



HAL
open science

L'argumentation orale au cycle 3

Lysandre Lesage

► **To cite this version:**

| Lysandre Lesage. L'argumentation orale au cycle 3. Education. 2012. dumas-00743177

HAL Id: dumas-00743177

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743177>

Submitted on 18 Oct 2012

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

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

**MASTER 2 SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES ÉCOLES »
ANNÉE 2011/2012
SEMESTRE 4**

INITIATION À LA RECHERCHE

MÉMOIRE

**NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : LESAGE LYSANDRE
SITE DE FORMATION : VALENCIENNES
SECTION : GROUPE B**

**Intitulé du séminaire de recherche : FRANCAIS
Intitulé du sujet de mémoire : L'argumentation orale au cycle 3
Nom et prénom du directeur de mémoire : FIALIP-BARATTE Martine**

Direction

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Site web : www.lille.iufm.fr

REMERCIEMENTS.

En premier lieu, mes remerciements s'adressent à Madame Martine Fialip-Baratte, ma directrice de mémoire qui m'a suivie et soutenue pendant ces deux années de recherche. Grâce à ses conseils précieux, sa parfaite maîtrise de la didactique du français et sa confiance en moi, je suis parvenue à mener à bien ce mémoire avec force et conviction.

Je remercie également Monsieur P.Cavallaro et ses vingt-huit élèves de CM2 sans lesquels mon protocole expérimental n'aurait jamais abouti. J'adresse aussi un grand merci à l'équipe pédagogique de l'Ecole élémentaire Pierre Corneille pour son accueil chaleureux.

Je tiens également à remercier les professeurs des écoles de cycle 3 ayant accepté de participer à mon enquête.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis proches pour leur soutien et leur confiance en moi.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	3
I. CHAPITRE I : LE CADRE THEORIQUE	6
1. L'argumentation orale : une conduite discursive complexe mais enseignable	7
1.1. L'argumentation orale : sa définition, ses acteurs, ses concepts	7
1.1.1. <i>Argumentation orale : une conduite discursive à définir</i>	7
1.1.2. <i>Argumentation orale : une conduite discursive au sein de laquelle les acteurs développent des opérations complexes</i>	8
1.2. L'apprentissage de l'argumentation orale et le développement cognitif de l'enfant	8
1.3. Les enjeux d'un enseignement de l'argumentation orale à l'école primaire	10
1.4. L'argumentation orale dans les Instructions Officielles	11
1.5. Enseigner l'argumentation orale, oui mais comment ?	13
2. Le débat : un outil pour l'enseignement/apprentissage de l'argumentation orale	13
2.1. Le débat : un genre à définir	13
2.2. Le débat : un oral social connu et facteur de motivation	15
2.3. Les enjeux d'un enseignement/apprentissage du débat	16
2.4. Le débat dans les Instructions Officielles en vigueur : une place de choix	17
2.5. Comment enseigner le débat au cycle 3 ?	18
2.5.1. <i>Quel(s) débats proposés au cycle 3 ?</i>	18
2.5.2. <i>Comment concevoir l'enseignement du débat régulé au cycle 3 ?</i>	19
2.5.2.1. L'enseignement du débat : un enseignement difficile	19
2.5.2.2. Le débat : un genre à didactiser	20
2.5.2.3. Propositions didactiques pour la mise en place d'une séquence d'apprentissage sur le débat au cycle 3	20

II.	CHAPITRE II : RECUEIL DES DONNEES ET PROTOCOLE EXPERIMENTAL	23
1.	Le questionnaire	24
1.1.	Présentation du questionnaire	24
1.2.	Traitement et analyse des réponses	24
1.2.1.	<i>Première question</i>	25
1.2.2.	<i>Deuxième question</i>	25
1.2.3.	<i>Troisième question</i>	26
1.2.4.	<i>Quatrième question</i>	26
1.2.5.	<i>Cinquième question</i>	27
1.2.6.	<i>Sixième question</i>	28
1.3.	Bilan du questionnaire	28
2.	Mise en place d'une séquence d'apprentissage	29
2.1.	Lieu de l'expérimentation et public concerné	29
2.2.	Présentation de la séquence et analyse des séances effectuées	30
2.2.1.	<i>Réflexion préalable sur la séquence d'apprentissage à bâtir</i>	30
2.2.2.	<i>Présentation et analyse de la séquence d'apprentissage</i>	31
2.2.2.1.	Séance n°1	31
2.2.2.2.	Séance n°2	32
2.2.2.3.	Séance n°3	34
2.2.2.4.	Séance n°4	36
2.2.2.5.	Séance n°5	39
2.2.2.6.	Séance n°6	40
2.2.2.7.	Séance n°7	42
2.3.	Bilan de mon expérimentation	44
2.3.1.	<i>Du côté de l'enseignement</i>	44
2.3.2.	<i>Du côté de l'apprentissage</i>	45
	CONCLUSION	46
	BIBLIOGRAPHIE	47

INTRODUCTION

Les Programmes Officiels de 2008¹ de l'école primaire délèguent à l'enseignement/apprentissage de l'oral, longtemps perçu comme non autonome contrairement à celui de l'écrit, une place de choix au sein des apprentissages comme le faisaient déjà les Programmes Officiels de 2002². Parallèlement à ce constat, il semblerait que les avancées des dernières recherches en matière de didactique de l'oral confirment mais surtout justifient la valorisation de l'objet d'apprentissage en question.

Plus précisément, dans les Instructions Officielles en vigueur, il apparaît clairement que la maîtrise de certaines conduites discursives produites en situation de communication constitue l'un des objectifs fondamentaux de l'école primaire. Malgré ce regain d'intérêt, attesté par les textes officiels et soutenu par la recherche de ces dernières décennies, il semblerait qu'encre encore aujourd'hui les pistes didactiques soient très peu connues des professeurs des écoles, souvent désarmés face à l'enseignement de l'oral dont l'épaisseur n'est plus à démontrer.

L'enseignement de l'oral ne pouvant être que partiellement étudié dans le cadre d'un projet de mémoire, j'ai fait le choix de le circonscrire au mieux et j'ai donc décidé d'axer ma recherche sur l'argumentation orale, conduite discursive que je mettrai en lien avec l'enseignement/apprentissage d'un genre de la parole publique aujourd'hui très médiatisé : le débat argumenté.

Si l'enseignement/apprentissage de l'argumentation orale fait aujourd'hui partie de mes préoccupations didactiques, c'est avant tout pour des raisons d'ordre à la fois personnel et général que j'entends ici expliciter.

1 Bulletin Officiel de l'Education nationale hors-série N°3 du 19 juin 2008

2 Bulletin Officiel de l'Education nationale hors-série N°1 du 14 février 2002.

Dans un premier temps, je dirai que mon vécu personnel en tant qu'élève et étudiante ont fortement orienté le choix du sujet de ce mémoire.

Plus jeune, j'ai longtemps perçu l'argumentation orale comme un acte langagier délicat et périlleux de par la complexité des compétences qu'il requiert et l'engagement personnel qu'il impute au locuteur. De ce fait, l'acquisition des principaux mécanismes de cette conduite discursive s'est faite progressivement avec bien des embûches. Grâce à mon cursus scolaire puis universitaire, je suis parvenue à m'investir dans cet exercice de rhétorique que la société moderne nous oblige aujourd'hui à maîtriser.

Dans un second temps, j'expliquerai ce choix en référant à la place de l'argumentation orale dans notre société.

Ainsi, il apparaît que le discours argumentatif oral est aujourd'hui une pratique courante fréquemment rencontrée aussi bien dans la sphère publique, en témoignent les discours politiques, que dans la sphère privée, lorsqu'une discussion familiale a lieu par exemple. L'argumentation orale est donc omniprésente dans notre société et les enfants peuvent régulièrement y être confrontés en tant qu'acteur ou simple spectateur.

Le débat n'étant pas la seule piste didactique possible pour enseigner l'argumentation orale, il me paraît important de préciser les principales raisons qui ont motivé ce choix. Pour ce faire, je n'évoquerai que le souvenir d'un débat organisé dans le cadre de l'enseignement commun d'éducation civique juridique et sociale (ECJS), au cours duquel la joute oratoire s'est très rapidement transformée en un affrontement démesuré.

D'un point de vue purement didactique, ma volonté de centrer ma réflexion sur l'enseignement du débat tient au fait que j'ai récemment pu découvrir, grâce à certains enseignements dispensés dans le cadre de la formation à l'IUFM, les spécificités de la pédagogie Freinet dans laquelle le débat d'argumentation occupe une place de choix et semble constituer un enseignement très efficace de l'argumentation orale. Il m'a donc semblé tout naturel d'envisager son enseignement dans une école classique où jamais jusqu'alors je ne l'ai vu proposé. En outre, à l'heure où le débat est très fortement médiatisé, aussi bien sur les antennes télévisées que sur les fréquences radio, il apparaît très clairement que le respect des règles de cet oral social ne soit plus une préoccupation pour

les organisateurs et les débatteurs qui en offrent alors un spectacle peu glorieux auquel chaque enfant peut un jour être confronté.

Au regard de cet ensemble de considérations et de motifs, je suis parvenue à formuler la problématique suivante :

En quoi l'enseignement du débat régulé au cycle 3 permet de développer certaines compétences langagières spécifiques à la maîtrise du discours argumentatif oral ?

Pour cette recherche, je formule les hypothèses selon lesquelles :

- *L'oral peut s'enseigner de manière autonome au même titre que l'écrit.*
- *Les conduites discursives et plus précisément l'argumentation orale s'enseignent/s'apprennent au moyen de situations fonctionnelles de communication orales précises.*
- *Le débat constitue un enseignement efficace de l'argumentation orale.*
- *Le débat comme genre oral social est un facteur de motivation des apprentissages.*

Pour répondre à ma problématique, je dresserai tout d'abord le cadre théorique dans lequel s'insère ma présente recherche. Je m'intéresserai dans un premier chapitre au concept d'argumentation orale. Après avoir tenté de définir cet acte langagier en précisant les principaux concepts sous-jacents, je m'attacherai à réfléchir aux enjeux de son enseignement à l'école élémentaire ainsi qu'aux différentes pistes didactiques. Le deuxième chapitre de ce cadre théorique sera consacré à une réflexion sur le débat comme outil d'un enseignement de l'argumentation orale. Une fois le concept défini, je réfléchirai aux enjeux de l'enseignement/apprentissage de ce genre puis je clôturerai cette première partie par une réflexion didactique.

Le protocole d'expérimentation sera quant à lui présenté dans une deuxième partie. Ce dernier comprend la réalisation et l'analyse d'un questionnaire soumis aux enseignants de cycle 3 de l'école élémentaire ainsi que la conception et la mise en place d'une séquence d'apprentissage menée dans une classe de CM2. Cette expérimentation me permettra d'établir un lien avec mes lectures théoriques et de confirmer ou d'infirmer mes hypothèses de recherche.

1. L'argumentation orale : une conduite discursive complexe mais enseignable.

« *Il n'y a pas de question relative au langage qui soit simple à traiter mais celle concernant l'argumentation est peut-être l'une des plus difficile, en tout cas l'une des plus piégeantes*³. » Cette citation reflète bien la situation dans laquelle j'ai été plongée au cours de l'élaboration de ce projet de mémoire, la réflexion sur l'argumentation étant d'une très grande complexité du fait de la multitude des théories qui lui ont été accordées.

1.1. L'argumentation orale : sa définition, ses acteurs, ses concepts.

1.1.1. L'argumentation orale : une conduite discursive à définir.

Définir l'argumentation orale n'est pas une mince affaire. La principale difficulté est, comme le souligne P. Charaudeau⁴, de savoir si tout acte langagier est argumentation ou si l'activité argumentative doit se comprendre en termes de conduite discursive à part entière, au même titre que la conduite narrative ou descriptive.

Au vu de l'objet d'étude retenu pour cette présente recherche et de la problématique formulée, il me paraît presque inutile de préciser que je rejoins la deuxième conception énoncée.

