retour sur les productions* et une *distanciation* par rapport à celles-ci.
- D) Confrontation des élèves à des *pratiques sociales de référence*, par exemple sous la forme d'un débat "authentiquement fabriqué" (de Pietro 1997) dont on peut appréhender et examiner le déroulement dans toute sa complexité¹⁷; etc.

6. Ce que les élèves apprennent lorsqu'ils débattent en classe

L'analyse de ce que les élèves sont susceptibles d'apprendre dans le cadre d'un tel enseignement repose principalement sur la comparaison de leur comportement au cours des productions initiale et finale, autrement dit en

¹⁷ Il s'agit, en l'occurrence, d'un débat produit avec une finalité didactique, mais dans des conditions d'authenticité interactionnelle qui sont celles d'une véritable communication.

préalable au travail didactique réalisé dans le cadre des modules *versus* après ce travail.

Dans les divers corpus qui ont été analysés¹⁸, les progrès apparaissent généralement significatifs. Le modérateur, par exemple, réalise davantage d'actions propres à son rôle (relancer, synthétiser, etc.). Dans le débat final, les élèves construisent plus fréquemment leurs interventions en prenant appui sur ce qu'ont dit les interlocuteurs, soit pour s'y opposer:

Y.: mais euh oui vous parlez des problèmes d'identité qu'il y a entre les personnes mais est-ce que vous ne pensez pas que le style vestimentaire de la personne de l'élève donc de nous (il se pointe) en tant qu'élève euh c'est pas ce qui va nous permettre de nous faire une personnalité (33'30) euh une personnalité euh de forger notre caractère euh ben voilà nous développer autour de notre style vestimentaire (Corpus Gagnon)

soit pour les soutenir:

Jo: ah oui des uniformes des uniformes à l'école parce que déjà euh le grand problème c'est euh les conflits entre les différents styles des élèves par exemple (32'30) euh euh les les rockers comme ils disent c'est ils se la jouent et pis ils sont ils aiment pas les skaters par exemple donc après il y a des conflits entre eux et: après il y a des histoires avec les parents ça complique euh d'une autre part euh euh leurs habits y coutent assez chers parce que c'est des marques donc euh le fait de fait de mettre des: des uniformes à l'école ça peut être aussi une économie (33'00) avec les parents qui qui xxx

J-D: aussi déjà il y a tout ce qui est conflit mais il y a aussi tout ce qui est religieux d'abord ça permet d'avoir d'éviter d'avoir des problèmes (Corpus Gagnon)

Dans les débats finaux, le nombre souvent élevé d'oppositions témoigne en outre du caractère controversé du débat – ce qui en constitue certainement un des traits définitoires et un des enjeux didactiques intéressants: de telles oppositions supposent en effet la construction collective – par des moyens linguistiques – d'un *espace de négociation* (Golder 1996).

L'observation des rôles tenus par les participants et de la cohérence de leurs interventions suggère également une progression significative. Dans les débats finaux, les élèves se montrent pour la plupart plus cohérents dans l'orientation de leurs arguments et de leurs prises de position et défendent plus clairement une position.

En outre, il faut souligner que, ici encore, la progression dans la maîtrise du déroulement du débat va de pair avec une évolution dans l'usage des moyens langagiers auxquels recourent les participants. Ceci se voit par une augmentation de marques de prise en charge énonciative du type *MOI, JE*, et de marqueurs concessifs ou oppositifs. Les élèves utilisent entre autres un

¹⁸ En particulier dans le cadre du projet FNRS 11-40505.94, l'étude menée par Pollo (2000) dans une classe genevoise de degré 7H et dans le travail de thèse de Gagnon (2010) fondé sur l'étude de classes du secondaire postobligatoire.

nombre important de *mais* qui indiquent l'usage plus fréquent d'un mécanisme de réfutation en deux temps: accord partiel suivi d'une prise de distance (opposition, nuance) (Roulet 1989). Le nombre de marqueurs causaux (*parce que, puisque...*) et conclusifs (*et ben, alors, donc...*) tend lui aussi à augmenter d'une production à l'autre¹⁹. La variété des marqueurs s'accroît également.

Ainsi, en liaison étroite avec la complexification et l'enrichissement du débat, on observe généralement une amélioration des capacités langagières des élèves dans diverses dimensions: gestion de l'ouverture du débat, gestion des prises de parole, prise en compte du discours de l'autre, complexité des échanges, utilisation d'organismes textuels, etc. (Dolz & Schneuwly 1998; Gagnon 2010; Pollo 2000).

