



HAL
open science

Influence du milieu social sur la participation des élèves à un débat argumenté

Thibault Desoeuvre

► **To cite this version:**

Thibault Desoeuvre. Influence du milieu social sur la participation des élèves à un débat argumenté. Education. 2015. dumas-01702945

HAL Id: dumas-01702945

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01702945v1>

Submitted on 7 Feb 2018

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Université Jean Jaurès Toulouse

ESPE Saint Agne

Master 2 MEEF SES

**Influence du milieu social sur la participation des
élèves à un débat argumenté.**

Présenté par Thibault DESOEUVRE

Directrice du mémoire :

Françoise LARRE

Juin 2015

Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation et l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu je remercie Mme Françoise Larré professeure à l'ESPE de Toulouse, en tant que directrice de mémoire, elle m'a consacré du temps pour me guider dans mon travail et m'aider à avancer.

Je remercie également Mr Xavier Marchand-Tonel professeur à l'université de Toulouse 1 et ESPE de Toulouse pour tous ses conseils qui m'ont permis d'avancer.

Enfin je remercie, mes élèves sans lesquels je n'aurais pu réaliser les différents débats qui sont étudiés dans ce travail.

Sommaire

Introduction

I. Culture scolaire et débat.

1. Influence du milieu social sur la culture scolaire des élèves.

- 1.1. Milieu social et réussite scolaire
- 1.2. Milieu social et rapport au langage
- 1.3. Milieu social et sentiment de légitimité

2. Le débat comme dispositif pédagogique

- 2.1. Les questions socialement vives au centre du débat
- 2.2. Un nouveau modèle d'apprentissage pour atteindre les objectifs de l'institution.

II. Méthodologie mise en place et résultats obtenus.

1. Deux formes de débats : initiative individuelle et initiative collective.

- 1.1. Première forme d'organisation : L'initiative individuelle
- 1.2. Seconde forme d'organisation : l'initiative collective

2. Résultats et analyse de ces deux formes de débats.

2.1. Résultats et analyse pour la première forme d'organisation du débat en classe.

2.1.1 La PCS des élèves.

2.1.2 La prise de parole des élèves au cours du débat.

2.2. Résultats et analyse pour la seconde forme d'organisation du débat.

2.3. Comparaison des résultats entre ces deux formes d'organisation.

3. Discussion

- 3.1. Interprétation des résultats
- 3.2. Les limites de l'étude

Conclusion

Bibliographie

Introduction

La sociologie s'est toujours intéressée à l'école en tant qu'objet d'étude, bon nombre de sociologues se sont spécialisés sur cette question. En effet plusieurs problématiques se sont posées et se posent encore aujourd'hui autour de l'école, en particulier et de façon récurrente, les positions concernant ses missions et ses objectifs, amenant inévitablement à interroger les résultats obtenus : l'école a-t-elle atteint les objectifs qu'elle se fixe ? Est-elle en mesure de les atteindre ? Si l'école a pour objectif une démocratisation massive et une parfaite égalité des chances entre les élèves il faut se questionner sur la réalisation de cette démocratisation de l'école et de ce principe d'égalité des chances : la démocratisation de l'école s'est-elle réalisée ? Y-a-t-il égalité des chances à l'école ? Si on admet que l'égalité des chances n'est qu'un principe utopique, alors comment l'école peut-elle réduire les inégalités scolaires entre les élèves ? Plusieurs auteurs français tels que Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON (1964)¹, Raymond BOUDON (1973)², Antoine PROST (1986)³, Bernard LAHIRE (1999)⁴ Pierre MERLE (2002,2012)⁵, Marie DURU-BELLAT (2002)⁶, François DUBET (2004)⁷ pour ne citer qu'eux, ont abordé cet objet d'étude à travers leurs différents ouvrages. Ceci permet d'identifier plusieurs missions de l'école républicaine. On peut estimer que l'école a trois grandes missions.

Dans un premier temps, si l'on se réfère à l'histoire l'école avait pour but d'instruire les élèves, c'est-à-dire transmettre le savoir et la connaissance scientifique. A travers la transmission de ce savoir à l'ensemble des élèves, l'école souhaite la construction d'une culture commune. Elle est donc dans une logique d'accumulation des connaissances et d'expériences. Selon Nicolas de CONDORCET (1791)⁸ cette instruction répond à une double nécessité ; la première a une dimension politique, effectivement pour qu'une démocratie existe durablement il faut que ses citoyens soient des « citoyens éclairés ». Le citoyen éclairé est un citoyen qui ne défend pas ses intérêts propres mais au contraire les met à distance tout comme ses passions pour s'interroger sur l'intérêt général, ce qu'on peut appeler « le bien commun ». Un citoyen éclairé doit également être capable de participer à un débat argumenté et être capable de

¹ PIERRE BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964

² RAYMOND BOUDON, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973

³ ANTOINE PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, PUF, 1986

⁴ BERNARD LAHIRE, *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 1999

⁵ PIERRE MERLE, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte, 2002
PIERRE MERLE, *La ségrégation scolaire*, Paris, Repères, La Découverte, 2012

⁶ MARIE DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*, PUF, 2002

⁷ FRANÇOIS DUBET *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004

⁸ NICOLAS DE CONDORCET *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791

débusquer la démagogie dans les propos d'autrui. La seconde nécessité a une dimension philosophique, l'homme ne peut être libre et accompli seulement s'il a une raison autonome, c'est-à-dire uniquement s'il peut réfléchir par lui-même et ne pas être influencé par d'autres individus.

Dans un second temps l'école doit garantir l'égalité des chances, c'est un principe qu'elle se fixe. L'égalité des chances correspond au fait que l'origine sociale de l'élève ne doit pas influencer sa réussite scolaire. Le respect de l'égalité des chances à l'école ne supprimera pas les inégalités scolaires, car des inégalités en termes de talent et de mérite existent entre les élèves, mais ce respect de l'égalité des chances doit permettre de réduire les inégalités scolaires.

« Donner la priorité à la jeunesse, c'est donner le meilleur à tous les enfants de France, et cela quels que soient leur milieu social, leur quartier, leur origine [...] L'inégalité face à l'éducation est la première des injustices contre lesquelles nous devons lutter. [...] La refondation de l'école de la République que nous avons engagée depuis plus d'un an est tout entière tournée vers l'ambition de rendre notre Ecole plus juste, de faire qu'elle soit exigeante et bienveillante avec tous les élèves, pour les porter au plus haut de leurs possibilités.⁹ » REFERENTIEL DE L'EDUCATION PRIORITAIRE (2014)

L'institution doit alors « Garantir l'égalité des chances, faire en sorte que chaque jeune puisse construire son avenir professionnel et réussir sa vie en société »¹⁰

Pour finir l'école a pour mission de transmettre un certain nombre de normes et de valeurs aux élèves. Effectivement elle n'a pas pour but unique la transmission d'une certaine culture générale. L'école est une des principales instances de socialisation primaire avec la famille, les groupes de pairs et les médias, elle va permettre aux élèves de se forger leur propre personnalité, elle participe donc à l'autonomisation de l'individu. Cette transmission peut se faire par inculcation, le personnel éducatif fixe des règles que l'élève se doit de respecter s'il ne souhaite pas se faire réprimander. Elle peut se faire par imitation des camarades ou de l'enseignant. Enfin par interaction, La classe est un lieu d'interaction entre les élèves qui viennent de milieux sociaux très différents, et qui ont leur propre histoire et leurs propres représentations du monde qui les entoure. L'école permet en quelque sorte de confronter ces différentes représentations et de faire valoir la diversité en participant à l'ouverture d'esprit des élèves.

L'école va transmettre aux élèves des normes et des valeurs communes qui vont permettre s'il on reprend la formulation d'Emile DURKHEIM (1893)¹¹ de créer une certaine conscience collective, c'est-à-dire un ensemble d'idéaux et de croyances communes qui vont permettre le vivre ensemble.

⁹ EDUCATION NATIONALE, Référentiel de l'éducation prioritaire, 2014

¹⁰ EDUCATION NATIONALE, Lutte contre le décrochage scolaire, circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011

¹¹ EMILE DURKHEIM *De la division du travail social*, 1893

En ce qui concerne les valeurs, l'école se doit de transmettre les valeurs républicaines tels que la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité et enfin le refus de toute discrimination :

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] d'exercer sa citoyenneté¹². » BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE (2005)

Les normes que les élèves intègrent, leur dicte un certain savoir-être, une façon de se conduire en communauté. Ces valeurs et ces normes que l'école transmet vont permettre de former de véritables citoyens qui vont s'impliquer dans la vie scolaire ainsi que la vie de la « cité ».

A travers chaque discipline scolaire l'élève intègre ces normes et valeurs républicaine qui feront de lui un futur citoyen. Chaque discipline peut contribuer à la formation morale des élèves, c'est-à-dire développer leur jugement moral. Cependant, il est clair qu'aucun lien n'est établie entre les différents apports disciplinaires, c'est donc aux élèves d'établir ces connexions. La mise en place d'un Enseignement Moral et Civique permet de répondre à ce problème. En ayant un horaire qui lui soit dédié, l'EMC permet aux élèves d'établir cette connexion. Cet enseignement a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Il est mis en œuvre tout au long de la scolarité de l'élève du primaire au secondaire à partir de la rentrée 2015, il remplace l'éducation civique juridique et sociale (ECJS).

L'EMC met particulièrement l'accent sur le développement du jugement moral des élèves. En effet, cet enseignement est un enseignement civique à travers la transmission de savoir concernant la République, mais c'est également un enseignement moral. Il ne doit pas se réduire à la seule sphère civique, sans quoi il s'avèrerait inefficace. Comme l'a montré Jean JAURES (1892) un enseignement civique n'a de sens que par l'enseignement moral.

« Trop souvent, les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine.¹³» (Jean JAURES, 1892)

L'EMC a trois missions principales¹⁴, celles-ci sont étroitement liées avec les missions que se fixe l'école. Dans un premier temps, comme toute discipline scolaire, il transmet un certain nombre de connaissances. Si l'on se réfère aux programmes de seconde, de première et de terminale, ces connaissances portent essentiellement sur la République, l'Etat de droit, le

¹² BULLETIN OFFICIEL DE L'EDUCATION NATIONALE, *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, 23 avril 2005, article 2.

¹³ JEAN JAURES, *L'enseignement de la morale*, *La Dépêche de Toulouse*, 3 juin 1892

¹⁴ EDUSCOL, *L'EMC : principes et objectifs*, 2015

droit des personnes, la citoyenneté, le rôle des médias, la bioéthique, ou encore la responsabilité environnementale.

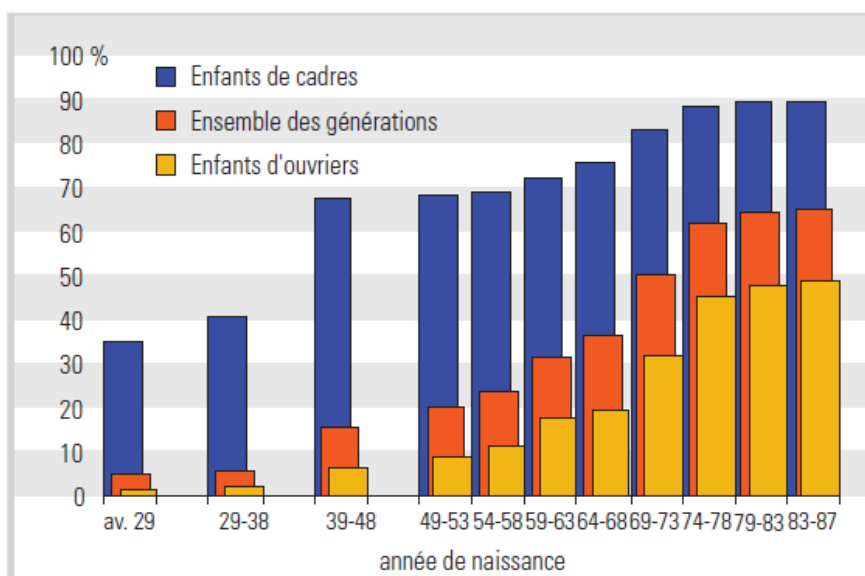
Dans un deuxième temps l'EMC met particulièrement l'accent sur la transmission d'un certain nombre de valeurs. En effet, il va permettre aux élèves de devenir progressivement des acteurs autonomes et responsables de leur vie professionnelle et sociale à travers la transmission de valeurs tels que celles de la dignité de la personne humaine, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toute forme de discrimination et le respect du pluralisme des croyances. Néanmoins, la transmission de ces valeurs suppose la mise en œuvre de forme pédagogique appropriés, l'organisation de débats en classe peut-être une des formes pédagogiques qui s'avère approprié.