Selon C. Perelman, théoricien de l'argumentation, cette conduite discursive « *se propose d'agir sur un auditoire, de modifier ses convictions ou ses dispositions, par un discours qu'on lui adresse, et qui vise à gagner l'adhésion des esprits.*⁵ » Par cette

3 CHARAUDEAU P. (1998) « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit » dans *Le français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 6-15.

4 *Ibid.*

5 PERELMAN Ch. (1988), *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Chapitre II : « L'Empire rhétorique », Bruxelles, Université de Bruxelles.

définition, l'on comprend bien que le but de l'argumentation est de produire un effet sur l'interlocuteur et de l'amener à partager un même point de vue.

Dans son ouvrage consacré à la théorisation de l'argumentation, C. Plantin insiste sur la dimension dialogale de tous discours argumentatifs. Il précise alors que l'activité argumentative émane de la « mise en doute d'un point de vue » qui contraint l'interlocuteur à argumenter : « *Selon le modèle dialogal, la situation argumentative typique se définit par le développement et la confrontation de points de vue en contradiction en réponse à une même question*⁶ ».

1.1.2. *L'argumentation orale : une conduite discursive au sein de laquelle les acteurs développent des opérations complexes.*

Plusieurs acteurs participent à une interaction argumentative. Pour C. Plantin⁷, il existe tout d'abord « *l'argumentateur* », c'est-à-dire l'énonciateur qui s'adresse à un locuteur appelé « *argumenté*. » Cette définition des acteurs n'est vraie que pour un discours argumentatif quelconque au sein duquel deux interlocuteurs communiquent et interagissent. Dans un débat, deuxième notion clé de ma recherche, le théoricien distingue les « *proposants* » des « *opposants* », distinction faite en fonction de l'orientation argumentative des débatteurs. Dans les débats de controverse présentés sous la forme du « Pour ou contre », modèle pour lequel j'ai opté pour la mise en place de ma séquence d'apprentissage, l'on peut dire que les « *proposants* » constituent les débatteurs en faveur de la question et que les « *opposants* » constituent les débatteurs en sa défaveur.

Les opérations discursives mobilisées dans l'argumentation orale sont à la fois multiples et complexes. Les théoriciens et chercheurs ont très vite pointé du doigt les principaux mécanismes de cette conduite discursive. Pour C. Plantin, la situation argumentative nécessite avant tout que l'on propose des idées et que l'on réfute celles de(s)

6 PLANTIN C. (2005), *L'argumentation*, Paris, Que sais-je ? p. 53.

7 *Ibid.*

interlocuteur(s), action qu'il définit comme « *la destruction du discours du proposant*⁸ ». Pour C. Golder⁹, l'acte d'argumenter fait appel à d'autres mécanismes capitaux tels que la justification du point de vue, au moyen d'un ou de plusieurs arguments, et la négociation, opération impliquant une prise en considération de la dimension dialogale de l'argumentation orale.

1.2. Argumentation orale et développement cognitif de l'enfant.

L'argumentation orale est une conduite discursive complexe requérant de nombreuses compétences. Envisager son enseignement/apprentissage à l'école primaire demande en toute logique que l'on s'interroge au préalable sur le moment auquel les jeunes enfants sont capables de s'investir dans un tel exercice langagier.

Plusieurs angles d'attaque s'offrent alors pour répondre à cette question. Si l'on choisit de recourir à la théorie du développement mental de J. Piaget¹⁰, psychologue et biologiste du XXème siècle, alors cette activité est impossible avant l'adolescence. En effet, ce n'est qu'à cet âge, qui correspond selon les termes du psychologue au « *stade opératoire formel* » que la « *pensée concrète* », essentiellement fondée sur la manipulation et l'expérience immédiate se substitue à la « *pensée hypothético-déductive* » qui permet à l'enfant de réfléchir « *sans l'appui de la perception, de l'expérience, ni même de la croyance* ». Bref, c'est uniquement à partir de ce moment, moment même où l'égoïsme finit par disparaître, que l'enfant est apte à s'investir dans une réflexion dont le sujet se veut abstrait comme peut l'être celui d'un discours argumentatif.

S'appuyant sur les études menées par F. François, C. Golder affirme quant à elle que le jeune sujet est capable, dès l'âge de trois ans, de justifier ses positions en avançant des arguments plus ou moins complexes et en évinçant « *les effets d'insistance et le*

8 *Ibid.*

9 GOLDER C. (1992) *Le développement des discours argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.

10 PIAGET J. (1964) *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard. P.89-91.

*recours à la menace*¹¹», deux actes langagiers aux antipodes du discours argumentatif oral. Convoquant les études menées dans les années 1980 par des chercheurs nord-américains, elle précise que de manière assez fréquente le jeune enfant est capable d'avancer des arguments diversifiés et de les adapter à ses interlocuteurs.

Alors que la théorie de J. Piaget place la faculté à argumenter très loin dans le développement mental et cognitif de l'enfant de nombreux chercheurs ont démontré que bien avant l'adolescence, l'enfant fait preuve d'une grande habileté dans des situations d'argumentation orale bien que certains mécanismes, la justification et la négociation par exemple peuvent se présenter sous une forme primitive. Dès la maternelle, il est donc possible de percevoir chez certains apprenants cette faculté langagière, laquelle ne cessera d'évoluer et de se complexifier au fil du développement mental, cognitif et langagier de chaque enfant. En ce sens, il est tout à fait possible d'envisager l'enseignement de l'argumentation orale tout au long de la scolarité mais il conviendra de ne pas perdre de vue le respect du développement cognitif des élèves et d'adapter les contenus et les objectifs d'apprentissage au public concerné. Plus précisément, nous verrons que le débat d'idées requiert une maîtrise assez développée de la langue française et une certaine maturité de la pensée, c'est pourquoi il semble très difficile de proposer son enseignement avant le début du cycle 3.

Pour autant, la conduite argumentative ne doit pas être exclue des apprentissages de l'école maternelle ou du cycle 2. Elle peut d'ailleurs être développée au moyen de diverses activités, autour de livres ou d'albums notamment.

Quelques exemples d'activités pouvant être proposées en cycle 1 et 2 :

- ↳ Les interactions orales pour la compréhension/interprétation de récit littéraire lors desquels les élèves échangent sur ce qu'ils ont compris de l'histoire ou anticipent la suite de celle-ci.¹²

11 GOLDRER C. (1992) *Op.cit.*

12 Exemple d'activité proposée par CHELMA M-T dans « Interagir oralement pour comprendre un récit littéraire en cycle 2 » dans *Actes du séminaire : didactiques de l'oral*, 14 et 15 juin 2002 à la Grande Motte.

- ↳ Les lectures d'images (illustrations d'albums, posters, affiches publicitaires...) ou la reconstitution d'images en petits groupes.

D'une manière générale, l'enseignant devra solliciter tant que faire se peut les compétences argumentatives des jeunes apprenants en exigeant notamment les opérations de justification, base de tout discours argumentatif.

1.3. Les enjeux d'un enseignement de l'argumentation orale à l'école primaire.

S'intéresser à l'enseignement de l'argumentation orale c'est avant tout réfléchir à ses enjeux à court, moyen et long termes.

Pour D. Bucheton et J-C. Chabanne deux positions permettent de légitimer l'enseignement de l'argumentation orale.

Ainsi, l'école peut se « *situer dans une logique pragmatique de la communication*¹³ », c'est-à-dire qu'elle peut, par une didactique de l'argumentation, affirmer sa volonté de préparer les élèves aux « *formes du discours argumentatif [...] scolaires*¹⁴ » comme le sont les épreuves orales du Baccalauréat ou de bien d'autres diplômes ou « [...] *sociales*¹⁵ » dont la maîtrise permettra aux élèves de réussir socialement et professionnellement. Insistant sur la nécessité de préparer les élèves aux « *interactions publiques*¹⁶ », Ph. Perrenoud défend ainsi cette première conception : « *Ce type de communication [...] renvoie à des compétences relativement définies : savoir informer, [...] argumenter [...] Telles pourraient être les maîtrises visées prioritairement par une pédagogie de l'oral [...]* »

13 BUCHETON D., CHABANNE J-C (1998) « Le point de vue, le doute et le savoir » dans *Le Français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 16-25.

14 *Ibid.*

15 *Ibid.*

16 PERRENOUD Ph. (1991) *Bouche cousue ou langue bien tendue, l'école entre deux pédagogie de l'oral*, Document de travail introductif pour les Rencontre Romandes « Vers une pédagogie de l'oral ? », Neuchâtel. p.13.

parce qu'elles paraissent des atouts précieux dans la vie professionnelle, dans la vie publique et à certains moments dans la vie privée¹⁷. »

1.4. L'argumentation orale dans les Instructions Officielles : une affirmation lente et progressive.

Un bref détour sur la place de l'oral dans les Programmes Officiels de l'école primaire permet facilement de saisir l'évolution que son enseignement a connue au cours des siècles précédents.

En lisant les Programmes Officiels du XXème siècle¹⁸, l'on peut facilement affirmer que l'accent était mis sur l'enseignement/apprentissage de l'écrit, l'oral n'étant pas considéré comme un objet d'apprentissage à part entière. Pendant très longtemps, l'oral a été cantonné à une seule et unique action : parler. Il faut en fait attendre les années 1970 et plus précisément l'année 1972 pour que l'enseignement de l'oral trouve toute sa légitimité dans les Programmes Officiels de l'école primaire. C'est à cette date, qui marque d'ailleurs un véritable tournant dans l'Histoire de l'Education, que la notion de communication est mise en avant et que les pédagogues, tels que ceux de l'école Palo Alto¹⁹, insistent sur le fait que les jeunes sujets ne peuvent acquérir et développer leur langage que grâce à la médiation et donc aux situations de communication. Ces idées seront alors confirmées dans les Programmes Officiels de 1985²⁰ et concrétisées par les Programmes Officiels de 1990²¹.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Au cours du XXème siècle, plusieurs Instructions Officielles ont été publiées notamment en 1923, en 1945 et en 1985.

¹⁹ L'école de Palo Alto désigne un courant de pensée initié par G.BATESON, anthropologue et ethnologue. Les chercheurs ayant adhéré à ce courant ont longuement réfléchi sur le concept de « communication » et de relations interindividuelles.

²⁰ Bulletin Officiel de l'Education nationale N°30 du 5 septembre 1985.

²¹ Bulletin Officiel de l'Education nationale N°10 du 8 mars 1990.

Les Instructions Officielles de 2002²² et de 2008²³ confirment à leur tour cette légitimation de l'enseignement de l'oral tout comme *Le Socle commun de connaissances et de compétences* insistant fortement sur le nécessaire développement du langage.

C. Plantin retrace l'évolution de la place de son enseignement dans les programmes de l'école. Après avoir été accusée de « *discipline non scientifique*²⁴ », non porteuse de savoir, et bannie des cursus universitaire à la toute fin du XIXème siècle, l'argumentation ressurgit dans toutes les écoles européennes afin de lutter contre les discours totalitaires. Il s'agit donc de réfléchir à la construction des discours politiques et à leurs effets sur l'auditoire.

En France plus spécifiquement, les études d'argumentation, écrite ou orale, connaissent une véritable renaissance au cours des années 1970 mais ce regain d'intérêt semble davantage motivé par des considérations linguistiques que par des considérations politiques. Les études foisonnent alors comme toutes celles relatives aux sciences du langage et de nombreux ouvrages voient le jour. Progressivement, les études d'argumentation sont rétablies dans les cursus universitaires et sont intégrées aux Programmes Officiels du second puis du premier degré.