L'ensemble de ces observations largement convergentes ainsi qu'une enquête menée quelques années plus tard (de Pietro *et al.* 2009) auprès des enseignants qui utilisent les moyens d'enseignement *S'exprimer en français* confirment ainsi que le dispositif proposé est à même de susciter des progrès chez les élèves de tous âges. Dans cette enquête, par exemple, parmi les plus de 500 enseignants ayant répondu au questionnaire (sur 2000 qui avaient été contactés), 94% adhèrent (plutôt (68%) ou tout à fait (26%)) à la démarche globale, et 76% estiment que l'apport du moyen d'enseignement est plutôt (61%) ou tout à fait (15%) important²⁰. On peut donc raisonnablement estimer qu'un tel dispositif est de nature à favoriser l'appropriation par les élèves des principaux genres publics et qu'il est possible, à l'école, de préparer les élèves afin qu'ils puissent, plus tard, participer aux débats émergeant dans l'espace public.

Cependant, et nous touchons là aux limites de l'école, les élèves s'approprient ces genres dans un univers fictionnel (*cf.* François 1980; Schneuwly 2003), pas "pour de vrai". En endossant des rôles fictifs ils restent des *élèves* cantonnés dans une relation inévitablement asymétrique avec *l'enseignant*:

Ces situations sont toujours formalisées jusqu'à un certain degré, et peuvent prendre la forme de rituels. L'institution définit le ou les rôles possibles à adopter dans la production du texte et détermine qui peut jouer ces rôles. Ces rôles sont en général fixes durant la situation. Les formes langagières qui y fonctionnent sont par conséquent relativement stéréotypées et assument des fonctions précises dans l'institution (Schneuwly 2003: 64).

¹⁹ Voir par exemple les comptages effectués par Pollo (2000). Cependant, dans les matériaux qu'il a analysés, il faut aussi tenir compte de la durée des deux débats: 11'33 pour le débat initial et 19'41 pour le débat final.

²⁰ Cela malgré diverses critiques et difficultés également mentionnées. Les principales d'entre elles portent sur le temps nécessaire à la réalisation des séquences et sur la difficulté à évaluer les productions des élèves, surtout à l'oral – ce qui rend difficile de fonder le choix des modules à mettre en œuvre sur une telle évaluation, autrement dit sur les besoins effectifs des élèves. Comme on le voit, ces critiques concernent la formation, voire l'organisation de l'enseignement mais guère la conception didactique et le dispositif en tant que tels.

Si l'on considère, avec Quéré (1992: 77) qui s'appuie pour cela sur l'ouvrage fondateur de Habermas (1962) et son "éthique de la discussion", que l'espace public doit être envisagé comme un "espace de discussion, c'est-à-dire comme un lieu de formation de consensus sur des questions pratiques ou politiques, par une confrontation publique d'arguments", impliquant un "public suffisamment éduqué et intéressé à la chose publique pour exercer publiquement sa raison (plutôt que d'un public clientélisé et manipulé par les médias de diffusion de masse)" (id.: 78), et que cet espace se caractérise par des tâches, des rôles et des statuts relativement codifiés, normés, sans être rigoureusement règlementés, on constate donc que l'école peut *jouer* l'espace public, qu'elle peut certes sensibiliser les élèves à la diversité de ces tâches, rôles et statuts, mais qu'il lui est toutefois impossible de les leur faire vivre réellement.

7. L'enseignement du débat: une contribution à la formation citoyenne, au vivre-ensemble et à la constitution de l'espace public de demain

L'objet du développement langagier, pour nous, n'est pas seulement l'acquisition de structures linguistiques, ni même la maîtrise des outils langagiers constitutifs des principaux genres textuels, mais le *rapport au langage* que nous mettons progressivement en place. Les *connaissances* et les *représentations* que nous construisons à propos des activités langagières constitutives de notre environnement social nous permettent de *donner du sens* aux différents contextes sociocommunicatifs de l'espace public auxquels nous participons (Dolz et Schneuwly 1998: 20).