Pour finir la formation du jugement moral est une dimension essentielle de l'EMC. Effectivement, les élèves évoluent dans une société de pluralisme des opinions, des croyances, des convictions, il faut donc leur permettre de discuter les choix moraux, les mettre en situation d'argumenter de discuter les problèmes moraux. Ce dernier objectif ne peut être atteint qu'avec la mise en place de dispositifs pédagogiques tels que les débats réglés qui vont permettent une confrontation des points de vue argumentés. Pour ce dernier point on remarque que l'EMC met les élèves en activité individuellement mais surtout collectivement. L'organisation de débats sur des questions socialement vives semble essentielle pour atteindre les différents objectifs de l'EMC et plus généralement les objectifs de l'école. En effet selon le programme en vigueur « Les méthodes pédagogiques utilisées dans l'ECJS, principalement les débats argumentés, se prêtent particulièrement aux objectifs et à l'esprit du programme d'EMC¹⁵.» (EDUCATION NATIONALE 2015)

On constate alors que pour atteindre les objectifs que se fixe l'EMC, la participation des élèves aux différents débats organisés semble essentielle. Cependant lorsqu'un débat est organisé au lycée, plusieurs questions se posent : Les élèves participeront- ils tous au débat ? Sont-ils tous intéressés ? Qu'est ce qui peut déterminer la participation des élèves à un débat ? L'origine sociale de l'élève détermine-t-elle sa fréquence de participation à un débat ? Existe-t-il des inégalités concernant la participation à un débat en classe ? Ces inégalités dépendent-elles du milieu social de l'élève tout comme celles concernant la réussite scolaire ?

En effet concernant cette dernière question que l'on peut se poser, bon nombre de sociologue ont démontré que l'égalité des chances à l'école était une utopie, la réussite scolaire des élèves est influencé par leur milieu social, un enfant de cadre aura plus de chance de réussite au baccalauréat qu'un enfant d'ouvrier ou d'employer.

Obtention du bac selon la catégorie sociale et la génération



Source : « L'état de l'école : 29 indicateurs sur le système éducatif français », n°20, novembre 2010, ministère de l'Education nationale.

Les premiers travaux en France qui mettent en relation le milieu social et la réussite scolaire proviennent de Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERONS avec leur célèbre ouvrage qui s'intitule *Les héritiers* et qui a été publié en 1964. Ils ont montré que les inégalités concernant la réussite scolaire des étudiants pouvaient résulter des inégalités en termes de dotation des différents capitaux et principalement des inégalités de dotation en capital culturel.

Pour une discipline comme l'EMC il faut alors se poser la question de l'efficacité du débat en classe sur l'intervention des élèves selon leur milieu social. La plupart des travaux de recherches ont étudié les inégalités scolaires dans la transmission du savoir ainsi que les bienfaits d'un débat en classe pour la formation du futur citoyen, mais aucun travail n'a mis en relation l'effet de l'organisation du débat sur la prise de parole et la participation de l'élève au débat en fonction de son milieu social.

Ce mémoire cherche à savoir, dans quelle mesure la façon d'organiser le débat pourrait-elle influencer la prise de parole des élèves, il cherche à savoir si une certaine organisation du débat va permettre une meilleure répartition de la prise de parole des élèves en fonction de leur milieu social ou si au contraire une autre organisation du débat va accroître les inégalités de prise de parole durant le débat. Ce mémoire cherche donc à répondre à la question suivante : Dans quelle mesure l'organisation d'un débat en classe peut-elle influencer la prise de parole des élèves en fonction de leur milieu social ?

Pour répondre à cette question il faut, dans un premier temps recueillir les différents travaux concernant la relation entre le milieu social de l'élève et sa réussite scolaire, on verra que celle-ci est étroitement liée avec le rapport à l'oral et à l'argumentation de l'élève. Il faut également prendre en compte les travaux concernant la relation entre le milieu social d'un individu et son sentiment de légitimité. Celui-ci peut expliquer l'aisance ou la timidité d'un individu quand il s'agit d'une prise de parole en public. Dans un deuxième temps, il faut

s'intéresser aux travaux concernant les débats en classe et la prise de parole des élèves. Pour finir il faut comparer la prise de parole des élèves dans deux débats organisés de deux manières différentes. Dans le premier débat la prise de parole des élèves sera individuelle, alors que dans le second cas l'élève prendra la parole au sein d'une équipe, les arguments pourront être ceux de l'équipe, l'initiative sera donc plus collective. Ceci va permettre de faire ressortir quelle forme d'organisation du débat réduit le plus les inégalités de prise de parole entre les élèves.

CHAPITRE I : Culture scolaire et débat.

Section 1 : Influence du milieu social sur la culture scolaire des élèves.

1. Milieu social et réussite scolaire.

Pour pouvoir répondre à la problématique il est nécessaire d'observer l'influence que peut avoir le milieu social ou l'origine sociale d'un élève sur sa réussite scolaire ou sur son rapport à l'école. En effet la réussite scolaire d'un élève dépend de ses résultats à l'école, qui sont eux même liés au rapport qu'entretient l'élève avec les valeurs et compétences valorisés par l'école tel que le langage, l'aisance dans l'argumentation et la participation en classe. Ces trois points peuvent être mis en relation avec la participation de l'élève à un débat argumenté. Cette partie cherche à mettre en lumière le lien qui existe entre le milieu social de l'élève et sa capacité à développer une idée, à argumenter, tout en donnant des éléments d'explications. Dans cette partie, l'approche en termes d'inégalités scolaires de BOUDON (1973)¹⁶ ne sera pas abordée. Bien qu'intéressante cette approche se penche essentiellement sur les stratégies mises en place par les familles ; les inégalités scolaires vont s'expliquer par la rationalité de l'individu, qui va faire un rapport coûts/avantages pour prendre la décision de poursuivre ou d'arrêter ses études. Cette approche ne va pas être spécialement utile pour mettre en lien l'influence de l'origine sociale dans la participation à un débat argumenté. Cependant les autres approches concernant les inégalités de réussite scolaire qui s'expliquent en partie par le milieu social des élèves nous intéressent.

Dans un premier temps il faut rendre compte de ce qu'on entend par origine sociale et réussite scolaire. Qu'entend-on par origine social ? Qu'entend-on par réussite scolaire ? Qu'est ce qui peut être considéré comme une culture scolaire ?

Pour répondre à la première des trois questions, il semble y avoir un consensus parmi les sociologues autour de cette notion. En effet les sociologues s'appuient pour leurs recherches sur la nomenclature des PCS pour connaître le milieu social de l'individu. C'est la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) de l'individu qui va déterminer le milieu social dans lequel il se trouve, en ce qui concerne les élèves ce sera donc la PCS des parents qui va déterminer leur origine sociale. La nomenclature des PCS a remplacé en 1982 les CSP (catégories socioprofessionnelles). Effectivement les PCS sont plus détaillées et permettent une meilleure approche pour le sociologue en termes de classification des individus. En effet, celle-ci permet « la codification du recensement et des enquêtes que l'Insee réalise auprès des ménages » (INSEE, 2012).

En ce qui concerne la réussite scolaire, elle peut être évaluée par les notes de l'élève ou le niveau de diplôme de celui-ci. L'échec scolaire peut être quant à lui évalué par le retard scolaire. Il s'avère que la réussite scolaire des élèves va nous amener à traiter la question des

¹⁶ RAYMOND BOUDON, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973

inégalités scolaires. De toute évidence quand on en vient à comparer la réussite scolaire ou le rapport à l'école des élèves, on étudie les inégalités scolaires ainsi que les inégalités en termes de pratiques culturelles qui sont souvent valorisées par l'école et qui peuvent être essentielles dans la participation à un débat argumenté. Les inégalités scolaires peuvent être mises en lumière par le taux d'accès des élèves aux études supérieures. Comme nous allons le voir, les sociologues mettent en lien la réussite scolaire et l'acquisition d'une culture scolaire qui dépend elle-même des pratiques culturelles de l'élève et de ses parents. C'est dans cette optique qu'il faut observer les pratiques culturelles des parents.

La question qui porte sur l'influence du milieu social de l'élève sur sa réussite scolaire n'est pas nouvelle. En effet celle-ci date de plus de 50 ans ; cependant il est nécessaire de rappeler qu'avant 1960 la réussite ou l'échec scolaire des élèves était essentiellement expliqué par deux éléments. Le premier élément concerne la nature de l'élève, c'est-à-dire le « don » dont il est doté. Ce premier élément justifierait l'échec ou la réussite scolaire des élèves par ses insuffisances, comme son manque d'intelligence, par exemple. Le second élément énoncé, concerne le statut de l'école fréquentée ou l'effet établissement, c'est-à-dire que les mauvaises performances des élèves pauvres et issus de minorités ethniques s'expliquaient par le manque de ressources financières de leurs établissements scolaires. Le milieu social n'était pas considéré comme une variable explicative dans la réussite ou l'échec scolaire des élèves. Si le « don » de l'élève et le statut de l'école fréquentée peut expliquer une partie des inégalités scolaires entre les élèves, le sociologue américain James COLEMAN (1966)¹⁷, va, à travers son rapport qui s'intitule *equality of educational opportunity research* montrer que ces deux facteurs sont mineurs dans l'explication des inégalités de réussite scolaire. Effectivement dans son rapport il va essentiellement mettre l'accent sur l'origine sociale des élèves pour expliquer les différences en termes de performance scolaire. A travers son travail, il explique les inégalités scolaires par le fait que les enfants avantagés, sous-entendu, des milieux favorisés apprennent davantage en dehors de l'école que les enfants désavantagés, sous-entendu, des milieux défavorisés.