Aujourd'hui, la capacité à produire un discours argumentatif n'est pas clairement explicitée dans les Programmes Officiels de 2008 et il n'existe pas d'enseignement de l'argumentation en tant que tel. Toutefois, certaines compétences visées, notamment dans le sous-domaine « langage oral » laissent entendre que cette conduite discursive doit être travaillée et maîtrisée par les apprenants du cycle des approfondissements : « *Il [l'élève] s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour [...] présenter des arguments.*²⁵ » Dans la partie consacrée à l'enseignement du débat, nous verrons que la

22 Bulletin Officiel (2002) *Op.cit.*

23 Bulletin Officiel (2008) *Op.cit.*

24 PLANTIN C. (1996) *Op. cit.*

25 Bulletin Officiel (2008) *Op.cit.*

capacité à débattre, étroitement liée à la capacité à argumenter, est précisée à la fois dans les Programmes Officiels et dans le Socle commun de connaissances et de compétences.

1.5. **Enseigner l'argumentation orale : oui, mais comment ?**

En France, certains chercheurs dont C. Garcia-Debanc et E. Nonnon, défendent un enseignement/apprentissage de l'oral par imprégnation et intégré à l'ensemble des activités menées en classe. En ce sens, l'oral ne saurait devenir un objet d'apprentissage autonome.

L'Université de Genève, à laquelle sont rattachés Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz, est quant à elle convaincue de l'efficacité d'une programmation par genres oraux et défend l'idée selon laquelle l'oral peut faire l'objet d'un enseignement autonome. Pour chaque genre oral, l'équipe genevoise définit alors les contenus d'apprentissage et propose différents ateliers de structuration.

Chacune de ces positions didactiques présente ses avantages et ses limites. Alors que la conception peut déboucher sur une considération des « *activités d'oral de façon assez ponctuelle, comme activité d'appoint dans un travail de maîtrise de la langue d'abord orientée vers l'écrit*²⁶ », C. Garcia-Debanc regrette également la faible prise en compte « *des spécificités des interactions orales en situation scolaire*²⁷ » sous-entendue dans la conception genevoise.

Pour ma recherche, j'ai choisi de m'intéresser de plus près à la conception défendue par l'Université de Genève en envisageant un enseignement du débat argumenté en cycle 3.

2. **Le débat : un outil pour l'enseignement/apprentissage de l'argumentation orale.**

26 GARCIA-DEBANC C., PLANE S. (2004) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Chapitre 8 « Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmation. » pp. 237-263, Paris, Hatier.

27 *Ibid.*

2.1. Le débat : un genre à définir.

Mentionnant la théorie Bakhtinienne, B. Schneuwly et J. Dolz précisent que le débat est un « *genre de texte* » au même titre que l'interview, l'exposé ou encore la règle du jeu. S. Erard, chercheur à l'Université de Genève, est plus précis encore et définit le débat comme « *un genre à double visée communicative, réelle et scolaire*²⁸ ».

Le dictionnaire *Littré* définit dans un premier temps le débat comme un « *différend dans lequel de part et d'autre on allègue des paroles ou des raisons* ²⁹ ». Cette définition est donc à comprendre en termes de contestation et d'emportement. Par ailleurs, ce même dictionnaire insiste sur la composition du verbe *débattre* formé sur le verbe *battre*, ce qui implique une idée de violence et de véhémence. Le dictionnaire *Larousse* ne souligne pas cet aspect du débat puisqu'il le définit comme « *une discussion, souvent organisée, autour d'un thème*³⁰. » La définition n'offre donc que très peu de précision sur le terme qu'elle rapproche de celui de discussion. Pourtant, l'action de débattre dépasse sensiblement cette forme d'échange dans la mesure où il est question d'affirmer clairement son opinion, de la défendre au moyen d'arguments divers et d'agir sur son interlocuteur.

Plus spécifiquement, le débat régulé est un débat géré et structuré par une personne appelée modérateur ou président de séance. Plusieurs tâches lui sont donc allouées :

- L'ouverture et la clôture du débat.
- La présentation des débatteurs présents.
- La gestion du temps.
- La reformulation/synthétisation des idées défendues par les débatteurs.
- La régulation de la prise de parole.
- La facilitation des échanges entre les débatteurs.

28 ERARD S. (1998) « Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation » dans *Le Français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 45-52.

29 Dictionnaire *Littré* en ligne sur Internet : <http://francois.gannaz.free.fr/Littré/accueil.php>

30 Dictionnaire *Larousse* en ligne sur Internet : <http://www.larousse.fr/>

- La gestion des différends et des conflits.

Le rôle de modérateur peut être assuré par le professeur des écoles en début d'apprentissage, ce qui permet aux élèves de s'imprégner des différentes caractéristiques de cette fonction. Plus tard dans la séquence ou dans l'année, le rôle de modérateur pourra être confié à un élève détenant toutes les compétences requises pour assurer cette responsabilité. L'enseignant pourra alors choisir de participer au débat en tant que débattreur ou de rester en retrait pour observer le déroulement de celui-ci.

Quel que soit le type de débat considéré, et nous verrons plus tard qu'il en existe plusieurs, la discussion doit se faire selon des règles clairement définies que chaque personne participant au débat se doit de respecter.

Tout débattreur se voit ainsi dans l'obligation de respecter ses interlocuteurs ainsi que les tours de parole. Le refus de recourir à toute forme de violence ou d'agressivité constitue également une règle du genre oral étudié.

Très médiatisé, le débat abonde sur les chaînes de la télévision française ainsi que sur les stations de radio.

Malgré les règles du débat préalablement définies, il convient de préciser que rares sont les fois où la discussion se déroule dans le respect total de ces dernières. R. et J. Simonet³¹ évoque ainsi le non-respect de tours et des temps de parole ainsi que les attaques. Il définit alors le débat médiatique comme un moment où chacun cherche avant tout à se mettre en valeur. Victime de son succès, le débat connaît donc aujourd'hui des dérives rarement corrigées véhiculant une image vaine de cet exercice de rhétorique, aux antipodes de l'affrontement et du règlement de comptes.

2.2. Le débat : un oral social connu facteur de motivation.

Selon B. Schneuwly et J. Dolz, six genres oraux s'offrent aux enseignants soucieux de développer les capacités argumentatives orales de leurs élèves : « *la délibération informelle, le débat, la plaidoirie, le réquisitoire, l'assemblée, le conseil de classe* ³² ».

31 SIMONET R et J. (2004) *Savoir argumenter : du dialogue au débat*, Paris, Editions d'Organisation.

32 SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF. P.86.

Pour autant, le débat peut facilement être exploitable en classe dans la mesure où il constitue « *un genre relativement bien défini, dont les élèves possèdent souvent une certaine connaissance sur laquelle il devient possible de s'appuyer*³³ ». Par ces propos, les chercheurs genevois font donc le pari de partir du vécu des élèves et de leurs représentations initiales pour la construction d'une séquence d'apprentissage centrée sur ce genre. Cette conception de l'apprentissage se fait donc l'écho de nombreuses recherches ayant démontré que faire du vécu des élèves un point de départ aux apprentissages permet de leur donner du sens et donc d'éveiller la motivation et l'intérêt des jeunes apprenants.

2.3. Les enjeux d'un enseignement/apprentissage du débat.

Le poids des enjeux d'un enseignement du débat, qui coïncident d'ailleurs avec les missions de l'Ecole républicaine, et celui de mon expérience personnelle m'ont fait tendre vers l'apprentissage de ce dernier.

S'interrogeant sur les enjeux d'un enseignement du débat, F. Carnet, membre du centre M. Delay, le perçoit comme une préparation au métier de citoyen : « *Faire de l'élève un citoyen autonome et responsable, capable de comprendre des règles de la vie sociale, de s'y soumettre tout en affirmant son identité est un enjeu commun à tous les niveaux et toutes les disciplines. Cela signifie que tout élève doit être capable d'écouter autrui, de demander la parole au bon moment, d'exprimer son point de vue et de le confronter à l'autre, de participer à un travail en groupe, de réfléchir sur le monde des valeurs sociales et morales.*³⁴ »

L'enseignement du débat participe également du développement de l'esprit critique comme il l'est demandé dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*³⁵.

33 *Ibid.*

34 MAURER B. (2001) *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.

35 *Le Socle commun de connaissances et de compétences* défini par le Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

Confronté à un système de valeurs différent du sien, l'élève se voit en effet contraint d'interroger ses convictions personnelles. Par ailleurs, il est amené à réfléchir sur l'influence des médias et à l'image erronée du débat qu'ils diffusent. En étant confronté aux règles institutionnalisées de ce genre et à leur mise en application, l'élève peut ainsi observer d'un œil critique les débats diffusés à l'excès sur les chaînes de télévision. Là encore, il est aisé de faire le lien avec les Instructions Officielles imposant aux enseignants du premier degré d'amener les élèves à adopter une conduite responsable et critique envers les nouvelles techniques de l'information et de la communication.

Conformément aux objectifs du système éducatif français assignés par la loi d'orientation du 23 avril 2005 dite la « loi Fillon », l'École a pour mission de lutter contre les inégalités d'apprentissage et d'assurer la réussite pour tous. En ce sens, B. Maurer rappelle que l'enseignement du débat permet de réduire certaines inégalités, de langage notamment, en confrontant les élèves issus de milieu défavorisé à la diversité des situations de communication, chose qu'ils n'auraient pu espérer dans leur vie quotidienne. L'égalité des chances est également l'argument avancé par J. Aubert-Pérès et J. Vieuxloup précisant qu'argumenter constitue un savoir-faire, lequel s'acquiert par une pratique et un entraînement fréquents, qui sont difficilement envisageables pour les élèves issus de milieux sociaux défavorisés.

Enfin, plusieurs auteurs, à l'image de B. Maurer et B. Schneuwly précisent que l'enseignement du débat permet de développer des capacités linguistiques telles que « *les techniques de reprise du discours de l'autre [...] les marques de réfutation* ³⁶ » et communicationnelles dont la « *gestion de la parole entre participants* ³⁷ » qu'il serait difficile de passer sous silence compte tenu du poids qu'occupe l'enseignement de la langue française dans les Instructions Officielles en vigueur.

2.4. Le débat dans les Instructions Officielles : une place récemment affirmée.

36 SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Op cit.* p.30.

37 SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Op cit.* p.28.

Totalement inconnu des Instructions Officielles du XXème siècle, le débat y est apparu très récemment. On le rencontre pour la première fois dans les Programmes Officiels de 2002 dans lesquels on peut lire : « *Au moment où s'affirme son caractère, l'enfant doit apprendre à contrôler ses réactions et à réfléchir sur les raisons des contraintes qui lui paraissent brider sa liberté. L'exercice du débat réglé est la condition de cette éducation. La demi-heure hebdomadaire qui lui est consacrée doit être considérée comme un moment fort de la vie de classe et de l'école.* » Cette apparition reflète ainsi la volonté de réaffirmer la place de l'oral dans les apprentissages de l'école élémentaire. Plus loin dans les textes officiels, il est noté que l'élève doit pouvoir « *Parler : participer à un débat, distribuer la parole et faire respecter l'organisation d'un débat [...]* ». Bref, la préconisation de la mise en place de débat est explicite et formulée à différentes reprises dans les Instructions Officielles.

Dans les Programmes Officiels de 2008, et plus précisément dans la progression du français pour le cycle des approfondissements, la capacité à « *Echanger, débattre* » constitue l'un des objectifs à atteindre en matière de langage oral. Les savoir-faire visés sont notamment : « *Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé* » (Cours élémentaire deuxième année), « *Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse* » (Cours moyen première année), « *Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication*³⁸ » (Cours moyen deuxième année).

Dans *Le Socle commun de connaissances et de compétences*³⁹, la capacité à débattre est également affirmée dans la compétence 1 « La maîtrise de la langue française » au sein de laquelle il est noté que l'élève doit être capable de « *prendre part à un dialogue, à un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue* ». Par ailleurs, l'item « *Attitude* » mentionne que « *l'intérêt pour la langue comme instrument de pensée développe l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.* »

38 Bulletin Officiel (2008) *Op.cit.*

39 *Le Socle Commun de connaissances et de compétences* (2006) *Op.cit.*

2.5. Comment enseigner le débat au Cycle 3 ?

2.5.1. Quel(s) débat(s) mettre en place au cycle 3 ?

Au cycle des approfondissements, tous les domaines inscrits aux programmes peuvent facilement se prêter à la mise en place de débats, lesquels peuvent se présenter sous différentes formes.