L'exemple du débat est révélateur à cet égard. Il ne saurait s'agir, pour l'école, de "simplement" doter les élèves de capacités argumentatives, rhétoriques, "vides de sens", aussi brillantes fussent-elles, sans qu'ils ne développent en même temps une *représentation du débat* en tant que genre social utilisé à diverses fins dans notre société. Et nous allons plus loin encore: le but de l'enseignement ne saurait être d'inculquer les principes du débat médiatique ou politique, dans lequel les débatteurs, trop souvent, ne s'écoutent guère, n'envisagent généralement pas de modifier leur position initiale, n'hésitent pas à user systématiquement d'arguments d'autorité, voire à faire preuve de mauvaise foi.²¹

Le développement langagier – d'autant plus lorsqu'il est pris en charge par une institution – se doit d'intégrer une dimension éthique incluant une conception du langage et un mode d'usage des *outils* qu'il nous offre. Ainsi,

²¹ Pour une magnifique démonstration de ce que l'argumentation ne devrait pas être, voir le sketch *Les bananes sont bleues* de Yann Lambiel (http://www.youtube.com/watch?v=ThrZOt3zJ_M).

pour nous, comme nous l'avons développé ailleurs (de Pietro *et al.* 1996/1997), le débat doit d'abord être un outil (sémiotique) au service de la recherche de solutions collectives à des questions sociales polémiques, voire à des conflits interindividuels, ainsi qu'un outil servant la construction de connaissances à plusieurs (Miller 1987). C'est pourquoi, par exemple, les séquences didactiques proposées aux élèves accordent une grande importance à des mécanismes tels que *la reprise du discours de l'autre*.²²

L'exemple suivant, extrait d'un corpus recueilli dans une classe de 10^e de Neuchâtel²³, illustre parfaitement – à l'opposé des déviations médiatiques – ce que l'école doit faire:

- P d'accord (.) est-ce que quelqu'un dans la classe peut me dire ce que Carine vient de faire de très bien (.) (sur le fond) (...) de vraiment très bien (...) que d'autres ont fait avant elle (...) ce matin (...) et c'est le truc que vous devriez tous faire qu'est-ce qu'elle a fait de vraiment très bien (...) euh Keiran
- Kei ben: elle a expliqué bien (.) ce qu'ils ont dit les débatteurs
- P ouais
- Kei elle a elle a réfléchi par rapport à ce qu'ils ont dit tous et elle a réfléchi aussi par rapport à ce qu'elle aime (xxx)
- P oui (...) est-ce que quelqu'un peut redire ce que Keiran vient de dire parce que c'est exact (.) vous avez bien compris ce qu'il a dit qui n'a pas bien compris qui peut le répéter (...) qu'est-ce qu'il a dit Keiran (...) comment il a analysé (...) ce que Carine a fait Noémie
- Noe ben que Carine elle a repris euh ce que les autres débatteurs ils avaient dit elle a elle a elle a réfléchi et puis (xxx) voilà
- ? elle a résumé
- P oui (...) a repris et résumé ce que les autres ont dit elle a fait que ça? (.)
- Mélanie [qu'est-ce que tu dirais]
- Mel [puis elle a ajouté] son avis a: avec
- P voilà elle a ajouté son avis hein c'est aussi ce que Keiran a dit au début (.) et (.) le mieux que vous puissiez faire dans un débat c'est dire votre avis, mais reprendre les avis des autres. (...) vous situer par rapport aux avis des autres (...) alors ce serait de bien les écouter comme a dit Keiran il faut savoir un peu les résumer et ça Carine l'a très bien fait (Classe de 10^e, corpus Neuchatel, PNR 56)

Ce qui est en jeu ici, c'est la conception même de ce qu'on entend par *développement*, et en particulier de ce qui, dans le domaine du langage, en est l'objet: Carine a "expliqué", a "réfléchi" sur ce qu'ont dit ses pairs, elle a "repris" et "résumé" les avis des autres pour se situer et formuler le sien. Plusieurs dimensions sont concernées, linguistiques bien sûr, mais aussi sociales et éthiques. La capacité à débattre ne se limite jamais à des aspects linguistiques au sens étroit: *l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole*

²² Cette conception de l'argumentation et du débat se rapproche également de celle développée dans le cadre de la pragma-dialectique, à la fois heuristique et critique, qui consiste à élaborer une sorte de "modèle idéal de la discussion critique" (Van Eemeren & Grootendorst 2004).

²³ Projet FNS 405640-108663/1, dirigé par S. Pekarek Doehler: "L'organisation du discours dans l'interaction et langue première et seconde: acquisition, enseignement, évaluation". Voir à ce propos de Pietro (2007) et Fasel *et al.* (2008).

renvoient à des aspects sociaux, "citoyens", du développement; *la prise en compte du discours de l'autre* suppose une aptitude psychosociale à la décentration (Golder 1996: 45).