Si l'on s'intéresse aux premiers travaux qui ont été faits sur ce sujet en France, on ne peut passer à côté du travail de Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERON (1964). Dans un premier temps BOURDIEU et J-C PASSERON vont montrer que de tous les facteurs sociaux de différenciation que l'on peut imaginer, le sexe, l'âge, la religion ou le milieu social des élèves, celui qui détermine le plus les inégalités scolaires semble être le milieu social. Ils rejoignent donc les thèses de COLEMAN quant au principal facteur explicatif des inégalités scolaires. Il faut rappeler que l'inégalité scolaire chez ces deux auteurs correspond à l'inégalité des chances d'accès à l'université, ils vont même jusqu'à parler d'élimination des classes populaires dans le supérieur. Effectivement, ils constatent que les enfants d'ouvriers ont moins de 5% de chances d'accéder à l'enseignement supérieur alors que les enfants de cadres supérieurs et professions libérales ont 60% de chances de poursuivre des études dans le supérieur. Comment expliquer cela ? quelle est la relation entre le fait qu'un élève issu d'un milieu favorisé réussisse mieux qu'un élève issu d'un milieu défavorisé ? Pour répondre à cela BOURDIEU et J-C PASSERON estiment que la différence en termes de dotation en capital

¹⁷ JAMES COLEMAN, *Rapport Coleman « equality of educational opportunity research »*, 1966

culturel des élèves explique en grande partie les inégalités de réussite scolaire. Il faut rappeler que le capital culturel peut être considéré comme l'ensemble des ressources culturelles dont dispose un individu. Le capital culturel de l'élève dépend essentiellement de celui de ses parents, en effet les ressources culturelles dont dispose un individu dépendent des ressources culturelles de ses parents. Ceci peut être facilement illustré, avec des parents qui ont une bibliothèque, il est plus facile pour l'enfant d'accéder à la lecture. Le capital culturel se présente sous trois formes, une forme incorporée, c'est ce qui peut être considéré comme l'habitus culturel. L'habitus est un concept central chez BOURDIEU, il le définit comme un système de dispositions durables intériorisées par les individus du fait de leurs conditions objectives d'existence. L'habitus va alors déterminer une certaine représentation de l'espace social chez l'individu et va d'une manière inconsciente guider les actions et les pratiques de celui-ci. Les choix que l'individu fait, les façons de penser de sentir et d'agir sont pour BOURDIEU le produit de l'habitus. Cet habitus culturel est acquis à travers la socialisation et va refléter l'aisance sociale de l'individu, c'est-à-dire la facilité pour celui-ci de s'exprimer et de prendre la parole en public. Il existe également une forme objectivée du capital culturel, qui correspond à l'ensemble des biens culturels que peut posséder l'individu, comme par exemple des livres de philosophie, des objets d'art, tels que des tableaux, sculptures, ainsi que des disques. La présence de livre ou d'un ordinateur peut favoriser l'acquisition de savoirs et de compétences, par ailleurs certaines pratiques culturelles comme les sorties au musée ou les sorties au cinéma, peuvent aussi indiquer la transmission de valeurs plus ou moins proches de l'école. Le style éducatif des familles a probablement aussi une influence. Enfin, il existe une dimension « stratégique » du capital culturel. La familiarité avec un système scolaire assez complexe permet de mieux guider l'enfant lors du choix d'un établissement, d'une option, d'une orientation. Cette forme de capital culturel est étroitement liée avec celle de l'habitus culturel. Pour terminer il y a une forme institutionnalisée qui correspond aux titres scolaires c'est-à-dire au niveau de diplôme de l'individu¹⁸. La plupart du temps c'est cette dernière forme de capital culturel qui sera prise en compte pour évaluer le capital culturel de l'élève.

Un enfant des classes supérieures aura un rapport au langage, à l'écrit et à la culture différent d'un enfant des classes populaires, or la langue et les valeurs des classes supérieures sont valorisées de façon implicite à l'école. Effectivement, la capacité pour un élève d'exprimer des idées abstraites par le langage et l'écriture est considérée comme une compétence nécessaire à la réussite scolaire, or cette compétence se développe durant la socialisation de l'enfant et plus particulièrement dans les milieux favorisés. Ceci peut être démontré par le fait que les étudiants issus des milieux favorisés, donc fortement pourvus en capital culturel, obtiennent de meilleurs résultats que ceux des milieux défavorisés. Par ailleurs, à savoirs et connaissances égales, c'est à dire les connaissances acquises à l'école, celles-ci sont mieux utilisées par les classes favorisées qui vont être capables de les replacer dans un ensemble plus large de connaissances, qui sera évidemment valorisé par l'école. Enfin si l'on imagine deux élèves, un provenant de la classe favorisée et un provenant de la classe populaire à connaissances et capital culturel égaux, BOURDIEU nous montre que l'élégance, l'aisance, la désinvolture qui reflète le sentiment de légitimité de l'élève, reste réservé à l'élève de la classe favorisée.

¹⁸ PIERRE BOURDIEU, *Les trois états du capital culturel*, Actes de recherche en sciences sociales, vol. 30, novembre 1979.

Il est intéressant de se demander pourquoi la culture des classes dominantes est valorisée à l'école ? BOURDIEU estime que l'enseignant provenant lui-même d'une classe supérieure va effectivement valoriser ce type de langage et de compétences qui lui sont propres. La corrélation statistique entre certaines compétences artistiques, linguistiques et la possession d'un capital culturel élevé n'est donc pas étonnant. Pour BOURDIEU les titres scolaires correspondent à des titres de « noblesse culturelle ». L'institution scolaire reproduit donc la hiérarchie de la culture légitime. Ceci favoriserait la réussite des élèves issus des milieux privilégiés et au contraire déstabiliserait les enfants des milieux défavorisés. Cependant BOURDIEU et J-C PASSERON estiment que les élèves provenant des milieux populaires n'ont pas moins de capital culturel que les enfants des milieux privilégiés. En effet pour ces deux auteurs, ce ne sont pas les différences en termes de quantité de capital culturel qui expliquent les inégalités scolaires, mais les différences en termes de qualité, c'est-à-dire de nature du capital culturel. Les enfants des milieux populaires ont un capital culturel différent de celui qui est valorisé par l'école. Les élèves provenant de milieux défavorisés ayant tout de même accédé à l'enseignement supérieur ne le doivent qu'à une plus grande adaptabilité et à un milieu familial plus favorable. Même si pour BOURDIEU ce ne sont que des exceptions, ceci confirme qu'un fort degré de capital culturel est fortement corrélé avec la réussite scolaire de l'élève.

Une meilleure dotation en capital culturel facilitera la réussite scolaire, en développant des connaissances et compétences qui sont valorisées par le système scolaire. Concrètement comment cela se traduit-il chez les élèves ?

Certains auteurs vont nuancer les propos de BOURDIEU et le fait que le milieu social d'origine de l'individu a un impact si déterminant dans l'acquisition d'un capital culturel valorisé par l'école. C'est le cas de DOMINIQUE PASQUIER (2005)¹⁹ qui montre que les pratiques culturelles des adolescents sont beaucoup plus proches des pratiques culturelles des milieux populaires que de celles de leur milieu social d'origine. En effet les groupes de pairs ont une influence non négligeable sur les pratiques des élèves. Elle ne remet pas en cause le rôle de la famille dans la socialisation de l'enfant, futur élève, mais elle constate que la famille a perdu de son pouvoir à agir comme institution contraignante, c'est-à-dire qui va s'imposer à l'individu. Les jeunes vont donc être confrontés aux mêmes types de biens culturels, en termes de musique, d'émissions de radio ou de télévision, de jeux vidéo, de réseaux sociaux. Elle remarque que la lecture de livre, considérée comme pratique légitime ou du moins valorisée par le milieu scolaire est le seul absent de cet univers culturel. Néanmoins les pratiques dites « légitimes » comme la lecture d'un livre ne s'opposent pas forcément aux pratiques considérées comme « illégitimes » comme le visionnage d'une émission de télévision. Elle observe qu'un lecteur de livre peut très bien aimer regarder la télévision et jouer aux jeux vidéo. A travers cet exemple DOMINIQUE PASQUIER nuance le fait que la possession d'un plus fort capital culturel de la part des parents permettrait à leur enfant d'avoir de meilleurs résultats et donc une meilleure réussite scolaire.

¹⁹ DOMINIQUE PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement (Coll. « Mutations » 235), 2005.

Si les lycéens partagent en quelque sorte une culture commune en termes de musiques écoutées tel que le rap ou l'électro et de films visionnés qui sont souvent des films d'actions, TOMAS LEGON²⁰ remarque que la position sociale des individus semble tout de même jouer un rôle clivant. En effet les élèves se distinguent par le rapport qu'ils entretiennent avec cette « culture lycéenne », TOMAS LEGON va montrer que si la majorité des adolescents écoutent du rap ils ne vont pas se tourner vers les mêmes sources pour l'écouter. Par exemple les enfants des classes défavorisées vont se tourner vers des radios nationales tel que Skyrock. Il prend l'exemple de Loic, dont le père à un BEP donc un capital culturel considéré comme modeste. Loic exprime le fait qu'il y a « que celles qui passent à la radio que j'écoute. L'reste d'album j'écoute pas ». Au contraire David, fils de Kinésithérapeutes, donc à capital culturel fort, lui aussi grand amateur de rap préfère écouter les morceaux conseillés par un ami qu'il considère comme une véritable « encyclopédie du rap » il va même jusqu'à dire : « si j'vois qu'ça fait beaucoup de bruit (...), moi, j'prends ça un peu pour du commercial (...), j'sais qu'c'est bidon. » de même Casilda compte sur son père qui est titulaire d'un DEA et son frère pour découvrir des groupes de rock « que personne n'écoute ». On retrouve également toutes ses différences d'approche en matière de cinéma. La plupart des adolescents disent aimer aller au cinéma, mais pour distinguer ce qu'ils considèrent comme des bons films ou des mauvais films, les enfants des classes défavorisées ont une approche différente des enfants des classes favorisés. Par exemple les enfants dont les parents sont les plus diplômés vont se référer aux critiques de la presse pour savoir s'ils doivent aller voir tel ou tel film, alors que les enfants des classes populaires vont privilégier l'avis du public parce qu'ils estiment le public plus légitime à donner son avis sur un film. TOMAS LEGON obtient la réponse d'un enfant des classes populaires après lui avoir demandé pourquoi il se fie plus au public qu'à la presse « Parce que nous, on n'est pas de la presse ! C'est nous qui regardons le film ! ». Le choix du support de visionnage est également différent, les enfants des classes supérieurs vont privilégier le visionnage dans une salle de cinéma plutôt qu'en DVD ou en streaming sur internet. Par exemple Flora dont les parents sont enseignants dans le supérieur ne va pas totalement boycotter les DVD ou le streaming sur internet, mais elle réservera ces types de supports pour les films qu'elle estime « vraiment nul » dont les critiques de la presse sont mauvaises.

Dans la même optique que Dominique PASQUIER et Tomas LEGON, Bernard LAHIRE essaye de nuancer le modèle de l'habitus que l'on retrouve chez BOURDIEU. La critique de ce concept d'habitus s'articule autour de 3 points précis. Dans un premier temps il estime que chaque individu ne dispose pas d'un seul et unique habitus mais d'une multiplicité d'habitus, qui serait liée aux divers univers de socialisation de l'enfant, un enfant d'ouvrier peut avoir un ami fils de cadre et un oncle médecin par exemple. Dans un deuxième temps les actions de l'individu qui seraient pour BOURDIEU programmées par l'habitus coexistent avec d'autres gammes d'actions qui sont pensées, réfléchies et planifiées. Pour finir, il ne considère pas que le capital culturel puisse être transféré d'une génération à l'autre tel un patrimoine économique, il

²⁰ TOMAS LEGON, *La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez le public lycéen*, 2014.

estime qu'il y a d'innombrables transformations, qui vont modifier cet héritage. Ce dernier point permet de nuancer l'influence du milieu social sur l'élève.

Alors que BOURDIEU à travers le concept d'habitus décrit une grande homogénéité du monde social et de l'éducation, B. LAHIRE²¹ décrit une grande hétérogénéité des univers familiaux populaires concernant les rapports à l'école.

Pour reprendre le premier point critique B.LAHIRE remarque que dans un même groupe social il y a un rapport à l'école complètement différent d'une famille à l'autre. Il ne nie pas le fait qu'il puisse encore exister une socialisation homogène dans les milieux sociaux très cloisonnés telle que la bourgeoisie ou le rôle de la famille est prépondérant, en effet celle-ci exerce un contrôle certains en terme d'éducation, de choix des loisirs et de fréquentations de l'enfant. Cependant il montre que dans la plupart des cas, les individus sont, au cours de leur enfance, confrontés à un milieu très hétérogène, entre la famille, l'école, les amis, les médias, ils côtoient une multitude d'univers dans lesquels ils vont s'efforcer de puiser des modèles de conduite différentes, d'autant plus qu'à l'intérieur même de ces instances de socialisation l'hétérogénéité y est présente. B. LAHIRE exprime très bien cela avec cette phrase :

« Tout corps plongé dans une pluralité de mondes sociaux est soumis à des principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires qu'il incorpore. »²² (1998)

L'individu incorpore une multiplicité de schèmes d'action ou d'habitudes. Ce stock de modèles, plus ou moins étendu selon les personnes, s'organise en répertoires, qu'il activera en fonction de la situation. C'est précisément le cas de l'adolescent qui, à l'école se comportera d'une manière différente que s'il était chez lui ou avec des amis. Cela se vérifie également selon le cours qu'il suit, il aura certainement un comportement différent s'il est en mathématiques que s'il était en Français et son comportement différera également en EMC. Il peut être attentif, intéressé et bosseur dans un cours alors qu'il sera plutôt dissipé dans un autre.