La typologie des débats n'est pas unique et les chercheurs qui s'y sont intéressés sont parvenus à une classification très différente et parfois très complexe. B. Schneuwly et J. Dolz proposent de distinguer « *le débat d'opinion sur fond de controverse* » dont le but est d'échanger et de confronter ses opinions et « *la délibération* » qui vise une prise de décision collective.

En fait, l'on peut proposer une typologie de débats plus simple et plus adaptée à ce qu'il est possible de faire avec des élèves de cycle 3 :

- *Le débat d'idées* : débat civique, débat philosophique, débat interprétatif.
- *Le débat scientifique* : en sciences, en technologie.

Bien que très différents par les sujets qu'ils traitent, un point commun existe entre tous ces débats : la capacité à défendre une conviction/une idée/une hypothèse et à s'investir dans un échange constructif et argumentatif.

La séquence d'apprentissage mise en place à titre expérimental portera uniquement sur le débat civique et plus précisément sur ce que les auteurs genevois nomment : « *le débat d'opinion sur fond de controverse.* »

2.5.2. Comment concevoir l'enseignement du débat régulé au Cycle 3.

2.5.2.1. L'enseignement du débat : un enseignement difficile.

L'enseignement de l'oral est difficile. Voilà la conclusion à laquelle sont parvenus de nombreux didacticiens après avoir mené différentes enquêtes sur le sujet. Pour Ph. Perrenoud, la première faille se situe au niveau de la formation des professeurs des écoles au sein de laquelle « *la communication est traitée soit de façon formelle, soit en puisant*

dans le sens commun ⁴⁰». Cette même personne souligne que les écoles sont, d'une manière générale, sous équipées, ce qui freine considérablement la mise en place d'un enseignement efficace de l'oral. D'autres difficultés, telles que la gestion de classe et la conception des séquences d'apprentissage véhiculent en outre un véritable sentiment d'appréhension chez les enseignants du premier degré.

Si l'enseignement de l'oral fait peur et paraît difficile aux yeux de maints professeurs des écoles, qu'en est-il alors de l'enseignement du débat réglé ? Affirmer sa légitimité à l'école primaire est une chose. Sans doute est-il plus difficile de le concevoir et de le mettre en place. Certains chercheurs en ont donné les principales raisons que j'entends ici expliciter. Selon B. Schneuwly et J. Dolz l'enseignement de ce genre de la parole publique peut être fortement déstabilisant pour tout professeur des écoles débutant ou attaché à l'enseignement frontal et transmissif. J. Aubert-Pérès et J. Vieuxloup pointent du doigt ce même aspect lorsqu'ils rappellent que donner la parole aux élèves aussi librement que peut le faire le débat peut procurer méfiance et inquiétude chez certains enseignants attachés à la traditionnelle « parole du maître. »

Enseigner le débat, c'est en effet offrir à l'élève la possibilité de dépasser le simple cadre des reformulations de consignes et des réponses aux questions, c'est accepter de déléguer la parole et de se mettre en retrait.

2.5.2.2. Le débat : un genre à didactiser.

Selon B. Schneuwly et J. Dolz, le genre oral étudié doit impérativement être adapté afin d'être accessible aux élèves et de répondre aux règles de l'école : « *L'initiation à des genres textuels complexes, comme les genres oraux publics, ne peut en effet se faire sans prise en compte des possibilités des apprenants. Ces variantes doivent aussi tenir compte des objectifs de nature éthique que l'école assigne à l'enseignement*⁴¹ ».

40 PERRENOUD Ph. (1991) *Op.cit.*

41 SCHNEUWLY B, DOLZ J. (1998) *Op. cit.* p.71

Les auteurs insistent également sur le fait que le débat télévisé, bien connu des élèves et aux origines de leurs représentations initiales, ne doit en aucun cas servir de référence ni même de support pour l'enseignement de ce genre puisqu'il ne coïncide guère avec les objectifs que pourraient se fixer un enseignant ni même les valeurs qu'il aspirerait à transmettre : « *Pourtant, l'enseignement du débat n'a pas à prendre comme modèle principal cette forme de débat [le débat télévisé], qui relève plus souvent de la foire d'empoigne que de ce qu'on aimerait transmettre aux élèves.*⁴² » Après avoir analysé dans le détail certains débats télévisés, S. Erard conclut également qu'il est impossible de les utiliser sans même les avoir adaptés au public visé, sans même avoir songé à une « *transposition didactique*⁴³».

2.5.2.3. Propositions didactiques pour la mise en place d'une séquence d'apprentissage sur le débat régulé.

❖ Prérequis et compétences visées.

Complexe, l'enseignement du débat ne peut être envisagé qu'une fois certaines compétences et attitudes maîtrisées par les élèves. Comme le souligne C. Golder, l'apprenant doit, pour pouvoir s'investir dans un débat argumenté, être capable de se décentrer, la décentration étant définie par J. Piaget comme le processus par lequel l'enfant passe de l'égoïsme à l'objectivité. En outre, il semble primordial que l'apprenant parvienne à s'investir dans une discussion collective. L'interaction est en effet un point essentiel du débat. Si l'élève ne parvient pas à prendre part aux échanges, pour une raison autre que l'incapacité à se décentrer, dans une situation de communication simple, alors le débat apparaîtra pour lui comme une épreuve insurmontable.

S'interrogeant sur les objectifs à atteindre et les compétences à viser à la fin de l'école élémentaire, B. Schneuwly et J. Dolz rappellent qu'il s'agit avant tout d'une initiation et jugent suffisant de limiter les acquisitions au respect de certaines règles institutionnalisées et à la mise en œuvre des mécanismes caractéristiques du débat : « *Les*

42 SCHNEUWLY B, DOLZ J. (1998) *Op. cit.* p.28.

43 ERARD S. (1998) *Op. cit.*

élèves des premiers degrés de l'école primaire peuvent, d'une manière relativement simple, apprendre à exprimer leur point de vue et le justifier systématiquement avec une ou deux raisons [...] Il [l'élève] devra entrer en dialogue avec les autres, développer ses propres arguments en fonction des arguments de l'autre, formuler des objections aux arguments de l'adversaire etc.⁴⁴ »

Dès lors, on peut affirmer que les opérations mises en œuvre dans le débat sont spécifiques à la conduite discursive étudiée dans ce présent mémoire, à savoir l'argumentation orale :

- Prendre la parole spontanément.
- Exprimer son opinion et l'étayer.
- Formuler des objections / Réfuter.
- Négocier.
- Reformuler/Synthétiser/Résumer.

❖ Choix et problématisation du sujet.

Le choix du thème du débat est une étape cruciale dans la préparation de ce dernier. Il conditionne l'investissement des apprenants dans l'activité ainsi que son bon déroulement. Certains chercheurs et didacticiens se sont longuement interrogés sur le choix du sujet d'un débat et sont parvenus à certaines conclusions qu'il convient ici d'explicitier.

Dans son ouvrage, C. Golder s'intéresse à la notion de « *discutabilité* ». Elle souligne alors la nécessité de proposer un thème « *cognitivement et socialement discutable*⁴⁵ » c'est-à-dire un thème prenant en compte le développement mental de l'enfant et pour lequel il n'existe pas de position dominante. Enfin, C. Golder clôt sa réflexion sur le sujet de la discussion en précisant le fait qu'il doit être « *personnellement discutable* » c'est-à-dire que l'élève doit se sentir concerné et impliqué dans la question soulevée par le débat. Une fois de plus, il est question de donner du sens aux apprentissages afin de motiver l'action

44 SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Op. cit.* p.88.

45 GOLDER C. (1992) *Op. cit.*

de l'élève et notamment sa prise de parole au cours d'un débat. B. Schneuwly et J. Dolz affirment la nécessité de respecter les trois dimensions mentionnées par C. Golder auxquelles ils ajoutent « *la dimension didactique*⁴⁶», le sujet devant nécessairement comporter de « *l'apprenable* ».

Une fois le sujet retenu, il convient à l'enseignant de réfléchir à sa formulation, à sa problématisation, étape à laquelle J. Aubert-Pérès et J. Vieuxloup se sont intéressés : « *Le débat repose sur une problématique. Cette phase est fondamentale car un débat insuffisamment problématisé présente des risques de dérive (affrontement stérile, modification du thème*⁴⁷». En ce sens, la problématisation doit être murement réfléchie dans la mesure où elle constitue le socle du futur débat argumenté. Pour problématiser au mieux, les mêmes auteurs conseillent de : « *clarifier le thème du débat, de définir la question controversée, de transformer le questionnement en « un programme de recherche », d'organiser le doute* »⁴⁸.

Ces différentes étapes doivent être faites au contact des élèves impliqués dans le projet de débat car elles leur permettent de mieux saisir le sujet et leur offrent des pistes de réflexion non négligeables. Le choix du sujet et sa problématisation peuvent être du ressort de l'enseignant ou choisis par le groupe-classe à l'issue d'un vote par exemple.

46 SCHNEUWLY B, DOLZ J. (1998) *Op. cit.* p.37.

47 AUBERT-PERES J. VIEUXLOUP J. (2003) *Op.cit.*p.88.

48 AUBERT-PERES J. VIEUXLOUP J. (2003) *Op.cit.*p.89.

1. **Le questionnaire.**

1.1. **Présentation du questionnaire.**

Réaliser un questionnaire m'a toujours semblé très intéressant dans la mesure où il offre la possibilité de se placer du côté de l'enseignant et donc de l'enseignement.

Ma première intention était de mener une enquête auprès des professeurs des écoles afin de recueillir leurs représentations sur l'enseignement de l'oral. Après avoir découvert l'enquête menée par S. Plane⁴⁹, j'ai réalisé qu'il m'était possible d'exploiter les résultats obtenus par cette dernière. En effet, cette enquête, consacrée au recueil des représentations et des attentes des professeurs des écoles en matière d'enseignement de l'oral, a permis de mettre en lumière le fait que pour une majorité des enseignants interrogés l'argumentation doit être enseignée en priorité. J'ai donc pu axer mon questionnaire sur l'enseignement/apprentissage de cette conduite discursive au cycle 3. Après m'être longuement interrogée sur l'intérêt des questions du type « Enseignez-vous l'argumentation orale dans votre classe ? », « Enseignez-vous le débat dans votre classe ? » et nourrie des propos de S. Plane, j'ai compris que ces tournures interrogatives déboucheraient inéluctablement sur des réponses artificielles de la part des enseignants, conscients de mes attentes. Finalement, j'ai décidé de suivre la proposition de la chercheuse selon laquelle il est préférable d'interroger les enseignants sur leurs « *intentions de pratiques* » plutôt que sur ce qu'elle nomme « *les pratiques déclarées*⁵⁰ ».

1.2. Traitement et analyse des réponses.

Le questionnaire final⁵¹ est composé de six questions. Compte tenu des contraintes temporelles auxquelles j'ai dû me plier, je n'ai soumis mon questionnaire qu'à une dizaine d'enseignants. Cinq m'ont été retournés sous forme manuscrite et une enseignante a préféré y répondre lors d'un entretien semi directif.

49 GARCIA-DEBANC C. PLANE S.(2003) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hachette Education, Paris, p.39-81.

50 GARCIA-DEBANC C., PLANE S. (2003) *Op.cit.* p.40-45.

51 Cf. annexe n°1.

Je suis tout à fait consciente du fait qu'une si petite portion de questionnaires retournés ne peut me permettre d'extraire des données empiriques, toutefois ces derniers m'ont permis de prendre connaissance des conceptions des enseignants titulaires de cycle 3 en matière d'enseignement/apprentissage de l'argumentation orale.