De plus, rejoignant en cela la thématique de ce numéro, nous considérons en effet que le langage participe largement de la construction sociale de la réalité et des formes de sociabilité. C'est pourquoi il ne saurait être question pour nous d'enseigner explicitement ces capacités "non linguistiques" (décentration, écoute, sociabilité, etc.) sans "passer" par les outils langagiers qui les font exister.

Pour nous, le rôle de l'enseignement d'une langue consiste à contribuer – de manière nécessairement intégrée – au développement des capacités langagières *et* sociales, en l'occurrence en permettant aux élèves d'acquérir le genre *débat* en tant qu'outil sémiotique socio-historiquement constitué et reconnu (Vygotski 1930/1985).

Dans le cas du débat, on peut ainsi espérer qu'en intégrant progressivement les capacités langagières et les représentations afférentes, l'apprenant va appréhender différemment les débats auxquels il assiste ou auxquels il participe. Peu à peu, il y interviendra de manière plus complexe, plus riche, car il aura appris à utiliser l'outil "débat" d'une manière différente.

Le rôle de l'école — et de toute intervention institutionnelle — ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure, dans lequel ils auront à mettre en œuvre les savoir-faire appris, et le rôle qu'ils pourront y jouer via des pratiques socialement reconnues telles que le débat. C'est bien là le sens des trois finalités – communicatives, réflexives et socioculturelles – proposées par la CIIP dans le nouveau *Plan d'études* (2006, 2010).

Ainsi, la manière dont l'école forme les élèves, en leur enseignant les genres publics qui sont constitutifs de la société, devrait avoir un impact sur la manière dont ils participeront à leur tour, plus tard, à la constitution d'un espace public fondé sur une certaine *éthique de la discussion*²⁴.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, J.-M. (1992/2001). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Anscombre, J.-C. & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.

Audigier, F. (2006). Interdisciplinarity at school – theoretical and practical questions regarding history, geography and civic education. *Journal of Social Science Education* 5, 2, 37-50.

²⁴ Nous remercions Suzanne-G. Chartrand, Kathleen Sénéchal et Isabelle Deschenaux pour leur lecture attentive de notre texte, leurs suggestions pour l'améliorer et l'aide apportée à la vérification de la bibliographie.

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* [Trad. par A. Aucouturier]. Paris: Gallimard.
- Bange, P. (1991). Séquences acquisitionnelles en communication exolingue. In: C. Russier, H. Stoffel & D. Véronique (éds.), *Interactions en langue étrangère* (pp. 61-66). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Bota, C. & Bronckart, J.-P. (2010). *Bakhtine démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz.
- Brassard, D. G. (1992). *Enseigner-apprendre le texte argumentatif au CE2*. Lille: Centre nationale de documentation pédagogique.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activités langagières, textes et discours – Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Debyser F. (1980/1996). *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. Paris: Hachette.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande – Orientations*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique (CIIP) (2010). *Plan d'études romand (PER)*. Neuchâtel: CIIP. <http://www.ciip.ch/CMS/default.asp?ID=1298> (22.07.2013).
- De Pietro, J.-F. (1997). Fabriquer des documents authentiques... *Babylonia* 1, 16-18.
- De Pietro, J.-F. (1998). Récit d'élaboration d'une séquence: le débat public. In: J. Dolz & B. Schneuwly (éds.), *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école* (pp. 27-46). Paris: ESF.
- De Pietro, J.-F. (2007). Comment apprend-on à organiser son discours dans l'interaction? Un regard de la recherche sur un aspect de la compétence communicative. *Bulletin de la CIIP* 21, 36-39.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In: D. Weil & H. Fugier (éds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université. [Réédité dans: L. Gajo, M. Matthey, D. Moore & C. Serra (éds.) (2004). *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp. 79-93). Paris: Crédif-Didier, Collection LAL.]
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 25, 29-49.
- De Pietro, J.-F., Erard, S. & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux* 39/40, 100-129.
- De Pietro, J.-F. & Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire... *Repères* 17, 21-40.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2000). Pour une didactique de l'oral, ou: l'enseignement/apprentissage est-il une "macro-séquence potentiellement acquisitionnelle"? *Études de linguistique appliquée* 120, 461-474.
- De Pietro, J.-F. & Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3, 27-52.
- De Pietro, J.-F., Pfeiffer Ryter, V., Wirthner, M., Béguin, M., Broi, A.-M., Clément, S., Matei, A. & Roos, E. (2009). *Évaluation du moyen d'enseignement "S'exprimer en français": rapport final*. Neuchâtel: IRDP.
- Dolz, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives. Étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez les enfants de 11-12 ans. *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 61, 137-169.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.

- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. [Dir.] (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, 4 volumes. Bruxelles/Neuchâtel: DeBoeck et COROME.
- Douaire, J. (coord.) (2004). *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris: INRP.
- Érard, S. (1998). Activités métalinguistiques et enseignement de l'oral. In: J. Dolz & J.-C. Meyer (éds.), *Les activités métalangagières dans la classe de français* (pp. 171-192). Berne: Peter Lang.
- Fasel Lauzon, V., Pochon-Berger, E., Pekarek Doehler, S. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia* 3, 46-51.
- François, F. (1980). Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. *Pratiques* 28, 83-94.
- Gagnon, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale. De l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève (non publiée).
- Gagnon, R. & Érard, S. (2010). Quelle progression pour l'argumentation en français pour la scolarité obligatoire? L'exemple des modalisations. *Actes du colloque de l'AIRDF, Quelles progressions curriculaires en français?* (CD-ROM).
- Garcia-Debanc, C. (1996). Quand les élèves de CM 1 argumentent. *Langue française* 112, 50-65.
- Garcia-Debanc, C. (1996/1997). Pour une didactique de l'argumentation orale avec des élèves de 10 ans. *Enjeux* 39/40, 50-79.
- Golder, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Grisay, A. & Delandshere, G. (1979). *50 situations de communication pour l'apprentissage de l'expression orale dans l'enseignement fondamental*. Liège: Université de Liège, Laboratoire de Pédagogie expérimentale.
- Grize, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*. Genève: Librairie Droz.
- Habermas, J. (1978). *L'espace public*. Paris: Payot [Edition originale allemande: (1962) *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Berlin: Neuwied].
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: how we use language to think together*. Londres: Routledge.
- Miller, M. (1987). Argumentation and cognition. In: M. Hickman (éd.), *Social and functional approaches to language and thought* (pp. 225-249). New York: Academic Press.
- Muller Mirza, N., Tartas, V., Perret-Clermont, A.-N. & De Pietro, J.-F. (2007). Using graphical tools in a phased activity for enhancing dialogical skills: an example with DUNES. *Computer-Supported Collaborative Learning* 2, 247-272.
- Nonnon, E. (1996). Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles: le dialogue comme espace d'exploration. *Langue Française* 112, 67-87.
- Nonnon, E. (1996/97). Quels outils donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux* 39/40, 12-49.
- Pekarek, S. (1999). *Leçons de conversation. Dynamique de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions universitaires.
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Plantin, C. (1996). Le trilogue argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas. *Langue Française* 112, 9-30.
- Pollo, A. (2000). *Enseigner le débat en 5P. Analyse des capacités argumentatives orales à partir d'une séquence didactique*. Mémoire de licence. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève (non publié).

- Quéré, L. (1992). L'espace public: de la théorie politique à la métathéorie sociologique. *Quaderni* 18, 75-92.
- Roulet, E. (1989). Une forme peu étudiée d'échange agonale: la controverse. *Cahiers de praxématique* 13, 7-18.
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation* 21, 25-37.
- Schneuwly, B. (2003). Enseigner la parole publique: une approche socio-historique. In: B. Maurer (éd.), *Didactiques de l'oral* (pp. 58-67). Caen: CRDP de Basse-Normandie.
- Schneuwly, B., de Pietro, J.-F., Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. & Zahnd, G. (1996/1997). L'oral s'enseigne! Eléments pour une didactique de l'oral. *Enjeux* 39/40, 80-99.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rouen: Presses universitaires de Rouen.
- Soulé, Y., Tozzi, M. & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats – Discussions à visées littéraire et philosophique à l'école primaire*. Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Toulmin, S. E. (1958/1993). *Les usages de l'argumentation* [Trad. par P. De Brabanter]. Paris: Presses Universitaires de France.
- Turco, G. & Plane, S. (1999). L'oral en situation scolaire – Interactions didactiques et construction de savoirs. *Pratiques* 103/104, 149-171.
- Van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: the pragma-dialectical approach*. Cambridge: CUP.
- Vygotski, L. S. (1930/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (éds.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp. 95-117). Paris: Delachaux & Niestlé.