Le second point critique dans lequel B. LAHIRE s'engage concerne « la réflexivité de l'action » il s'attaque à la notion de sens pratique que l'on retrouve chez BOURDIEU. Le sens pratique est défini par BOURDIEU comme « un schème d'action incorporé » qui résulte essentiellement d'un long et dur apprentissage qui va finir par déterminer les actions de l'individu comme si celles-ci étaient un réflexe chez l'individu. Cette approche implique que l'individu agit toujours de manière inconsciente et non préparée ni contrôlée. Or pour B. LAHIRE il est essentiel de nuancer cette notion car il considère que la plupart de nos actions sont pensées, réfléchies, rationalisées, planifiées, par exemple les individus ont recours à l'écrit pour formaliser des projets et des actions. La préparation d'un argumentaire pour un entretien d'embauche en est l'illustration parfaite, ou encore la liste des courses, l'écriture et la lecture permettent de faire face à des situations où l'individu ne peut avoir recours à son habitus. On peut même

²¹ BERNARD LAHIRE, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, 1995.

²² BERNARD LAHIRE, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

rapprocher cet argument avec le fait qu'un débat organisé nécessite des recherches dans un premier temps, il nécessite une préparation, l'élève n'a pas forcément recours à son habitus dans ces conditions. Ceci peut nuancer l'influence du milieu social sur la prise de parole de l'élève pendant un débat.

Le troisième et dernier point que critique B. LAHIRE est « La métaphore de "l'héritage culturel" élide les immanquables distorsions, adaptations et réinterprétations que subit le "capital culturel" au cours de sa reconstruction d'une génération à l'autre. » B. LAHIRE (1998)

Il prend l'exemple d'une pratique culturelle valorisée à l'école, il s'agit de la lecture. B. LAHIRE estime que la transmission du goût pour la lecture ne dépend pas du fait que les parents aiment lire, elle s'effectue à travers toute une série d'incitations explicites, avec des encouragements à lire, l'achat de livre pour l'enfant, mais également implicite avec par exemple des discussions lors des repas ou l'on commente un livre au lieu de commenter une émission de télévision. Mais la volonté et les efforts des parents pour transmettre le goût pour la lecture à son enfant ne signifient pas que celui-ci deviendra lecteur. En effet il existe des ratés, il montre que quand un enfant vit dans un foyer où seule la mère lit, il percevra cette activité comme un loisir féminin, il va donc s'en détacher. De même parfois il y a des identifications négatives de la part de l'enfant à l'égard de la culture des parents. On peut prendre un exemple concret de cette « identification négative » qui réfute la théorie de l'habitus, Annie ERNAUX écrivain de renom, fut passionnée dès son plus jeune âge par la lecture et par certains lieux considérés comme distingués telle que la bibliothèque alors qu'elle provenait d'un milieu populaire où le livre n'avait aucune place et où les parents ne mettaient jamais les pieds dans une bibliothèque. Dans ce cas précis on peut parler de « contre socialisation » qui parfois amène à des conflits à l'intérieur des foyers.

Les trois points critiqués par Bernard LAHIRE nuancent l'impact du milieu social sur le rapport à la culture de l'enfant sans le nier. Pour résumer la pensée de B LAHIRE sur l'acteur social il suffit de le citer :

« Le monde social nous apprend qu'il n'existe pas un modèle d'acteur ou d'action mais des types très variables d'acteur et d'action - historiquement, socialement, géographiquement - que nous ne pouvons pas prétendre à l'universelle pertinence des concepts sociologiques » B. LAHIRE (1998)

Finalement B. LAHIRE²³ montre qu'il n'y a que très peu d'individus qui pratiquent exclusivement la culture dite légitime, et que rares sont les individus voués à des pratiques considérées comme moins légitimes. Il remarque une certaine dissonance culturelle chez les individus, et cette dissonance culturelle ne fait pas figure d'exception, il estime au contraire que c'est la règle. Les profils homogènes et cohérents en termes de pratiques culturelles ne concernent ainsi qu'un effectif très restreint d'individus. La dissonance culturelle correspond à l'existence chez l'individu d'une ou plusieurs de ses pratiques culturelles marquant un écart au sein d'un ensemble de pratiques considérées comme plus ou moins homogènes du point de vue de leur légitimité. Cependant on peut être amené à se demander qu'est-ce qu'une

²³ BERNARD LAHIRE, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

pratique légitime ? Illégitime ? En termes de musique le Heavy métal et le hip hop sont considérés comme des pratiques à faible légitimité à l'inverse l'opéra fait partie des genres musicaux à forte légitimité, la lecture d'une bande dessinée sera considérée moins légitime que la lecture d'un livre d'auteur. B. LAHIRE va considérer que des individus sont « dissonant légitimes » quand ils ont habituellement des pratiques légitimes comme la visite de monuments, la fréquentation des musées, mais qui vont parfois avoir des pratiques considérées comme illégitimes comme assister à un match de football. Inversement il considérera des individus de « dissonant illégitimes » les individus ayant habituellement des pratiques illégitimes mais qui vont parfois se donner à des pratiques considérées comme légitimes.

L'observation de B. LAHIRE ne remet pas en cause le fait qu'il existe tout de même une hiérarchie des pratiques culturelles, c'est ce que montre Olivier DONNAT²⁴. En effet il montre que quelles que soient les formes de participation à la vie culturelle, telles qu'aller au théâtre, visiter un monument historique, fréquenter une bibliothèque ou une médiathèque, jouer un instrument de musique, lire des livres ou encore regarder ARTE, qui sont autant de pratiques légitimes et valorisées à l'école, la hiérarchie reste toujours la même. Effectivement, les cadres et professions intellectuelles supérieures arrivent en tête devant les professions intermédiaires, les employés et artisans, puis les ouvriers et agriculteurs.

TABLEAU I. – *Les pratiques culturelles selon le milieu social*

Sur 100 personnes de chaque groupe (PCS chef de ménage)	Au cours des 12 derniers mois					
	Sont allés au théâtre	Ont visité un monument historique	Ont fréquenté une bibliothèque ou médiathèque	Ont joué d'un instrument de musique	Ont lu 25 livres et plus	Ont regardé Arte au moins une fois par semaine
Cadres et professions intellectuelles supérieures	44	57	55	27	29	30
Professions intermédiaires	21	44	46	17	20	23
Employés	16	27	37	16	16	15
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise	11	29	28	13	9	16
Ouvriers	6	21	23	12	6	15
Agriculteurs	5	25	21	7	10	16

Source : Enquête Pratiques culturelles des Français 1997.

Par exemple, selon l'enquête de pratiques culturelles des français, en 1997, 55% des cadres et professions intellectuelles supérieures avaient fréquentés une bibliothèque au cours des 12 derniers mois, alors que pour la même année seulement 23% des ouvriers avaient fréquentés une bibliothèque au cours des 12 derniers mois. Toujours sur la même année 57% des cadres et professions intellectuelles supérieures ont visité un monument historique au cours des 12 derniers mois alors que dans la même année 21% des ouvriers ont visité un

²⁴ OLIVIER DONNAT, *La stratification sociale des pratiques culturelle et son évolution 1973-1997*, 1997

monument historique au cours des 12 derniers mois. Avec ces exemples chiffrés on remarque des inégalités en termes de fréquentation des lieux culturels dits légitimes.

On observe que les frontières entre les différents groupes sociaux se sont complexifiées en termes de dotation en capital culturel, l'homologie que pointait BOURDIEU entre la hiérarchie de légitimité des pratiques et la hiérarchie des groupes sociaux n'a plus cours aujourd'hui. Cependant ces frontières ne sont pas effacées c'est ce que montre OLIVIER DONNAT quand il observe les pratiques culturelles des français. On constate en effet que les classes favorisées se sont ouvertes aux pratiques peu légitimes mais détiennent presque un monopole en termes de pratiques considérées comme légitimes donc valorisées par l'école. Ceci signifie que les enfants des classes défavorisées ont un rapport à l'école inégal face aux enfants des classes favorisés.

Le capital culturel des parents peut également être évalué selon leurs compétences. Qu'entend-on par compétence ? L'enquête Information et Vie Quotidienne (2004) réalisée auprès de plus de 10 000 ménages a cherché à évaluer la compétence des parents à travers la réalisation par les parents d'une évaluation à l'écrit, une compréhension oral, un exercice de calcul et un questionnaire biographique, en croisant les résultats avec des informations sur le retard scolaire de leurs enfants. Le retard scolaire est considéré comme un échec scolaire, c'est-à-dire un redoublement, ce qui peut illustrer un certain rapport à l'école. La compétence des parents dépend des résultats aux trois évaluations de l'enquête.

D'après cette étude les parents les plus diplômés se retrouvent également être les plus compétents. Mais le niveau de diplôme des parents n'est pas l'unique corrélation que l'on peut trouver, en effet à travers l'enquête on observe que la profession des parents influence fortement les compétences des parents, qui vont elles-même influencer la réussite scolaire des élèves et donc le rapport qu'entretient l'élève avec l'école.

Retard scolaire des enfants selon le milieu parental

En %

	Ensemble	Père	Mère
Profession			
Aucune ou inconnue	50		52
Agriculteur	25		
Artisan-commerçant	28	23	33
Cadre supérieur	23	23	20
Profession intermédiaire	27	28	24
Employé	35	36	33
Ouvrier	43	44	39
Diplôme			
Aucun ou CEP	53	55	52
BEPC- CAP- BEP	34	31	35
Bac	23	23	21
Supérieur au bac	18	16	15
Niveau de vie (1)			
Premier quintile	50	51	49
Deuxième quintile	41	44	36
Troisième quintile	35	34	35
Quatrième quintile	25	24	25
Cinquième quintile	18	22	15
Ensemble	34	34	32

1. Le niveau de vie est le revenu total du ménage divisé par le nombre d'unités de consommation.

Lecture : le taux de retard des enfants de père ouvrier est de 44 %.
 Le taux n'a pas été présenté pour les groupes rassemblant moins de 30 personnes.
 Champ : enfants de 7 à 18 ans vivant chez leurs parents en France métropolitaine.
 Source : enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.

A travers ces résultats on remarque que le taux de retard scolaire des enfants de père ouvrier est estimé à 44 %, contre 23 % pour les enfants de père cadre. Le retard scolaire peut exprimer un certain rapport compliqué à l'école, ce qui est valorisé à l'école tel que l'expression orale, ou l'argumentation n'est pas ou est difficilement acquis par l'élève.

Par ailleurs si on s'intéresse au retard scolaire en fonction des compétences on obtient le résultat suivant :

Retard scolaire des enfants en fonction des compétences des parents

En %

Quartile	Lecture	Calcul	Compréhension orale	Les trois compétences
1	47	48	40	51
2	39	36	38	34
3	29	30	33	30
4	21	21	23	20
Ensemble	34	34	34	34

Lecture : 47 % des enfants se trouvant dans le premier quartile de compétences parentales en lecture (c'est-à-dire les 25 % des enfants dont les parents ont les scores les plus bas dans ce domaine) ont au moins un an de retard scolaire.
 Champ : enfants de 7 à 18 ans vivant chez leurs parents en France métropolitaine.
 Source : enquête Information et Vie Quotidienne 2004, Insee.

On remarque que le taux de retard scolaire de l'enfant est fortement corrélé avec le niveau de compétence des parents, en effet 51% des enfants se retrouvant dans le premier quartile, c'est-à-dire, les 25% des enfants dont les parents ont eu les moins bon résultats aux trois évaluations, ont redoublé au moins une fois. Alors que si l'on prend le quatrième quartile, c'est-à-dire les 25% des enfants dont les parents ont eu les meilleurs résultats aux trois évaluations, on remarque qu'il n'y a que 20% de ces enfants qui sont en situation de retard scolaire.

Ces deux enquêtes de l'INSEE ont montré qu'il y avait un lien étroit entre la compétence des parents, leur profession et la réussite scolaire des enfants.