1.2.1. Première question : Comment définiriez-vous l'argumentation orale ?

Les réponses à cette première question sont majoritairement très concises. Elles mentionnent toutefois les points essentiels que l'on pourrait attendre dans une définition de l'argumentation orale. Pour les six enseignantes ayant accepté de participer à ma recherche, la fonction principale de l'argumentation orale est la défense d'une opinion. Pour l'une des enseignantes, l'argumentation orale permet également de défendre des hypothèses et/ou des résultats. En ce sens, l'on comprend que la capacité à argumenter peut également être requise dans les disciplines scientifiques au programme telles que les mathématiques et les sciences expérimentales. Enfin, seuls deux enseignants ont mentionné une opération discursive propre à l'argumentation : la justification.

1.2.2. Deuxième question : L'argumentation orale doit-elle d'après vous s'enseigner à l'école élémentaire ?

Les six enseignantes ont répondu positivement à cette deuxième question dont l'objectif était de savoir si les professeurs des écoles avaient conscience des enjeux d'un enseignement/apprentissage de l'argumentation orale. Pour ces enseignants, les enjeux peuvent être :

- langagiers et linguistiques : « le développement de la prise de parole en public », « maîtriser la langue française »
- communicationnels : « intérioriser des règles de la communication »
- sociaux et civiques : « développer la socialisation et le vivre-ensemble », « se former à la citoyenneté »
- psychologiques : « se construire grâce à l'autre »
- cognitifs : « s'exercer à structurer sa pensée », « s'exercer au travail métacognitif »

Au vu de ces réponses, l'on peut dire que les enjeux d'un tel enseignement sont très variés mais que l'enjeu professionnel n'est pas important aux yeux de ces enseignants, contrairement aux idées défendues par Ph. Perrenoud⁵². En effet, aucun enseignant n'a mentionné le fait qu'un enseignement précoce du débat social puisse un jour permettre à l'élève, qui entrera rapidement dans la vie active, de réussir professionnellement. D'ailleurs, lorsque j'ai évoqué cette possibilité lors de mon entretien avec l'enseignante de cycle 3, cette dernière a immédiatement rejeté cette idée qu'elle a jugée bien trop ambitieuse.

1.2.3. Troisième question : selon vous, l'argumentation orale peut-elle s'enseigner à l'école élémentaire ?

Selon les professeurs des écoles interrogées, les compétences argumentatives des élèves peuvent se développer par la mise en place de débats (« *le débat interprétatif en littérature* » par exemple) sans pour autant que l'activité métalinguistique ou métalangagière ne soit envisagée. Ces conceptions tendent donc à se rapprocher de celle de C. Garcia-Debanc, convaincue que les compétences argumentatives se développent par imprégnation.

En outre, l'argumentation orale apparaît comme une conduite discursive transversale pouvant être mobilisée dans différentes disciplines telles que les sciences (« *justifier ses hypothèses de recherche* »), en mathématiques (« *lors de la résolution de problèmes* »), en arts et en éducation physique et sportive (« *justifier des choix esthétiques* »). Un enseignant précise également que la programmation de « *conseils de classe* » est fort propice au développement des capacités argumentatives.

Au vu de ces réponses, l'on peut facilement comprendre que pour les enseignants de cycle 3, l'argumentation orale est transversale et ne fait pas l'objet d'un enseignement en tant que tel. Or, B. Schneuwly et J. Dolz ont clairement démontré que ce dernier était tout à fait nécessaire pour faire progresser les élèves.

1.2.4. Quatrième question : qu'est-ce qui est difficile d'après vous dans l'enseignement de l'argumentation orale ? Pourquoi ?

52 Cf. 1.3.

Cette quatrième question a permis de mettre en relief les difficultés pouvant être rencontrées lors d'un enseignement de l'argumentation orale. De surcroît, elle peut permettre de comprendre pourquoi ce dernier n'est pas une habitude de classe. Ainsi, les enseignants interrogés ont pointé quatre difficultés principales :

- Evaluer.
- Donner la parole à tous les élèves.
- Programmer des situations d'argumentation dans des emplois du temps déjà très chargés.
- En faire un sous-domaine à part entière.

Les difficultés mentionnées par les enseignants sont tout à fait recevables, j'y ai d'ailleurs été confronté lors de la mise en place de ma séquence d'apprentissage. Cependant, pour évaluer les capacités argumentatives des élèves il existe certaines grilles⁵³, et certains didacticiens, à l'image de S. Plane⁵⁴ ont dressé des critères d'évaluation. Les autres problèmes soulevés par cet enseignement relèvent *a priori* de la gestion de la classe et du temps, points sur lesquels il faut longuement réfléchir.

1.2.5. Cinquième question : Pensez-vous être en possession de tous les outils nécessaires pour enseigner l'argumentation orale ?

En posant cette question, j'avais pour idée d'établir un lien entre les réponses formulées par les enseignants et les propos tenus par Ph. Perrenoud⁵⁵ selon lequel les professeurs des écoles ne disposent que de très peu de ressources pour enseigner efficacement l'oral. Aussi, les enseignants interrogés ont soulevé deux points majeurs : les lacunes de la formation du métier de professorat des écoles et l'absence de supports théoriques en matière d'enseignement de l'oral. Malgré ces réponses négatives, qui

53 Une grille, dont je me suis inspirée pour créer la mienne, est d'ailleurs proposée dans l'ouvrage de SCHNEUWLY B. et de DOLZ. J.

54 Les indicateurs d'évaluation proposés par S.PLANE sont présentés en annexe 2 et sont extraits de l'ouvrage précédemment cité.

55 PERRENOUD Ph. (1991) *Op. cit.*

peuvent d'ailleurs expliquer pourquoi l'argumentation orale n'est pas une pratique courante dans les classes, il convient de ne pas en faire des généralités puisque la portion d'enseignants interrogés est plus que minime, ce qui exclut toute possibilité de conclusion. En ce qui concerne l'apport théorique, il est bon de préciser que les recherches en matière de didactique de l'oral sont très récentes, ce qui peut expliquer les réponses des professeurs ayant accepté de répondre au questionnaire.

1.2.6. Sixième question : Quelles sont selon vous les principales forces/difficultés des élèves dans l'apprentissage de l'argumentation orale ?

Grâce à cette question, j'ai pu me situer du côté de l'apprentissage et donc de l'élève. Tous les enseignants ont passé sous silence les forces des élèves dans la production de discours argumentatifs mais tous ont spécifié de possibles faiblesses. Ces dernières peuvent être liées à des obstacles d'ordre :

- Psychologique : incapacité à se décentrer, peur du et du jugement regard des autres, incapacité à dépasser la volonté de toujours avoir raison.
- Linguistiques et langagiers : obstacles lexicaux, difficulté à justifier son point de vue.
- Cognitif : pensée désorganisée, manque de connaissances sur le sujet

Face aux diverses compétences que requiert une bonne maîtrise de l'argumentation orale, il est fort aisé de comprendre à quel point cette conduite discursive peut s'avérer difficile pour un élève de cycle 3. Nonobstant, les recherches, celles auxquelles j'ai fait référence dans la partie théorique de ce présent mémoire, ont démontré que très tôt les enfants étaient capables d'argumenter et de prendre position. Quant aux forces des élèves de cycle 3 en matière d'argumentation orale, il est franchement difficile de croire qu'elles sont inexistantes, l'analyse de ma séquence d'apprentissage permettra d'ailleurs de l'infirmier.

1.3. Bilan du questionnaire.

En ayant soumis ce questionnaire à différents professeurs des écoles de cycle 3, j'ai pu prendre conscience de leurs représentations en matière d'enseignement de l'argumentation orale. Après analyse des réponses formulées par ces derniers, j'ai compris que

l'enseignement/apprentissage de cette conduite discursive, dont les principaux enjeux sont réellement compris par les enseignants, était perçue comme complexe et difficile c'est pourquoi plusieurs professeurs des écoles n'ont pas souhaité me retourner le questionnaire que je leur avais soumis.

En ce qui concerne l'enseignement du débat, point central de cette présente recherche, j'ai compris qu'il ne figurait pas parmi les pratiques courantes des enseignants. Bien que trois d'entre eux l'aient mentionné, il semblerait qu'il soit utilisé pour favoriser les échanges constructifs sans pour autant faire l'objet d'un véritable enseignement comme le préconisent B. Schneuwly et J. Dolz.

Finalement, cette enquête a été d'un grand apport pour ma recherche bien que très peu d'enseignants y aient participé. La richesse des réponses apportées par les différents professeurs des écoles m'a permis de me faire une idée de leurs représentations et de leurs attentes et m'a confrontée à un travail d'analyse spécifique à l'activité de recherche.

Après avoir soumis mon questionnaire aux enseignants de Cycle 3, j'ai jugé bon de m'essayer à l'enseignement de l'argumentation orale et du débat collectif argumenté afin de me forger mon propre avis sur la question c'est pourquoi j'ai choisi de mettre en place une séquence d'apprentissage au cours de ma deuxième année de recherche.

2. Mise en place d'une séquence d'apprentissage.

Mon protocole expérimental a pour but de répondre à la problématique de mon mémoire, à savoir *En quoi l'enseignement du débat public régulé en cycle 3 permet de développer les compétences argumentatives des élèves ?*

2.1. Lieu d'expérimentation et public concerné.

J'ai choisi de tester mon protocole expérimental à l'Ecole élémentaire Pierre Corneille implanté dans le quartier de L'Epinette à Maubeuge. Cette école, comprenant sept classes dont une CLIS et scolarisant cent-soixante élèves au total, est placée en « Réseau Réussite Scolaire » ainsi qu'en « zone violence ». Il s'agit donc d'un établissement sensible dans lequel certains élèves peuvent être en grande difficulté scolaire et/ou présenter des troubles comportementaux.

Plus précisément, j'ai effectué mon expérimentation dans une classe de cycle 3 (niveau CM2) composé de vingt-huit élèves dont dix-sept filles et onze garçons âgés de 9 à 11 ans. Lors d'un entretien avec le titulaire de la classe, également directeur de l'établissement, ce dernier a précisé que ses élèves présentaient de grosses difficultés dans le domaine du français et plus précisément en orthographe et en lecture. Par ailleurs, et c'est ce qui m'a plus spécifiquement intéressée, il m'a expliqué que ses apprenants avaient été confrontés au rituel du « *Quoi de neuf ?*⁵⁶ » pendant plusieurs mois et qu'à l'heure actuelle chacun doit régulièrement présenter un exposé au groupe classe. La prise de parole en public n'était donc pas chose nouvelle pour ces élèves de cycle 3, ce qui m'a semblé être un point très positif pour la mise en place d'un enseignement du débat.

Compte tenu du nombre d'élèves de cette classe et de l'objet d'étude retenu, j'ai préféré mettre en œuvre mon protocole expérimental avec neuf apprenants uniquement.

2.2. Présentation de la séquence d'apprentissage et analyse des séances effectuées.

2.2.1. Réflexion préalable sur la séquence d'apprentissage à bâtir.

Pour construire ma cette séquence d'apprentissage, j'ai choisi de suivre la proposition pédagogique de B. Schneuwly et J. Dolz selon lesquels les séquences relatives à l'enseignement de l'oral et plus précisément aux genres oraux peuvent être constitués d'une séance de présentation, d'une séance d'évaluation diagnostique, de plusieurs séances destinées à la réalisation d'ateliers de structuration (au nombre de quatre au minimum) et d'une séance d'évaluation sommative. Ma séquence d'apprentissage suit donc cette trame.

Pour concevoir les différents ateliers de structuration, je me suis appuyée sur les faiblesses et besoins des apprenants. Les contenus ont donc été fixés suite à l'évaluation

56 Le *Quoi de neuf* est un outil très développé dans les classes coopératives. Il s'agit d'un moment d'expression orale quotidien lors duquel l'élève peut présenter l'objet de son choix ou aborder un sujet qui lui tient à cœur. Suite à la présentation individuelle, l'auditoire est libre de poser les questions qu'il souhaite.

diagnostique. Je me suis également inspirés des propositions des chercheurs genevois pour sélectionner les contenus d'apprentissage qui doivent impérativement découler d'une axiomatisation et d'une transposition didactique du genre formel en question, à savoir le débat régulé.

2.2.2. Présentation et analyse de la séquence d'apprentissage mise en place.

La partie qui suit présente les différentes séances réalisées au cours de cette expérimentation ainsi que l'analyse de ces dernières.

La présentation de chacune d'entre elles me permet de justifier les choix didactiques opérés ainsi que les supports retenus pour leur mise en œuvre. Pour chaque séance, la fiche de préparation proposée en annexe permet de prendre connaissance des différentes étapes du déroulement.

L'analyse de chaque séance me permet de mettre en lumière l'analyse réflexive de ma pratique d'une part et de rendre compte du traitement des travaux, oraux et/ou écrits, effectués par les élèves participant à l'expérimentation d'autre part. Certaines productions seront présentées en annexe pour faciliter la compréhension des analyses qui en ont été faites. Les fragments de travaux écrits et cités dans mes analyses ont subi un toilettage orthographique.

2.2.2.1. **Séance n°1.**

❖ Présentation de la séance⁵⁷.

La première séance de la séquence s'est articulée autour de deux objectifs précis. Bien qu'axée sur la présentation de mon projet, à savoir la réalisation d'un débat, j'ai jugé bon de profiter de cette première séance pour recueillir les représentations initiales des élèves en matière de débat. Pour cela, je leur ai demandé de remplir une fiche conceptuelle construite sur le modèle de celle proposée par E. Auriac-Peyronnet⁵⁸. La problématique du débat leur a ensuite été proposée : *Faut-il toujours dire la vérité ?* Mon premier souhait, à savoir articuler le projet sur le débat avec le projet d'école, n'ayant pu aboutir, j'ai choisi

⁵⁷ Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°3.

de faire réfléchir les élèves sur le thème du mensonge dans la mesure où il constitue un leitmotiv dans les contes et notamment dans ceux de C. Perrault dont certains avaient préalablement été étudiés en classe.

❖ Analyse de la séance et des travaux.

Lors du recueil des représentations initiales, j'ai tout d'abord demandé aux élèves quels étaient ceux qui avaient déjà entendu parler de « débat ». A ma grande surprise, seuls deux élèves ont levé le doigt et ont su mettre quelques mots sur ce terme. Persuadée que le blocage émanait d'un obstacle lexical, j'ai tenté de mettre les élèves sur la voie en évoquant les débats télévisés. Mes premières impressions se sont alors vues confirmer puisque très rapidement les élèves ont su s'exprimer sur le sujet. Certains d'entre eux ont alors fait référence aux débats politiques, très fréquents actuellement compte tenu des prochaines élections présidentielles. Cette évocation a certes permis à des élèves d'y voir plus clair et de s'investir dans la séance, néanmoins lorsque j'ai analysé plus dans le détail les fiches⁵⁹ complétées par les apprenants, j'ai très vite constaté que ces dernières étaient majoritairement empreintes de références politiques, en témoigne le tableau synthétique⁶⁰ joint en annexe. Suite à cette constatation, j'ai pris du recul sur cette séance et je me suis alors demandé si la phase préalable orale n'avait peut-être pas faussée mon recueil des conceptions initiales. Malgré des références politiques omniprésentes, il convient de préciser que certains élèves sont parvenus à dépasser l'exemple qui avait été donné et ont défini le terme de manière plus générale. Quant aux productions graphiques, j'ai relevé un leitmotiv : des personnes disposées autour d'une table et quelques éléments spécifiques aux élections (bureau de vote, portrait des candidats aux élections présidentielles...)

Lors de la discussion engagée suite au visionnage des deux extraits du film retenu, à savoir *Douze hommes en colère*⁶¹, les apprenants ont mentionné des points relatifs à la forme du débat (règles, disposition, personnes présentes, ancienneté du débat) et non au

58 E. AURIAC-PEYRONNET (2003) *Je parle, tu parles nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

59 Un échantillon de fiches conceptuelles est présenté en annexe n°4.

60 Cf. annexe n°5.

contenu. Il a donc fallu les faire réfléchir sur la fonction d'un débat ou encore sur le contenu des prises de parole de débatteurs.

Enfin, lorsque j'ai présenté le thème du débat retenu, les élèves ont immédiatement fait part de leur opinion, qui était d'ailleurs la même pour tous, à savoir : « *Oui, il faut toujours dire la vérité* ». L'enseignant titulaire a donc réagi en mentionnant qu'il fallait réfléchir à la question et peser le pour et le contre avant de se prononcer.

2.2.2.2. **Séance n°2.**

❖ Présentation de la séance⁶².

La deuxième séance constitue l'évaluation diagnostique. Elle a été réalisée quinze jours après la première séance. Ce délai a permis aux apprenants de réfléchir à leur argumentation et de se documenter. Compte tenu du nombre important d'élèves de cette classe, j'ai organisé trois débats. Chacun était composé de neuf à dix élèves ainsi que de l'enseignant titulaire chargé de le réguler. Pour chaque débat neuf ou dix élèves étaient chargés d'observer un débatteur en particulier et de remplir une grille d'observation. Grâce à cette organisation, j'ai ainsi pu faire participer un maximum d'élève et les confronter à différents rôles.

❖ Analyse de la séance et bilan de l'évaluation diagnostique.

Cette séance d'évaluation diagnostique s'est très bien déroulée. Qu'ils aient assuré le rôle de débatteur ou d'observateur, les élèves ont fait preuve d'une grande motivation et d'un intérêt pour l'activité proposée.

Néanmoins, la transcription⁶³ et l'analyse du premier débat ont révélé une absence notoire d'idées sur le sujet se traduisant notamment par des prises de parole très courtes et très peu voire non argumentées ainsi que par un raisonnement uniquement fondé sur des exemples.

61 *Douze hommes en colère*, Sidney Limet, 1957.

62 Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°6.

63 Transcription du débat présentée en annexe n°7.

Le nombre de prises de parole du modérateur (trente-neuf au total) et leur contenu (questions et relances nombreuses) témoignent également des difficultés des élèves à s'investir dans le débat. Finalement, je n'ai pas pu évaluer les compétences argumentatives des élèves et il m'a fallu envisager une seconde évaluation diagnostique.

En ce qui concerne les grilles d'observation, j'ai compris que l'activité d'observation n'est pas chose simple pour ces élèves de cycle 3. En effet, seule une minorité d'entre eux est parvenue à extraire des éléments significatifs des débats observés⁶⁴. Néanmoins, il convient de préciser que de nombreux étaient très attentifs durant cette activité. On peut donc imaginer qu'ils ont préféré se focaliser sur le débat en lui-même plutôt que sur la grille d'observation.

Au vu de cette évaluation diagnostique, j'ai compris que les sujets philosophiques devaient être longuement préparés en classe, préparation que je n'ai pu effectuer, faute de temps.

2.2.2.3. **Séance n°3.**

❖ Présentation de la séance⁶⁵.

Cette troisième séance, qui devait constituer le premier atelier de structuration, a débuté par une seconde évaluation diagnostique. Pour ce faire, j'ai choisi un thème proposé par B. Schneuwly et J. Dolz, plus proche des élèves : « *Pour ou contre la mixité à l'école* ». Dans l'incapacité d'évaluer les compétences argumentatives des apprenants à l'issue de la première évaluation diagnostique, c'est aléatoirement que j'ai choisi de travailler avec les élèves ayant participé au débat transcrit en annexe n°7. Il s'agit de Mohssine, Ibtissam, Zacharia, Sephora, Sara, Chaïmaa, Bryan, Kelly et Khalid.

Une fois l'évaluation réalisée, j'ai immédiatement lancé le premier atelier de structuration⁶⁶ dont l'objectif était de reconnaître l'orientation argumentative de débatteurs,

⁶⁴ Echantillon de grilles d'observation présenté en annexe n°8.

⁶⁵ Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°9.

d'exprimer clairement son point de vue et de le justifier au moyen d'un ou de plusieurs arguments.

❖ Analyse de la séance et des travaux.

L'évaluation diagnostique réalisée au cours de cette troisième séance a permis de mettre en lumière les points forts et les points faibles des élèves constituant le groupe retenu. Grâce à la transcription du débat⁶⁷, à son analyse⁶⁸ et aux grilles d'évaluation⁶⁹, j'ai pu tirer les conclusions suivantes :

- Les élèves connaissent les règles du débat, savent les appliquer mais certains d'entre eux, les garçons notamment (Mohssine, Khalid) coupent parfois la parole ou claquent des doigts pour demander la parole.

Axe de progrès : Respecter les tours de parole, lever la main pour demander la parole.

- Les élèves n'ont pas peur de prendre la parole (hormis Chaïmaa et Bryan) mais hésitent.

Axe de progrès : Prendre la parole spontanément et de manière récurrente.

- Les élèves expriment leur opinion en utilisant des formulations basiques « Je suis pour/contre ».

Axe de progrès : Varier les formulations permettant d'introduire l'opinion.

- Certains élèves justifient leur opinion en recourant à des connecteurs « car/parce que » mais d'autres n'ont pas toujours le réflexe de le faire.

Axe de progrès : Justifier systématiquement son point de vue par un ou plusieurs argument(s) en recourant à des connecteurs logiques.

66 Le débat enregistré pour mener cet atelier est présenté en annexe n°13.

67 Cf. annexe n°10.

68 Cf. annexe n°11

69 La grille d'évaluation utilisée est présentée en annexe n°12.

- Les élèves n'exploitent pas le mécanisme de la reformulation.

Axe de progrès : Etre capable de reformuler pour reprendre le propos d'autrui, l'approfondir ou le réfuter, être attentif tout au long du débat pour pouvoir reformuler.

- Les élèves n'exploitent pas ou très peu la dimension dialogale du débat (expression de l'accord, réfutation, négociation).

Axe de progrès : Réagir aux propos d'autrui, exprimer son accord et son désaccord.

- Les élèves ne respectent pas la continuité du débat.

Axe de progrès : Respecter la continuité du débat et éviter les répétitions en exploitant la dimension dialogale du débat et le mécanisme de la reformulation.

Concernant l'atelier de structuration, j'ai pu remarquer que les élèves avaient une bonne connaissance du terme « opinion » mais que certains rencontraient des difficultés à le définir. En effet, lorsque je leur ai demandé ce que ce mot signifiait, Mohssine m'a d'abord répondu en faisant un geste d'appartenance « *C'est à soi.* » avant de m'indiquer en pointant du doigt sa tête : « *C'est ce que l'on pense* ». Proche de cette conception, Séphora a répondu : « *C'est ce qu'on veut dire* ». Zacharia a quant à lui mentionné qu'il s'agissait d' « *une idée.* » Très rapidement, Ibtissam a souligné que l'expression de l'opinion n'était pas suffisante dans un débat et a précisé qu'il fallait « *argumenter* ». Son intervention témoigne donc d'une bonne connaissance des mécanismes argumentatifs. Concernant la définition et la fonction données de la notion d'« argument », les propos des élèves (Zacharia : « *Il sert à donner des preuves.* », Séphora « *Il sert à faire comprendre* ») peuvent laisser penser qu'ils connaissent ce terme mais qu'il leur est difficile de l'expliquer.

L'analyse de l'exercice réalisé⁷⁰ par les élèves a quant à elle démontré que six d'entre eux étaient capables de définir le thème d'un débat et de percevoir l'orientation argumentative des débatteurs. La reconnaissance des arguments n'a pas posé de réelles difficultés mais la formulation s'est révélée très ardue. En effet, la majorité des élèves n'ont fait qu'inscrire ce qu'ils avaient entendu dans le débat et n'ont pas cherché à reformuler les arguments. Seuls Khalid, Zacharia et Bryan se sont essayés à la

⁷⁰ Echantillon de travaux présenté en annexe n°13 bis.

reformulation en surinterprétant les propos des interlocuteurs ou en raisonnant en termes d'exemple.