Avec toutes ces études et recherches, on observe une relation objective entre le milieu social de l'élève et le rapport qu'il entretient avec l'école et plus précisément la culture scolaire. Même si le déterminisme que décrit BOURDIEU peut être remis en cause, ou du moins nuancé, on remarque qu'il existe des régularités au niveau statistiques. Est-ce que l'utilisation d'un outil pédagogique comme le débat va permettre aux élèves de milieux défavorisés de s'épanouir et de mieux participer?

Pour participer à un débat en classe, l'appropriation d'une culture scolaire semble un atout pour l'élève, mais une culture scolaire intégrée par l'élève n'est pas suffisant. En effet, pour participer à un débat la prise de parole orale est nécessaire. Il faut donc dans une deuxième partie répertorier les recherches qui ont été effectuées sur le milieu social et leur rapport au langage.

2. Milieu social et rapport au langage

Dans un débat l'utilisation de l'écrit mais surtout de l'oral sont primordiales. En effet lorsqu'on prépare un débat, on prépare nos arguments, ceux-ci sont le plus souvent préparés à l'écrit et classés suivant divers catégories, par exemple sur un débat portant sur la légalisation du Cannabis en France, il peut y avoir plusieurs arguments que l'on peut classer selon différents aspects, l'aspect économique, l'aspect éthique, l'aspect santé etc... une meilleure organisation des arguments par écrit va permettre de faciliter la prise de parole lors du débat. Par ailleurs, l'oral et le langage sont essentiels lors d'un débat car l'individu qui veut exprimer une idée est contraint de prendre la parole publiquement, et de s'exprimer clairement pour que tout le monde comprenne ce qu'il souhaite dire.

Plusieurs sociologues ont travaillé sur le langage et l'utilisation du langage selon le milieu social d'origine. Basil BERNSTEIN s'est spécialisé sur les questions linguistiques et plus précisément dans la sociolinguistique. Son apport peut être précieux si l'on souhaite mettre en relation l'utilisation du langage, qui est quelque chose de primordiale dans un débat, et le milieu social de l'individu.

Basil BERNSTEIN²⁵ observe que le langage diffère fortement d'un milieu social à un autre, il va dans son analyse opposer les classes défavorisées ou classes populaires avec les classes favorisées ou classes supérieures. Les premiers peuvent être assimilés aux ouvriers et employés, les seconds, aux cadres. Il constate que le langage ouvrier détient quelques particularités que le langage des cadres n'a pas et réciproquement. Il qualifie le langage des classes défavorisées de « code restreint » alors qu'il qualifie celui des classes favorisées comme « code élaboré ». Cependant il ne cherche pas à utiliser ces termes d'une façon

²⁵ BASIL BERNSTEIN, *Class, Codes and Control*, Londres, 1971.

péjorative ou négative, en effet il se refuse à parler d'avance ou de retard de développement linguistique, car pour lui l'avance ou le retard de développement linguistique aurait un sens que si l'on comparait des individus qui sont confrontés au même type d'environnement linguistique, or il montre que ce n'est pas le cas quand on compare des ouvriers et des cadres.

Les termes de « code restreint » et de « code élaboré » doivent être définis et expliqués plus en détail pour comprendre l'influence que peuvent avoir l'utilisation de ces deux codes par des individus sur leur prise de parole.

Tout d'abord le code restreint se caractérise par le fait qu'il contient le plus souvent des phrases courtes, parfois inachevées et pauvres d'un point de vue syntaxique. Le code restreint se caractérise également par un usage répété de certains mots qui s'avèrent être les plus communs. À l'inverse le code élaboré est caractérisé par des phrases longues et complexes d'un point de vue syntaxique ainsi qu'un vocabulaire riche et varié. Un individu qui utilise le code restreint va plutôt décrire l'instant présent, quelque chose de concret, alors qu'un individu utilisant majoritairement le code élaboré, s'en servira pour décrire des processus, des mécanismes, des choses abstraites. En effet le code élaboré permet à l'individu de varier les formulations de ses phrases ainsi que le vocabulaire qu'il utilise. Pour BERNSTEIN le locuteur qui dispose d'un code élaboré dans son langage va avoir plus de facilité à expliciter un discours ou ses intentions subjectives, il sera donc plus convaincant que celui qui dispose d'un code restreint.

Il explique cette différence de langage entre les classes favorisées et les classes défavorisées par le fait que les groupes sociaux tissent entre eux des liens de communauté étroits. En effet on rencontre le code restreint dans les milieux sociaux où les relations sociales sont fondées sur des identifications étroitement partagées ou où l'on privilégie le collectif, c'est-à-dire le « nous » à l'individuel, le « moi ». On le retrouve dans les bandes de copains, les prisons, l'armée, BERNSTEIN estime que l'usage d'un code restreint crée une forme de solidarité sociale dans le discours. S'il on reprend DURKHEIM²⁶ la forme de solidarité qui se rapproche du code restreint correspond à la solidarité mécanique alors que l'utilisation d'un code élaboré correspond plus à une forme de solidarité organique. Dans des groupes où l'on privilégie le collectif, le langage n'a pas besoin d'être trop explicite pour être compris, un changement de ton ou d'accent suffira pour se faire comprendre. Ce type de relation sociale privilégie le canal extra verbal c'est-à-dire les gestes, le ton, la façon de dire les choses plutôt que le canal verbal. Le canal extra verbal est utilisé pour transmettre des intentions, des jugements. Le locuteur muni d'un code restreint aura du mal à passer de cette forme de communication à une autre forme de communication qui se rapprocherait du code élaboré. À l'inverse le code élaboré se rencontre dans les situations où l'on privilégie le moi à la place du nous, où il est essentiel de rendre explicite ce que l'on souhaite signifier. Une signification qui aura pour le locuteur un sens particulier doit être exprimée de sorte que celui qui l'écoute ressente ce que veut dire le locuteur. Cette nécessité contraint le locuteur à s'armer de vocabulaire varié et de choix syntaxique différenciés. Si l'on reprend l'opposition de départ entre ouvriers et cadres, on remarque que les ouvriers côtoient sur leur lieux de travail plutôt des collègues ouvriers et les cadres des collègues cadres, ceci va renforcer

²⁶ EMILE DURKHEIM, *De la division du travail social*, Paris, Alcan, 1893.

l'appropriation d'un code de langage spécifique. De plus par leur travail les ouvriers n'ont que peu d'occasion de prendre des initiatives, leurs revendications sont collectives plutôt qu'individuelle, leur travail est plutôt manuel qu'intellectuel, les enfants se socialisent dans cet univers et vont donc intérioriser cette forme de communication particulière. « Le patrimoine génétique d'une classe sociale se transmet moins par l'intermédiaire d'un code génétique que par l'intermédiaire d'un code de communication produit par cette classe » (B. BERNSTEIN 1971). Le code de communication des ouvriers va privilégier le discours collectif aux dépens du discours individuel, les prises d'initiatives collectives, plutôt qu'individuelles, le concret aux dépens de l'abstrait, l'expression de l'essentiel aux dépens de la description détaillée.

BERNSTEIN montre que par l'intermédiaire du processus linguistique, l'enfant va intérioriser ce qui façonne son identité sociale, l'enfant va apprendre les exigences de la structure sociale dans laquelle il est inséré en apprenant le langage de celle-ci. Les individus apprennent leurs rôles sociaux par l'intermédiaire du processus de communication c'est-à-dire le langage.

BERNSTEIN remarque que l'utilisation du langage dépend essentiellement de la situation dans laquelle est un individu, il prend l'exemple d'un adulte qui ne s'adressera pas de la même façon à un enfant qu'à un de ses collègues, il n'utilisera pas le même vocabulaire, les mêmes complexités syntaxiques. De même un élève dans un débat argumenté devant toute une classe aura peut-être plus de mal à prendre la parole qu'avec ses copains dans la cours. Cependant W. BRANDIS et D. HENDERSON²⁷ mettent en évidence des différences considérables entre les enfants des classes favorisées et les enfants des classes défavorisées en ce qui concerne leur aptitude à changer de grammaire et vocabulaire en fonction du contexte. Les premiers ayant plus de facilités que les seconds.

Suite à son analyse des différences linguistiques entre les classes favorisées et les classes défavorisées, BERNSTEIN va faire apparaître un certain nombre d'inégalités, et notamment des inégalités face à l'école.

Dans un premier temps, il remarque que les enfants des milieux favorisés sont tout à fait capables d'utiliser en plus d'un langage dit « élaboré » un langage de type « code restreint » alors que l'enfant d'ouvrier aura plus de difficultés à manipuler un langage de type « code élaboré ». Les enfants des milieux favorisés auront donc une palette de possibilités plus étendue que les enfants d'ouvriers. Ces enfants auront donc plus de facilité à s'adapter à la situation.

Dans un deuxième temps il constate que certains individus savent rédiger selon le code élaboré, mais quand il s'agit de retransmettre cela à l'oral ils n'y arrivent pas, c'est souvent le cas d'élèves brillants provenant des milieux populaires qui fait que leur socialisation ne les a pas préparé à endosser un certain rôle qui leur permettrait d'utiliser le code élaboré à l'oral.

Pour finir BERNSTEIN remarque des inégalités face à l'école. Ces inégalités sont particulièrement intéressantes parce qu'elles sont au cœur de ce sujet de recherche. Il

²⁷ W. BRANDIS et D. HENDERSON, *Social class language and communication*, 1970.

observe que l'école n'utilise qu'un seul des deux codes, et il correspond au code linguistique des classes favorisées, le code élaboré, qui va effectivement avantager les enfants des classes supérieures. Cet avantage résulte du fait que ces enfants se « sentent comme chez eux » à l'école, ils auront une plus grande aisance, peut être un rapport plus positif à l'école. Inversement un enfant d'ouvrier sera lui en conflit linguistique avec l'école. Les performances d'un enfant ne disposant que d'un code restreint à la partie verbale des tests d'intelligences, éprouvent concrètement des difficultés dans l'expression de concepts abstraits. Pour les enfants issus d'un milieu social privilégiant le code restreint l'entrée à l'école entraîne une rupture, car elle privilégie le code élaboré, cette rupture peut parfois générer un changement dans les rapports qu'ils entretiennent avec leur milieu social. Ceci est très bien résumé par BERNSTEIN avec la phrase suivante : "Les avantages vont aux avantagés, renforçant ainsi leurs avantages, tandis que ceux qui sont définis socialement comme inférieurs reçoivent moins, ce qui accroît leur infériorité" (BERNSTEIN 1971)

Cependant le code restreint ne devrait pas être dévalorisé par l'école, car il est porteur de caractéristiques qui lui sont propres et d'un potentiel de significations qui reste large. Pour BERNSTEIN il faut au contraire mettre en place des pratiques pédagogiques et types de disciplines qui traduisent une certaine compréhension de la culture de ces élèves. L'EMC et l'organisation de débat en classe peuvent permettre d'aller dans ce sens-là.

William LABOV²⁸ critique l'approche de BERNSTEIN sur les spécificités linguistiques des classes supérieures et des classes populaires. En effet il cherche à montrer qu'il n'y a pas de pauvreté linguistique mais qu'il existe seulement une opposition des usages linguistiques entre dominés et dominant. Tout comme BERNSTEIN il remarque que l'école et les médias utilisent le langage des classes dominantes. Cependant il reproche à BERNSTEIN de ne pas avoir assez montré la richesse linguistique des dominés.

BOURDIEU²⁹ s'intéresse également au langage des individus, pour lui le discours, le fait de parler n'a pas pour unique but de délivrer un message à un interlocuteur, c'est également un produit que nous livrons à l'appréciation des autres, et dont sa valeur s'évaluera dans sa relation avec d'autres produits plus rares ou plus communs. En plus d'être un instrument de communication, la langue est un signe extérieur de richesse et un instrument du pouvoir. Le langage et le discours produit une performance qui se voit doter d'une certaine valeur sociale qui correspond à la valeur que l'on accorde au style expressif adopté. Il considère qu'il existe une faculté de langage qui est propre à chaque humain, mais il existe des différences en termes de styles expressifs, qui se repèrent à travers la syntaxe, l'accent, le vocabulaire utilisé mais également à travers l'attitude que l'individu a par rapport à la production de son discours en terme d'assurance ou de timidité. BOURDIEU montre qu'il existe des différences selon le moment où l'individu choisit de parler, certains parleront à un moment qui est parfaitement approprié d'autres à un moment inapproprié. Ces différents styles expressifs sont évalués selon la norme de la langue dominante qui est considéré comme langue légitime et officielle.