- Khalid : « *Ils sont petits les hamburgers* ». (Débateur n°5)
- Bryan : « *Il ne se lave pas les mains* ». (Débateur n°6)
- Zacharia : « *Question d'argent* ». (Débateur n°7)

Toujours en relation avec le repérage des arguments, il est à préciser qu'une grande majorité des élèves a, dès la première écoute de l'extrait, perçu l'absence d'arguments dans les propos des débatteurs n°1 et n°4, c'est notamment le cas de Mohssine, et certains sont même parvenus à expliquer en quoi la justification était incontournable au sein d'un discours argumenté. Quant au travail de Chaïmaa, il révèle une confusion entre la notion d'« opinion » et la notion d'« argument ».

2.2.2.4. Séance n°4.

❖ Présentation de la séance⁷¹.

La quatrième séance de la séquence correspond au deuxième atelier de structuration. L'objectif de ce dernier était de développer les capacités de reformulation des élèves. Être capable de reformuler les propos d'autrui est en effet un savoir-faire essentiel pour s'investir dans un échange argumentatif. L'objectif fixé a plusieurs intérêts et pour causes : non seulement, il permet de développer l'écoute et l'attention des élèves participant à l'atelier mais surtout, il permet de s'assurer que ces derniers accèdent pleinement aux propos d'autrui. En outre, la capacité à reformuler est primordiale pour le modérateur d'un débat mais également pour aborder d'autres mécanismes clé dans un débat, à savoir reprendre un argument pour l'approfondir ou pour le réfuter.

❖ Analyse de la séance et des travaux.

Grâce à cet atelier, j'ai pu noter que les élèves avaient une bonne connaissance du terme « reformulation ». Mohssine et Ibtissam l'ont respectivement définie de la manière suivante : « *C'est quand on explique avec ses propres mots* », « *C'est lorsqu'on reprend*

71 Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°14.

les paroles de quelqu'un avec nos propres mots ». La convocation du vécu des élèves, à savoir la reformulation des consignes de travail, a permis à certains d'entre eux, restés muets jusqu'alors, de comprendre l'opération discursive travaillée. En ce qui concerne l'attitude à adopter pour être capable de reformuler les propos d'autrui en l'occurrence, Khalid a alors mentionné la nécessité d'« *entendre* », très vite remplacée par la nécessité d'« *écouter* ». Séphora a quant à elle insisté sur les notions d'« *attention* » et de « *concentration* ».

Les difficultés se sont révélées lors de la mise en œuvre des savoir-faire. En effet, j'ai très vite remarqué que ces élèves de cycle 3 ne parvenaient pas à reformuler les propos d'autrui. Suite à l'analyse de travaux⁷², j'ai relevé plusieurs points significatifs :

- Une forte tendance à la paraphrase.

Cette tendance concerne plus spécifiquement la première phrase. En effet, plus de la moitié des élèves ne sont pas parvenus à la reformuler et ont utilisé les mots « *caries* » et « *grossir* ».

La compréhension du contenu des prises de parole ayant été affirmée lors de la correction de l'activité, j'en ai conclu qu'une fois de plus la difficulté à reformuler résultait d'un manque de vocabulaire, point de conclusion confirmé par l'enseignant titulaire. Après réflexion, j'ai jugé qu'il aurait été judicieux de mettre à disposition des dictionnaires afin de faciliter le travail de reformulation des élèves.

- L'utilisation de synonymes.

La recherche de synonymes témoigne me semble-t-il d'une bonne compréhension de l'exercice. Parfois, les élèves ont su plus ou moins éviter la répétition en y recourant. C'est notamment le cas pour la deuxième prise de parole : « *Ils sont exquis* » (Mohssine), « *Il aime les bonbons car il y en a qui sont bons* » (Chaïmaa), « *Certains arômes sont très bons* ». (Ibtissam) ainsi que pour la troisième prise de parole, le terme « *énergie* » ayant facilement été remplacé par des synonymes : « *puissance* », « *forme* », « *force* ».

- Une surinterprétation.

⁷² Echantillon de travaux proposé en annexe n°15.

Certaines tentatives de reformulation témoignent d'une surinterprétation de la part des élèves. C'est notamment le cas de Sephora reformulant la première prise de parole de la manière suivante : « *Je suis contre les bonbons car [...] ça peut faire du diabète à cause du sucre* » ou de Khalid reformulant la deuxième prise de parole de la manière suivante : « *Elle [Les bonbons] sent la fraise* ». Plusieurs motifs peuvent selon moi justifier cette tendance à la surinterprétation : l'incompréhension des enjeux du mécanisme de la reformulation ou la volonté de cacher les difficultés à l'exploiter et donc la peur de la non-réponse.

- Une faible utilisation d'une syntaxe propre à la reformulation.

Sur neuf élèves seuls quatre ont utilisé le pronom personnel « *Il* » ou « *Elle* » ainsi que des expressions introductrices de reformulations : « *Elle dit que* », « *Elle pense que* », « *Elle est pour/contre car...* ». Les cinq autres apprenants ont, soit concentré leur réponse sur la reformulation des arguments, c'est notamment le cas d'Ibtissam dont toutes les phrases débutent par un connecteur logique, soit tenté de reformuler la prise de parole sans prendre en considération le fait que ce soit un interlocuteur qui s'exprime, c'est notamment le cas de Khalid. Enfin, les travaux de Séphora et de Mohssine ont suscité une véritable réflexion puisque l'utilisation du pronom personnel « *je* » peut s'interpréter comme une incapacité à se décentrer alors que les idées ou arguments retenus par les deux élèves correspondent bien à ceux des débatteurs enregistrés.

2.2.2.5. Séance n°5.

❖ Présentation de la séance⁷³.

Cette cinquième séance correspond au troisième atelier de structuration intitulé « Apprendre à exprimer son accord / Reprendre un argument pour l'approfondir ».

Si j'ai fixé cet objectif c'est avant tout parce qu'en analysant les débats enregistrés à chaque séance, j'ai pu remarquer que très souvent les élèves se contentaient d'exprimer leur opinion et ne réagissaient que très peu aux propos de leurs camarades. Dès lors, la

⁷³ Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°16.

dimension dialogale du débat et de tout discours argumentatif n'était pas exploitée. Par ailleurs, j'ai jugé bon de confronter les élèves au rôle de modérateur de débat, rôle que j'avais tenu jusqu'alors.

Pour aborder ce troisième atelier de structuration, il fallait bien entendu que la reformulation ait été travaillée préalablement. Il est vrai que le deuxième atelier s'était révélé difficile mais compte tenu des contraintes temporelles auxquelles j'ai été confrontée, j'étais dans l'incapacité de programmer un atelier de structuration supplémentaire et j'ai alors poursuivi le travail sur la reformulation à travers cette cinquième séance.

❖ Analyse de la séance et des travaux.

Malgré une non exploitation de la dimension dialogale au sein des débats analysés, j'ai été surprise par le fait que les élèves avaient pleinement conscience du fait de la nécessité d'instaurer un véritable dialogue lors des débats argumentés. Très vite, ils en sont arrivés à la conclusion attendue, à savoir la nécessité de réagir aux propos d'autrui et donc d'exprimer son accord ou son désaccord. J'ai également relevé que les élèves avaient une bonne connaissance des expressions permettant d'introduire une prise de parole orientée par rapport à celle d'autrui : « *Je suis d'accord avec toi.* » (Ibtissam), « *Je pense la même chose que toi.* » (Mohssine). Il m'a tout de même fallu les orienter vers des expressions qui nécessitent la reformulation de l'argument entendu ou bien l'approfondissement de celui-ci. Pour cela, je leur ai fait écouter un extrait du débat initial lors duquel Kelly avait approfondi l'idée de Séphora en utilisant l'expression « *Comme l'a dit Séphora* », expression qu'ils ont immédiatement perçue.

Inscrites sur de petites cartes et attribuées à chaque élève, les expressions apportées par les élèves ont pu être réutilisées par chacun d'entre eux au cours du débat d'entraînement. La transcription⁷⁴ de ce dernier permet de voir que les élèves avaient à ce moment précis de la séquence intériorisé la dimension dialogale du débat puisqu'en ils ont exprimé leur accord et qu'ils ont recouru au mécanisme de la reformulation, plus ou moins maîtrisé, pour reprendre ou approfondir l'argument d'autrui.

Pour ce troisième atelier de structuration, j'avais confié le rôle de modérateur à Ibtissam pour le débat d'entraînement puis à Séphora pour le débat « plaisir ». J'ai alors

⁷⁴ Extraits de la transcription présentés en annexe n°17.

remarqué que ces deux élèves avaient pris cette responsabilité très à cœur et qu'elles avaient plutôt bien accompli la tâche qui leur avait été attribuée malgré des difficultés de reformulation résultant une fois de plus d'un manque de vocabulaire.

2.2.2.6. Séance n°6.

❖ Présentation de la séance⁷⁵.

Cette sixième séance constitue le dernier atelier de structuration de la séquence. Je l'ai axé sur la réfutation, un mécanisme capital de l'argumentation orale selon C. Golder et C. Plantin⁷⁶. Il m'a semblé capital d'exercer les élèves à cette opération discursive dans la mesure où j'ai pu noter que dans le débat initial les élèves n'exprimaient presque jamais leur désaccord.

Tout comme pour le premier atelier de structuration, il m'a fallu construire le support de travail nécessaire à l'activité. Ainsi, deux amies proches ont accepté de se prêter au jeu de l'enregistrement audio et de se glisser dans la peau de deux interlocuteurs échangeant sur les avantages et les inconvénients du bus. Le dialogue exploité⁷⁷ est extrait du l'ouvrage de B. Schneuwly et de J. Dolz⁷⁸.

❖ Analyse de la séance et des travaux.

Lors de la première activité, il est à préciser que les élèves ont été freinés par des conditions de travail (sonnerie de téléphone, photocopieuse en fonction) peu propices à l'écoute d'extraits audio. Le travail a donc été ralenti et il m'a fallu redoubler d'efforts pour maintenir leur concentration. Par ailleurs, l'écoute a révélé des difficultés de repérage des deux interlocuteurs puisque certains élèves ne parvenaient pas à faire la distinction

⁷⁵ Fiche de préparation présentée en annexe n°18.

⁷⁶ Cf. 1.1.2.

⁷⁷ Dialogue présenté en annexe n°19.

⁷⁸ SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Op.cit.*p.223.

entre les deux voix féminines. J'ai donc compris qu'il aurait été plus judicieux de faire participer un homme et une femme afin de faciliter leur écoute.

L'analyse des travaux réalisés⁷⁹ par les élèves a révélé que sur huit d'entre eux (Zacharia étant absent ce jour-là), cinq étaient parvenus à plus ou moins préciser le thème de la discussion. Quatre élèves ont alors repris la formulation connue : « pour ou contre » pour le formuler alors que Sara est resté très vague : « *Thème : le bus* ». Parmi ceux qui l'ont indiqué sur la forme d'une question controversée, on trouve les formulations suivantes :

- « *Pour ou contre le bus* » (Ibtissam).
- « *Pour ou contre pour voyager avec sa famille en bus* » (Bryan).
- « *Pour ou contre les sorties en famille en bus* » (Séphora et Chaïmaa).

Suite à l'analyse de ces réponses l'on peut facilement avancer que la similitude des formulations de Séphora et de Chaïmaa placées l'une à côté de l'autre pendant l'atelier, ne permet pas d'attester de leur compréhension.

Pour ce qui est des non-réponses, je pense sincèrement qu'elles résultent d'une omission de la part des élèves puisque lors de la correction de l'activité, j'ai compris que le sujet du dialogue n'avait pas posé de problème particulier.

En ce qui concerne le repérage du mécanisme de la réfutation, les travaux de certains élèves, Ibtissam et Séphora notamment, ont également révélé une capacité à percevoir l'orientation argumentative des deux personnes et l'expression du désaccord mais une fois encore les élèves ne sont pas parvenus à reformuler les propos des interlocuteurs et très souvent ils n'ont fait que les recopier sur leur feuille. Il a donc fallu retravailler cet aspect lors de la mise en commun. Les travaux de Sara et de Bryan témoignent de grosses difficultés pouvant être expliquées par de mauvaises conditions de travail ou par une incompréhension de la consigne de travail.

⁷⁹ Echantillon de travaux est présenté en annexe n°20.

Par ailleurs, en leur proposant de créer les cartes d'appui⁸⁰, j'ai su rendre la phase de correction très motivante puisque chaque élève voulait se voir confier la rédaction d'une d'entre elles.

Enfin, lors du débat d'entraînement, dont le thème (« *Pour ou contre l'uniforme à l'école* ») avait été retenu par vote, les élèves sont parvenus à développer le mécanisme de la réfutation, les petites cartes rédigées par leurs soins et disposées sur la table leur ayant servi d'appui.

Les quelques extraits transcrits⁸¹ témoignent, notamment en [2], [9], [10], d'une parfaite compréhension et d'une bonne maîtrise de l'opération discursive étudiée et travaillée au cours de cet ultime atelier de structuration.

On peut également noter la mobilisation de compétences travaillées au cours des ateliers précédents telles que l'expression de l'accord en [1], [3], et [7] ainsi que des compétences non travaillées spécifiquement, telles que l'utilisation de modalisateurs en [7], [12] et [14].

2.2.2.7. **Séance n°7.**

❖ Présentation de la séance⁸².

La septième séance est la dernière de la séquence. Elle constitue donc l'évaluation sommative. Dans un premier temps, j'ai demandé aux élèves de répondre aux questions de la fiche que je leur avais proposée lors du recueil des représentations initiales, en séance n°1. J'ai choisi de leur soumettre une nouvelle fois cette fiche afin de percevoir l'évolution de leurs représentations sur le débat. Bien que les différents débats organisés au fil des ateliers aient permis d'évaluer les progrès effectués par les élèves, le débat final réalisé

80 Les principales cartes d'appui utilisées au cours de la séquence sont présentées en annexe n°21.

81 Extraits de la transcription présentés en annexe n°22.

82 Fiche de préparation de la séance présentée en annexe n°23.

dans un second temps m'a permis de le faire de manière formelle. Après longue réflexion, j'ai choisi d'assurer le rôle de modérateur afin que chaque élève puisse s'investir pleinement dans le débat d'une part et que le discours argumentatif des élèves ne soient pas freiné par une mauvaise gestion du débat d'autre part.

❖ Bilan de l'évaluation sommative.

La séance présentée constituant l'évaluation sommative de fin de séquence, il sera ici question de proposer une analyse des différents travaux réalisés au cours de celle-ci.

Premièrement, l'analyse de la fiche conceptuelle⁸³ a révélé une nette évolution des représentations des élèves ayant participé au protocole expérimental.

D'une manière générale, j'ai noté que, pour la première question, les différents points travaillés au cours des ateliers de structuration avaient été intériorisés par les élèves et que les termes relatifs au débat et à l'argumentation orale avaient été majoritairement cités. Les termes relatifs à la sphère politique et caractéristiques des représentations de Khalid, Chaïmaa et Zacharia, ne sont plus dominants aujourd'hui. Par ailleurs, la deuxième question de la fiche, qui avait bloqué certains élèves lors de la séance n°1, n'a freiné aucun élève. Enfin, les productions graphiques réalisées par les élèves représentent toutes la même chose : des débatteurs, en plus ou moins grand nombre, assis autour d'une table.

Deuxièmement, la transcription⁸⁴ et l'analyse du débat final a d'une manière générale révélé une nette évolution des compétences argumentatives des élèves. On peut ainsi noter :

↳ ***Des progrès d'ordre physique :***

- Une meilleure articulation chez Bryan et Kelly.
- Un débit de paroles plus adapté chez Khalid.
- Une meilleure audibilité chez Bryan et Chaïmaa.

83 Fiches conceptuelles de la séance n°1 et n°7 présentées en annexe n°24.

84 Cf. annexe n°25.

↳ ***Des prises de parole spontanées et récurrentes*** y compris pour les élèves les plus timides (Bryan et Chaïmaa).

↳ ***Des prises de parole moins hésitantes :***

- Baisse notable des tics de langage témoignant d'une prise de parole incertaine : « Euh », « Bah », « Bin ».
- Phrases plus concises, chez Kelly notamment.

↳ ***Un enrichissement lexical.***

↳ ***Des idées plus nombreuses et plus variées*** par rapport à celles du débat initial.

Ce progrès témoigne du fait qu'à différents moments dans la séquence, le sujet a été retravaillé en binôme puis en collectif. En outre, certains apprenants, à l'image d'Ibtissam, ont pris soin de se documenter afin d'approfondir leur argumentation.

↳ ***Une exploitation du mécanisme de reformulation*** notamment en [20], [30], [37] et [45] associée à une ***variété des expressions introductrices.***

↳ ***Une exploitation de la dimension dialogale*** du débat participant à sa continuité/linéarité :

- La réfutation en : [15], [41], [46], [47], [50], [65], [68].
- L'expression de l'accord en : [23], [31], [34], [45], [48].

↳ ***Une affirmation des changements d'orientation argumentative*** en [52] et en [62] attestant de la force argumentative de certains élèves.

Bien que les progrès effectués par les élèves soient incontestables, il serait prétentieux d'affirmer que le travail sur l'argumentation orale et sur le débat soient achevés. En effet, on peut encore relever certaines faiblesses notamment en [2] / [3] / [4] et en [28] / [29] / [30], deux séquences présentant une accumulation d'opinions.

2.3 **Bilan de mon expérimentation.**

2.3.1. Du côté de l'enseignement.

En mettant en œuvre ma séquence d'apprentissage à des fins expérimentales, j'ai réalisé que l'enseignement de l'argumentation orale était loin d'être simple et j'ai ainsi pu comprendre les représentations des enseignants recueillis grâce à mon questionnaire.

La principale difficulté rencontrée a de loin été la conception des supports de travail. Ne disposant que de maigres ressources en didactique de l'argumentation orale, j'ai en effet été contraint de réaliser mes propres supports. Pour cela, j'ai glané les propositions de certains didacticiens et j'ai fait appel à certains étudiants de l'IUFM pour enregistrer les débats ou dialogues, supports de mes séances. Ce n'est qu'après avoir mis en place mes différents ateliers de structuration que je me suis rendu compte de la pertinence ou non des supports construits par mes propres moyens.

En outre, j'ai réalisé que le travail de transcription, d'analyse détaillée des prises de parole et d'évaluation nécessite beaucoup de temps et de concentration. L'analyse des productions verbales et écrites des élèves s'est révélée très délicate mais elle m'a permis d'une part d'évaluer la compréhension et les progrès des élèves et d'autre part de nourrir mon analyse réflexive de ma pratique, c'est d'ailleurs grâce à ce travail de longue haleine qu'il m'a été possible d'estimer la valeur de mes différents ateliers de structuration. Malgré la difficulté de ce travail, je tiens à préciser que l'écoute et l'analyse des productions orales des élèves permettent de saisir toute leur richesse et leur spontanéité et procurent un réel plaisir.

2.3.3. Du côté de l'apprentissage.

Le protocole expérimental mis en place a permis de confirmer mes hypothèses de recherche. Grâce à un enseignement explicite du débat et de ses principaux mécanismes, préconisé par l'Université de Genève, les neuf élèves ayant participé à mon expérimentation ont développé des compétences argumentatives mises en évidence par l'analyse de plusieurs enregistrements. Mon expérimentation m'a également permis de comprendre que l'enseignement d'un oral social permet de motiver la prise de parole des élèves puisque certains élèves, à l'image de Chaïmaa et Bryan, très peu bavards et timides en début de séquence, sont parvenus à s'investir pleinement dans l'activité de débat. En ce sens, on peut également avancer que l'enseignement du débat et de l'argumentation orale participent de la construction identitaire et de l'affirmation de soi.

CONCLUSION

L'enseignement explicite du débat argumenté contribue largement au développement des compétences argumentatives des élèves de cycle 3. Grâce au protocole expérimental mis en place lors de ma deuxième année de recherche, j'ai pu constater que le débat constitue un excellent outil d'apprentissage de l'argumentation orale, concept d'une grande complexité. Ludique, cet oral social motive la prise de parole des élèves et leur procure une sensation très agréable, celle d'être de « *grandes personnes* » comme l'a si bien précisé Chaïmaa lors de la dernière séance.

Bien que mon expérimentation m'ait permis de valider mes hypothèses de recherche, il n'en reste pas moins qu'elle a tout naturellement éveillé quelques doutes et interrogations : Un tel enseignement peut-il toujours être efficace ? Doit-il absolument être pensé ? Est-il suffisant ? Autant de questions pour lesquelles il convient de préciser que l'enseignement explicite du débat et de l'argumentation orale doivent être murement réfléchis et qu'ils doivent impérativement tenir compte du public concerné et de son niveau. En outre, la conception de C.Garcia-Debanc et d'E. Nonnon selon lesquelles l'enseignement/apprentissage de l'argumentation orale se fait par imprégnation ne peut être exclu. En effet, auprès d'élèves de jeune âge, il est aisé de comprendre que cette conception est sans doute la plus adaptée, la réflexion métalinguistique relative aux opérations langagières mobilisées dans le débat étant difficilement envisageable. Dans ce cas, le rôle d'étayage tenu par l'enseignant sera crucial dans les activités langagières faisant appel aux compétences langagières. Avec le plus grands, et notamment avec les apprenants de cycle 3, on peut envisager une progression qui fait appel aux deux conceptions précédemment évoquées. Ainsi, suite à une séquence d'apprentissage axée sur l'acquisition des règles du débat et sur les opérations qu'il mobilise, l'enseignant pourra diversifier les situations de communication et les discussions afin d'asseoir les compétences argumentatives des apprenants.

L'enseignement de l'oral et de l'écrit étant de plus en plus perçu comme un *continuum*, je terminerais ce projet de mémoire en proposant une nouvelle piste de réflexion en lien direct avec mon sujet : *l'enseignement de l'argumentation orale permet-il de faciliter l'enseignement de l'argumentation écrite ?*

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages.

AUBERT-PERES J. VIEUXLOUP J. (2003) *Comment donner la parole aux élèves ?* CRDP Bretagne.

AURIAC-PEYRONNET E. (2003) *Je parle, tu parles nous apprenons. Coopération et argumentation au service des apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.

GARCIA-DEBANC C., PLANE S. (2004) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Chapitre 8 « Organiser l'enseignement de l'oral : des exemples de programmation. » pp. 237-263, Paris, Hatier

GOLDER C. (1992) *Le développement des discours argumentatifs*, Paris, Delachaux et Niestlé.

MAURER B. (2001) *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.

PERELMAN C. (1988), *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Université de Bruxelles.

PIAGET J. (1964) *Six études de psychologie*, Paris, Gallimard.

PLANTIN C. (1996), *L'argumentation*, Paris, Que sais-je ?

SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1998) *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

SIMONET R et J. (2004) *Savoir argumenter : du dialogue au débat*, Paris, Editions d'Organisation.

Articles.

BUCHETON D., CHABANNE J-C (1998) « Le point de vue, le doute et le savoir » dans *Le Français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 16-25.

CHARAUDEAU P. (1998) « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit » dans *Le français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 6-15.

ERARD S. (1998) « Le débat : un genre de l'oral public pour contribuer à l'apprentissage de l'argumentation » dans *Le Français aujourd'hui*, n°123, « Argumenter : enjeux et pratiques », Paris, pp. 45-52.

PERRENOUD Ph. (1991) *Bouche cousue ou langue bien tendue, l'école entre deux pédagogie de l'oral*, Document de travail introductif pour les Rencontre Romandes « Vers une pédagogie de l'oral ? », Neuchâtel.

Textes Officiels de l'Education Nationale.

Bulletin Officiel de l'Education nationale hors-série N°3 du 19 juin 2008.

Bulletin Officiel de l'Education nationale hors-série N°1 du 14 février 2002.

Socle commun de connaissances et de compétences défini par le Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. 2006.

Dictionnaires.

Larousse en ligne <http://www.larousse.fr/>

Littré en ligne <http://francois.gannaz.free.fr/Littré/accueil.php>