²⁸ WILLIAM LABOV, *Language in the Inner City : studies in the black English vernacular*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1972.

²⁹ PIERRE BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

L'utilisation d'un certain langage va permettre d'installer un rapport de force symbolique qui va assurer un certain nombre de profit, comme être évalué positivement, être considéré comme sincère, être cru, apprécié, admiré ou encore obéi. Pour lui, le marché linguistique est un marché unifié et dominé par la langue légitime dans les sphères telle que l'école, le travail, la médecine, la justice ou l'administration. BOURDIEU estime donc qu' "Il y a donc une hiérarchie des parlers, du langage populaire au langage bourgeois jusqu'au discours d'importance ou d'autorité qui en constitue la limite". (BOURDIEU 1982)

Les individus qui sont détenteurs d'une compétence linguistique considérée comme illégitime sont condamnés à se faire corriger, à la gêne, à la timidité ou au silence. En effet BOURDIEU nous montre que ces individus vont parfois s'autocensurer. Cette analyse peut être confirmée ou réfutée lorsqu'on confronte l'élève à un débat organisé en classe.

L'acquisition de la compétence linguistique légitime s'effectue généralement dans la famille, pour les autres ou la famille ne remplit pas ce rôle le système scolaire "inculquera expressément les règles explicites de la langue légitime, consacrant l'usage dominant par le seul fait de l'inculquer et constituant comme tels, les usages dominés". BOURDIEU 1982

Les recherches effectuées sur le rapport qu'entretient un individu avec le langage vont être intéressantes pour expliquer pourquoi certains élèves auront plus de mal à prendre la parole que d'autres lors d'un débat.

3. Milieu social et sentiment de légitimité

La prise de parole en publique peut s'avérer compliqué pour certains individus, en effet certains sont timides et n'osent pas prendre la parole. Ce sentiment peut être le fait que l'individu s'autocensure comme l'a montré BOURDIEU car il ne se sent pas légitime pour prendre la parole et exprimer ses idées, il a peur d'être évalué négativement par ses camarades, l'enseignant, ou plus généralement l'institution. Cet effet peut se ressentir lors d'un débat qui est organisé, ou l'élève va devoir prendre la parole devant l'ensemble des élèves. C'est pourquoi il est intéressant de prendre en compte les recherches qui mettent en rapport ce sentiment de légitimité de l'individu et son milieu social.

Il faut rappeler que BOURDIEU différencie quatre types de capitaux, de ressources que les individus possèdent. Il existe le capital économique lié aux revenus et au patrimoine de l'individu, le capital social, qui est en quelque sorte « le carnet d'adresse » de l'individu, c'est-à-dire l'ensemble des liens qu'il entretient avec les autres, le capital culturel défini précédemment. Il existe également le capital symbolique qui peut faire référence au volume de reconnaissance, de légitimité et de consécration accumulé par un individu.

BOURDIEU considère qu'à l'intérieur de la société il existe des dominants et des dominés, et chaque sphère de la vie en société se caractérise par un rapport de force entre dominants et dominés où les individus vont s'affronter soit pour transformer ces rapports de forces, soit pour les conserver. Ces rapports de force sont fonction des capitaux que détient l'individu, le capital économique, le capital culturel, le capital social, et le capital symbolique. La possession

d'un capital symbolique élevé peut avoir une forte influence sur les rapports qu'entretient l'individu avec les autres.

« La position d'un agent déterminé dans l'espace social peut ainsi être définie par la position qu'il occupe dans les différents champs, c'est-à-dire dans la distribution des pouvoirs qui sont agissants dans chacun d'eux, soit principalement le capital économique, le capital culturel et le capital social, ainsi que le capital symbolique, communément appelé prestige, réputation, renommée, etc., qui est la forme perçue et reconnue comme légitime de ces différentes espèces de capital » BOURDIEU

BOURDIEU³⁰ va utiliser une expression qui fait référence à la légitimité des individus aux yeux de la société, il va parler de violence symbolique, cette notion renvoie à l'intériorisation des individus socialement dominés, de leur position sociale. Cette domination est étroitement liée au milieu social de l'individu, en effet elle n'est pas une domination d'un individu sur un autre, mais une domination d'une position sociale en fonction d'une autre. Cette violence qui est fonction des capitaux que chacun des individus possèdent est symbolique, car elle n'est pas perçue par les individus. Celle-ci va être source d'un sentiment d'infériorité qui est uniquement subi car non objectivé.

BOURDIEU montre que cette violence symbolique peut s'exercer à l'école, car il rappelle que le système éducatif transmet des savoirs et des compétences qui sont proches de ceux des classes dominantes. Le capital culturel de l'enfant de la classe supérieure va lui permettre une meilleure adaptation aux exigences du système scolaire. Cette violence symbolique a été incorporé lors de la socialisation de l'enfant, celui-ci intériorise un certain nombre de représentations sociales, c'est ce qu'il nomme l'habitus, précédemment définie. Tout ceci est intériorisé durant la socialisation à travers les instances d'intégration telle que la famille, l'école, et les médias. Ces dispositions à agir sont structurées car elles reflètent les conditions sociales au sein desquelles elles ont été acquises. Ces dispositions vont générer une multitude de représentation, de perception du monde qui entoure l'individu.

BOURDIEU estime donc que les échanges linguistique peuvent exprimer des relations de pouvoir « Les discours ne sont pas seulement des signes destinés à être compris, déchiffrés, ce sont aussi des signes de richesse destinés à être évalués, appréciés et des signes d'autorité destinés à être crus et obéis. »

La valeur du discours dépend du rapport de force, car la forme et le contenu du discours va dépendre de l'habitus de l'individu, et du nombre de « correction » ou de « mise en forme » qu'il subit pour que celui-ci soit respectueux de l'usage officiel de la langue. BOURDIEU montre que la production d'un discours plus ou moins libéré de l'usage d'un discours officiel, qui caractérise les classes dominés, n'est possible que dans un espace propre aux classes dominés, c'est-à-dire à l'intérieur de la famille, d'un même groupe de pair, mais ceci est impossible dans un espace propre aux dominants comme l'école. Quand il existe des échanges entre dominés et dominants, il montre que ces échanges peuvent se caractériser par de «la parole

³⁰ PIERRE BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970.

embarrassée ou détraquée par l'effet d'intimidation ou du silence, la seule forme d'expression qui soit laissée, bien souvent, aux dominés».

BOURDIEU estime que le milieu social de l'individu qui va déterminer son capital symbolique a une influence sur les décisions qu'il prendra en termes de prise de parole, ceci peut être mis en relation avec l'organisation d'un débat.

Lorsqu'un débat est organisé en classe, il porte généralement sur des Questions socialement vives, ces questions ont souvent un lien avec l'actualité et sont régulièrement abordées par les politiques qui ont, suivant leur bord et leur idéologie, des réponses assez tranchées. Le fait d'être politisé, lire les médias, s'intéresser à la politique peut permettre d'avoir une certaine aisance pour aborder des questions qui font débat.

Daniel GAXIE³¹, politiste français, s'est intéressé à la relation qu'il pouvait y avoir entre l'attrait pour les questions politiques, ou la politique en générale et le milieu social de l'individu. Certains milieux sociaux s'estiment peut être plus légitimes à prendre la parole sur ce type de questions.

Tout d'abord il observe une politisation inégalement répartie en termes de compétences politiques ou sentiment de compétences politiques légitimes. Tous les travaux de sociologie qui portent sur cette question montrent que l'intérêt accordé aux problèmes politiques, progresse tout au long du cursus scolaire. En effet plus il y a un niveau scolaire élevé, plus les élèves disent s'intéresser aux campagnes électorales, au débat public ou avoir des discussions politiques avec leur famille ou leurs amis.

Plus le niveau scolaire est élevé plus l'individu va se familiariser avec les acteurs et enjeux politiques et plus ils comprendront les principales différences entre les différents partis. Plus le niveau est élevé moins les élèves personnalisent le débat politique et plus ils auront une vision globale des problèmes politiques. C'est alors que l'on peut admettre que la socialisation politique se fait à l'école à travers l'acquisition d'un certain nombre de savoirs, historiques, économiques, sociologiques mais également à travers des disciplines comme l'EMC. L'acquisition des compétences politiques est liée à la fréquentation du système scolaire. D. GAXIE montre que les enseignements civiques ne modifient pas sensiblement le niveau de politisation des élèves cependant il permet aux élèves d'acquérir une certaine disposition à s'intéresser aux problèmes politiques tout en donnant les outils intellectuels nécessaire à leur compréhension. Le système éducatif fournit les instruments verbaux et conceptuels permettant une compréhension des problématiques politiques. L'impossibilité pour les catégories sociales les moins scolarisées de donner sens au débat politique résulte d'une méconnaissance de la langue politique. Par exemple la lecture de journaux, de magazines ou d'ouvrages politiques permettant de se faire son opinion, les méthodes inculquées à l'école sont transposées dans le domaine politique.

La scolarisation a une importance primordiale, cependant un second facteur peut expliquer l'intérêt pour les questions politiques, c'est celui de l'origine social de l'individu. En effet à niveau scolaire égal, la familiarité avec les problèmes politiques diffère selon l'origine sociale

³¹ DANIEL GAXIE, *Le cens caché*, Seuil, 1978.

de l'individu. La familiarité avec les problèmes politiques est positivement corrélée avec la position sociale de l'individu. Ceci s'explique par le fait que les enfants dont les parents occupent une position sociale plus élevée disposent d'une meilleure connaissance du champ et des instruments politiques.

La famille va permettre, à travers la socialisation politique, de transmettre aux enfants certaines compétences politiques. Les enfants des classes supérieures vont se familiariser avec le domaine politique dès leur plus jeune âge. Ceci se traduit par des conversations familiales, avec des premières explications pour différencier la gauche et la droite, même si ces explications ne reflètent pas totalement la réalité l'enfant va se familiariser avec les termes politiques. En outre les enfants des classes populaires n'entretiennent pas le même rapport d'intimité avec l'univers politique. Avec ce manque de familiarité avec le domaine politique l'enfant des milieux populaires ne peut tirer entièrement profit des instruments culturels et politiques inculqués par le système scolaire pour pouvoir accéder à la maîtrise d'une compétence proprement politique.

« On voit que c'est à la condition de rompre avec la tradition laïque qui interdit au système scolaire de parler de ce qui divise, et donc d'aborder les problèmes proprement politiques, que l'on se donnerait les moyens de maximiser l'influence de l'école et de modifier, sans pouvoir les annuler totalement, les conditions sociales de la politisation, qui vont dépendre de l'acquisition d'une compétence politique, de la durée de la scolarisation et de la compétence initiale du milieu familial. » D. GAXIE 1978

La politisation, c'est-à-dire l'attention accordée au fonctionnement du champ politique est la conséquence de l'inégalité des élèves devant le système éducatif.

Les enfants des classes supérieures seraient donc plus aptes à parler politique que les enfants des classes populaires, donc plus légitimes à débattre sur ces questions. Les élèves sont donc inégalement préparés à la maîtrise des problématiques politiques. Cette inégalité face au débat public va entraîner de la part des classes défavorisées une argumentation basée sur des critères éloignés de la logique politique tels que le goût pour la personne du candidat, le choix du vainqueur probable, la préférence pour les positions les plus stéréotypées etc...

Un débat argumenté peut prendre la forme d'un affrontement idéologique, la possibilité d'y participer ou d'en suivre le déroulement nécessite une certaine maîtrise du langage politique. Les autres ne peuvent assister sauf exception qu'en spectateur à un débat dont ils se trouvent écartés. Quand les électeurs sont appelés à se rendre aux urnes, ou interrogés par les instituts de sondage, ou encore sont invités à participer à un débat, c'est la maîtrise du langage même des professionnels de la politique qui est objectivement exigée.

D.GAXIE montre que l'inégalité de politisation et de compétences politiques des différentes classes sociales provoque l'exclusion électorale des dominés. Ceci fonctionne comme un cens caché, de façon certes plus atténuée que les restrictions du droit de vote et les conditions d'éligibilité pour écarter les femmes et les classes jugées dangereuses. Cependant on peut le transposer et le mettre en relation avec la prise de parole des élèves dans un débat portant sur une question socialement vive.

Section 2 : Le débat comme dispositif pédagogique.

1. Les questions socialement vives au centre du débat

L'école n'avait pas pour habitude d'intégrer dans son enseignement les questions qui font débats au sein de la société, elle restait plutôt à l'écart des sujets qui pouvaient prêter à polémique. Cette vision de l'enseignement à récemment changé, et ce changement fut constaté dans un premier temps dans les pays anglo-saxons, puis dans un second temps dans les pays francophones. En effet c'est à partir des années 1970 et 1980 qu'apparaissent les notions de « controversial issues » ou « controversial topics » en Angleterre et aux Etats Unis, puis en 1990 on parle de « questions controversées » en France. Enfin c'est en 1997 qu'apparaît le terme « questions socialement vives » ou QSV. Les débats qui sont organisés en classe, et notamment en EMC portent essentiellement sur des questions socialement vives, il est alors essentiel de définir ce qu'est une QSV.

Alain LEGARDEZ (2006) propose une définition de ce terme, il estime que c'est une question qui prend une forme scolaire et qui possède plusieurs caractéristiques. En effet une QSV est triplement vive. Tout d'abord elle est vive au sein de la société, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme fondamentale, comme un enjeu pour la société. Elle fait donc l'objet d'un traitement médiatique particulier, les médias vont aborder le sujet d'une manière répétée et sur une longue durée. De plus elle est vive dans les savoirs de référence, il existe en effet des débats ou des controverses au sein même de la sphère scientifique ou professionnelle, souvent reprise par les mouvements sociaux, politiques et culturels. Pour finir elle est vive dans les savoirs scolaires ; ceci signifie que les élèves se sentent directement concernés, et les enseignants sont parfois démunis pour aborder ce type de questionnement dont ils ne font pas l'objet d'une formation particulière.

Ces Questions n'ont pas vocations à rester socialement vivantes, elles ne sont pas par nature « socialement vives ». Une question peut être socialement vive à une époque précise, à un moment donné, mais peut ne plus l'être quelques années après, réciproquement, une question peut ne pas être socialement vive à un moment donné, mais peut le devenir. Ceci n'empêche pas certaines questions de rester socialement vives de générations en générations. On remarque également que des questions peuvent demeurer vives pendant une longue période mais avec des intensités variables dans le temps. Par exemple, des questions portant sur la collaboration sous Vichy pouvaient être considérées comme vives il y a quelque temps, même si elles le restent, elles le sont moins aujourd'hui.

L'intensité des QSV dépend également de l'espace sociogéographique, à travers les QSV chaque pays est amené à se confronter à ses erreurs et à des épisodes de sa propre histoire parfois traumatiques comme les guerres, les génocides et les crises.

Ces types de questions s'invitent à l'école pour plusieurs raisons et de plusieurs façons. Dans un premier temps l'institution scolaire modifie les programmes dans ce sens et crée de

nouvelles disciplines qui ont pour objectif de traiter ces sujets avec les élèves, c'est notamment le cas de l'EMC. Dans un deuxième temps les enseignants se réfèrent dans beaucoup de cas à l'actualité pour traiter des sujets qui peuvent intéresser les élèves, or les QSV sont essentiellement abordées par les médias. Pour finir, l'école fait l'objet d'une demande sociale très forte de la part des parents, des associations, des syndicats et surtout des intellectuels pour aborder ces sujets.

Par ailleurs certaines lois poussent l'école à traiter des questions socialement vives, par exemple la loi du 23 mai 2001 dite Loi TAUBIRA « tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité » (n°2001-434) spécifie que « les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent ».

Certaines lois ont donc encouragé les enseignants à traiter des questions socialement vives lors de leur enseignement. Par ailleurs ces lois ont interpellé la communauté scientifique dans son ensemble qui a généré la production d'articles et travaux de réflexion sur l'importance de traiter de telles questions à l'école.

Cependant dans les différentes lois qui vont dans ce sens, il se fait ressentir un manque de précision dans la façon de traiter ces questions socialement vives. En effet René REMOND³² (2006) reprend l'article 2 de la loi TAUBIRA et s'interroge sur la formulation de cet article :

« Outre qu'on discerne mal ce qu'est une place conséquente, combien d'heures de cours dans l'année, combien de pages dans les manuels ? C'était s'aventurer dans un domaine qui requiert une compétence professionnelle et scientifique : c'était ouvrir la voie à la confusion des rôles et des responsabilités ».

Il poursuit en s'interrogeant plus précisément sur la légitimité du législateur à dicter les conduites des enseignants :

« La loi Taubira flétrissait le colonialisme ; la loi suivante réhabilita la colonisation. La première imposait aux enseignants des obligations d'ordre quantitatif ; la seconde leur a dicté leur appréciation. Le pas décisif est franchi : le législateur dicte à l'enseignant son interprétation de l'histoire et se substitue à l'historien. »

Cette loi a donc elle-même fait l'objet de controverses.

Même si la légitimité des politiques à légiférer sur ce qui doit être abordé à l'école peut être remise en cause, il n'en reste pas moins que les questions socialement vives bousculent les savoirs scolaires et l'école ne peut rester étrangère à de telles questions. L'école a pour objectif de préparer tous les élèves à affronter de telles questions, elle a pour objectif de développer la réflexion des élèves. Il devient alors encore plus intéressant en termes d'apprentissage de traiter des questions où les passions risquent de surpasser la réflexion. Enseigner les questions socialement vives peut être considéré comme quelque chose de

³² RENE REMOND, *Quand l'État se mêle de l'Histoire*, 2006

risqué pour l'école, les enseignants et peut être même les élèves, mais il n'en reste pas moins important de les traiter pour développer une certaine réflexion et manière d'aborder ce type de question de la part des élèves.

C'est pourquoi Yves ALPE et Alain LEGARDEZ (2000) rappellent que l'origine de l'ECJS lui-même remplacé par l'EMC « réside dans l'entrée dans l'étude par les questions socialement vives. De ce fait, elle trouve une première légitimation dans son positionnement par rapport à une demande sociale, essentiellement celle de la lutte contre les incivilités ».

On remarque que l'enseignement moral et civique s'y prête parfaitement bien, le potentiel de cet enseignement réside dans la possibilité d'associer plusieurs enseignants de plusieurs spécialités et diverses méthodologies dans l'approche d'un débat argumenté.

Cependant la mise en place de débats sur des questions socialement vives interroge la posture de l'enseignant. En effet on peut se demander s'il y aura effectivement neutralité et équilibre entre les points de vue de l'enseignant et des élèves pour aborder ces sujets controversés. En effet on observe une différence notable entre le désir de neutralité que les enseignants expriment et leur attitude véritable, implicite ou explicite lorsqu'ils traitent ces questions avec leurs élèves. De plus s'il s'avère que l'enseignant est véritablement neutre elle observe que certains propos de sa part peuvent être mal interprétés par les élèves qui vont lui imputer telle ou telle opinion.

Elle estime donc que les enseignants n'ont pas à faire de la neutralité un absolu, elle pense au contraire qu'une prise de position bien affirmée de la part des élèves est d'un effet bien meilleur en termes de pédagogie qu'une tentative de neutralité forcée et mal interprétée par ces mêmes élèves. Elle remarque que la gestion et la préparation du débat reste essentiel pour pouvoir aborder une QSV.

Elle observe le fait que le traitement des questions socialement vives ne peut être réalisé sur la base d'un enseignement magistral ou les élèves seraient dans une position de passivité. En effet il faut que les élèves soient actifs et impliqués, c'est pour cela que la recherche individuelle, le travail en petits groupes, et le débat en classe constituent des moyens nécessaires pour mettre en lumière les différents enjeux de ce type de questionnement. Les deux débats qui ont été organisés ont pris en compte ces trois éléments. Dans le premier débat l'initiative individuelle a été privilégiée, alors que dans le second c'est plutôt le travail en petit groupe qui a été favorisé.

2. Un nouveau modèle d'apprentissage pour atteindre les objectifs de l'institution.

Le débat s'effectuant à l'oral, il est nécessaire d'observer dans un premier temps, la place de l'oral en classe, et de montrer que le débat est un outil pédagogique permettant de changer le modèle dominant en mettant les élèves au cœur de leur apprentissage.

L'école dans son ensemble a tendance à privilégier l'écrit à l'oral. En effet, la prise en note du cours, la mise en activité des élèves et leur évaluation s'effectuent essentiellement à l'écrit.

On demande alors aux élèves d'exprimer un point de vue, une opinion à travers l'argumentation écrite. La maîtrise de l'expression écrite est un point essentiel et elle semble nécessaire pour qu'un individu puisse s'intégrer à la société. Cependant la maîtrise de l'expression orale est toute aussi essentielle. L'oral est une compétence essentielle pour tout citoyen qui souhaite participer à la vie démocratique. L'expression orale requiert certaines compétences pour que les idées ou le point de vue exprimé soient bien interprétés et compris de tous.

Il faut rappeler que l'oral n'est pas totalement absent du système éducatif, il est même très présent à l'école, cependant il détient une place particulière. Effectivement l'acte éducatif est également basé sur un système d'interactions orales, et on peut considérer que la classe est un espace de parole, où le professeur et les élèves prennent la parole. Le professeur peut prendre la parole quand il cherche à expliquer un mécanisme ou une notion, il peut également donner la parole aux élèves en les interrogeant, mais l'échange oral se fait principalement entre le professeur et les élèves. Le modèle d'interaction oral qui domine l'ensemble des disciplines est celui du professeur prenant la parole pendant que les élèves l'écoutent. Ceci se base sur le modèle d'un cours magistral où les élèves sont passifs. Or les didacticiens estiment qu'il est nécessaire de mettre les élèves au cœur de leur apprentissage pour construire leurs savoirs. Ceci peut être illustré par une citation d'Oscar BRENIFIER³³ « trop d'années passées à n'être autorisés à parler que pour un rendu attendu et précis, un rendu qui leur est généralement étranger, portent (les élèves) à la méfiance lorsque soudain un autre type de parole est proposé ».

Le débat est considéré comme un outil qui va permettre de changer ce modèle dominant et va permettre aux élèves au sein d'un espace scolaire de prendre la parole plus facilement et surtout de communiquer entre eux sur un sujet déterminé. Les didacticiens des « savoirs savants » insistent aujourd'hui sur la nécessité d'instaurer des « débats scientifiques » en classe afin de développer l'apprentissage par la discussion. Avec la mise en place de débats, les élèves sont au centre de leur apprentissage, ils deviennent actifs dans la construction de leurs savoirs.

Un dispositif pédagogique tel que le débat en classe peut être intéressant à mettre en place pour améliorer certaines connaissances et compétences que les élèves doivent acquérir pour, par exemple, obtenir de meilleurs résultats au programme PISA (Program for International Student Assessment). En effet selon ce programme, les résultats du système éducatif français sont préoccupants. Il faut rappeler que le programme PISA cherche à évaluer « Dans quelle mesure les étudiants de 15 ans ont acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour participer pleinement à la société ? ». Les élèves ne sont donc pas testés directement sur des savoirs scolaires mais sur leur capacité à mobiliser des connaissances dans des contextes divers. Ce programme nous a permis de constater en France une baisse du niveau moyen en mathématiques entre 2003 et 2013, la France passe de la 13ème place à la 18ème place sur 34 pays évalués. Mais on observe aussi une augmentation des écarts entre les élèves qui s'explique par le fait que le nombre d'élèves en difficulté augmente. Pour finir on remarque une augmentation des inégalités scolaires. La France est un des pays où l'origine sociale des

³³ OSCAR BRENIFIER, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002.

élèves influence le plus ses résultats scolaires. Le débat est un outil pédagogique qui peut nous permettre de mettre l'accent sur d'autres compétences que des savoirs scolaires à proprement parler, un tel dispositif peut se rapprocher des objectifs du programme PISA et donc participer à l'amélioration de ces résultats ainsi qu'à la diminution des inégalités scolaires.

Par ailleurs l'éducation nationale a fait du débat un instrument pédagogique essentiel. Depuis 1972 apprendre à débattre et à argumenter à l'oral fait partie des objectifs que se fixe l'école. En effet le débat prend une place plus importante avec la note du 20 mai 1999 qui stipule qu'il revient aux professeurs de « développer des enseignements qui permettent à l'élève de mieux appréhender le monde qui l'environne, d'exercer son jugement, d'acquérir de nouvelles compétences tels que la pratique du débat argumenté ». L'enseignement de l'ECJS devait permettre aux élèves de « s'exprimer et débattre à propos de questions de sociétés. Le débat argumenté apparaît donc comme le support pédagogique naturel de ce projet » (BO du 5 août 1999).

La pratique du débat argumenté en classe est également encouragée par la mise en place du socle commun de connaissance et de compétence. En effet celui-ci présente ce que tous les élèves doivent savoir et maîtriser à la fin de leur scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005 « il rassemble l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Le socle commun de connaissances et de compétences regroupe la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, la connaissance des principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique, la maîtrise des TIC, l'appropriation d'une culture humaniste, l'acquisition de compétences sociales et civiques ainsi que le développement chez l'élève de l'autonomie et de l'initiative.

Le débat argumenté va permettre de développer certaines compétences de ce socle commun. Tout d'abord, il va permettre de développer la maîtrise des TIC correspondant au palier 4 du socle commun de compétences. En effet avant de débattre, il est essentiel d'effectuer des recherches sur le thème qui va être l'objet du débat. Ces recherches peuvent s'effectuer au CDI sur des supports physiques, tels que des ouvrages, des journaux, des magazines mais également sur des supports virtuels tel que l'internet.

Le débat argumenté va également développer des compétences orales telles que la maîtrise de la langue française qui correspond au palier 1 du socle commun, notamment à travers la maîtrise de l'expression orale et l'enrichissement du vocabulaire. Par ailleurs, le débat argumenté va permettre de développer chez les élèves le palier 5 du socle commun qui est l'acquisition d'une culture humaniste. En effet, il permet en quelque sorte la formation du jugement, du goût et de la sensibilité avec l'acquisition de repères sur une question donnée. En outre, Le débat argumenté développe la compétence du palier 6 du socle commun, celui-ci regroupe les compétences sociales et civiques, à l'aide d'un débat argumenté les élèves vont devoir maîtriser les règles élémentaires de la vie en société, le respect de l'autre, l'écoute, la confrontation d'opinions divergentes etc... Pour finir le débat argumenté développe les compétences du palier 7 du socle commun qui est l'autonomie et l'initiative. En effet les élèves

vont apprendre à être autonome dans leur travail, leur prise de parole mais également apprendre à s'engager dans un projet d'équipe et à le mener à terme.

Les textes officiels nous montrent l'importance d'un dispositif pédagogique tel que le débat pour les élèves. Cependant on peut remarquer que celui-ci est tout aussi essentiel pour l'enseignant. En effet il se rapproche des objectifs du référentiel de compétences. Le débat argumenté est un outil pédagogique qui va permettre à l'enseignant de transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations. Il va aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. Le débat va permettre à l'enseignant de prendre en compte la diversité des élèves, en leur proposant un autre modèle d'évaluation. Il va également lui permettre d'agir en éducateur responsable et selon les principes éthiques en mobilisant les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre. Le débat peut être l'occasion pour l'enseignant de coopérer au sein d'une équipe. En effet les recherches préalables peuvent se dérouler au CDI avec l'aide du professeur documentaliste, ou d'autres professeurs intéressés par le projet. Pour finir, un dispositif pédagogique tel que le débat va permettre à l'enseignant d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. En effet la mise en place de règles bien définies et l'interaction entre les élèves va permettre de les socialiser.

Au-delà de l'enjeu que peut représenter le débat comme dispositif pédagogique pour l'institution scolaire, le débat argumenté a un enjeu démocratique, en effet dans sa mise en place il participe à la formation des futurs citoyens.

On peut faire un lien historique entre la pratique du débat et l'émergence de la démocratie, le débat fut pratiqué pendant l'antiquité sur l'agora d'Athènes. Mais c'est au 18ème siècle avec la philosophie des lumières que l'on a vu naître les Etats démocratiques modernes et l'existence d'un espace public assurant la liberté d'expression et la confrontation des opinions à travers la mise en place de débats entre les citoyens. Le contexte actuel est particulier, en effet la sociologie observe depuis DURKHEIM³⁴(1893) une montée de l'individualisme. On observe une certaine incivilité au sein de la société ainsi qu'une difficulté pour chaque groupe de trouver des consensus qui ne sont pas à renégocier. Pour ces raisons l'éducation nationale se doit de faire du débat une base de l'éducation à la citoyenneté. En effet « Savoir débattre » est une compétence clef dans une démocratie que les élèves doivent acquérir, l'école doit alors participer à l'acquisition de cette compétence, en permettant aux élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable.

Le débat a une place centrale dans une démocratie, il limite certains comportements tels que les confrontations physiques ou l'injure verbale. En effet Josiane AUBERT PERES et Jacques VIEUXLOUP³⁵ remarquent que les enfants et adolescents pratiquent habituellement la

³⁴ EMILE DURKHEIM, De la division du travail social, 1893.

³⁵ JACQUES VIEUXLOUP et JOSIANE AUBERT PERES, *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe*, 2003.

menace, la violence verbale, ou même la violence physique quand il y a désaccord. Ces pratiques sont opposées aux pratiques démocratiques et républicaines. Ces différentes attitudes face à la divergence d'opinion ou d'idées ne peuvent déboucher sur un consensus, dans ces conditions le point de vue est imposé à l'autre, c'est ce qui correspond à la loi du plus fort. Or la démocratie condamne cette « loi du plus fort », le débat est donc un outil essentiel pour la démocratie car il va permettre d'apprendre aux élèves à contrôler leurs émotions sur des questions socialement vives, et à argumenter ainsi que construire une réflexion tout en renonçant à utiliser l'intimidation, la force ou la violence. Josiane AUBERT PERES estime que débattre est civilisateur.

Il est essentiel pour l'enseignant de mettre l'accent sur l'importance de la parole dans une démocratie, en effet selon Jacques VIEUXLOUP la parole a « un pouvoir tel que ceux qui n'en sont pas détenteurs se retrouvent démunis : le beau parleur l'emporte sur celui qui bafouille » Cependant on observe à travers le chapitre 1 que tous les élèves ne sont pas égaux devant la parole.

Plus précisément, le débat argumenté fait valoir différentes valeurs qui sont intégrés dans l'idéal-démocratique comme exprimer sa liberté d'expression ou d'opinion. Effectivement, débattre en classe c'est affirmer sa différence et vouloir la partager avec d'autres, c'est exercer sa liberté de pensée, c'est la pratique même de la démocratie. Ceci peut être illustré par Philippe BRETON « une société qui ne propose pas à tous ses membres les moyens d'être citoyens, c'est-à-dire d'avoir une véritable compétence à prendre la parole, est-elle vraiment démocratique ? ». Françoise WERCKMANN³⁶ remarque que le débat argumenté est l'outil essentiel de la démocratie, il permet la participation de chacun, la possibilité d'exprimer son opinion sur des sujets de société. Un débat organisé à l'école est souvent quelque chose qui casse la routine scolaire des élèves, en effet celui-ci s'organise dans un cadre complètement nouveau pour les élèves, c'est souvent la première fois que les élèves sont amenés à prendre la parole dans un tel cadre. Le débat va permettre la mise en place de pratiques démocratiques. Il laisse la parole libre aux élève et permet de générer une forme d'égalité entre les participants, dans un débat l'attention est porté sur ce que disent les personnes et non plus sur ce qu'elles sont. Les principales difficultés rencontrées lors d'un débat sont la peur de parler en public et la difficulté de formuler une argumentation pour défendre ses idées. Ces deux difficultés peuvent être le fruit d'une socialisation particulière, c'est ce qui a été développé dans le chapitre 1.

Par ailleurs Il semble essentiel pour le bon fonctionnement d'une démocratie d'avoir des individus éclairés, et ces individus deviennent des individus éclairés à travers l'apprentissage. Cependant l'apprentissage ne doit pas uniquement se réduire à l'accumulation de tout un tas de savoirs que les enseignants leurs transmettent « l'apprentissage est avant tout une question d'appropriation active qui passe par un savoir-faire, un savoir être et par le désir de communiquer avec soi et avec les autres » (Françoise WERCKMANN). L'apprentissage par le débat va leur permettre de devenir des individus autonomes et capables de faire des choix

³⁶ FRANCOISE WERCKMANN et PHILIPPE BRETON, *Apprentissage du débat citoyen : des clefs pour la classe*, 2012.

sociopolitiques et de s'assumer dans la vie sociale et politique, un citoyen est un individu qui participe à la vie collective, or Françoise WERCKMANN nous montre que la démarche d'apprentissage du débat argumenté favorise la participation à la vie collective. En effet il y a plusieurs normes, valeurs et compétences qui sont transmises à travers l'apprentissage par le débat argumenté. Celles-ci semblent essentielles pour la formation des futurs citoyens, le débat argumenté permet de développer des compétences tel que le sens critique des élèves, il permet de développer des valeurs tel que le respect de l'autre et de soi-même, ainsi que le respect des normes tel que l'écoute. Tout ceci va permettre de montrer à l'élève qu'au-delà des différences, il existe certainement des possibilités de consensus.

Pour finir si l'on souhaite qu'une démocratie perdure il faut une certaine cohésion sociale au sein de la société, le débat joue ce rôle à l'échelle de la classe, il a une importance considérable au sein du groupe classe. Donner la parole aux élèves à l'aide d'un débat c'est considérer le groupe classe comme lieu social, un lieu où il y a des interactions verbales qui permettent de contribuer à construire le lien social.

En dehors des compétences démocratiques, le débat forme les élèves pour d'autres compétences plus scolaires. Effectivement, prendre la parole dans un débat est une démarche difficile qui nécessite un apprentissage, l'organisation de débats à l'école va alors permettre cet apprentissage chez les élèves. En effet, il ne suffit pas d'avoir une idée pour savoir l'exprimer ; argumenter s'apprend.

Le débat développe alors deux compétences privilégiées dans toutes les disciplines scolaires, celle de l'argumentation et celle de l'esprit critique. Dans un premier temps le débat développe des compétences argumentatives. En effet, le débat correspond à la capacité de transformer des idées ou une opinion, en mots, en phrase, c'est exprimer sa pensée en argumentant sur des sujets précis. Dans un débat l'individu doit exprimer son point de vue, plaider pour sa vision des choses, il doit le faire en argumentant. Ce dispositif pédagogique va permettre, à travers les interactions qu'il y a entre les élèves un apprentissage qui va se traduire par la construction de connaissances et de compétences. Les compétences peuvent être langagières, le débat permet d'apprendre à parler correctement français, en construisant des phrases correspondants à la norme française. Le débat va permettre à l'élève de conceptualiser sa pensée « débattre ce n'est pas déployer des habiletés langagières à propos de n'importe quelle thématique mais construire une question controversée et s'appuyer sur le langage pour construire des interventions qui prennent le statut d'argument » (Chaïm PERELMAN 1976).

On remarque que dans un débat l'argumentation est primordiale, pour comprendre ce que signifie argumenter il faut écarter toutes les prénotions sur l'argumentation, argumenter ce n'est pas convaincre à tout prix, en effet quand on argumente on ne menace pas, on utilise un raisonnement logique, on ne fait pas preuve de sophisme. L'argumentation à travers le débat a pour but final d'essayer de transformer les convictions d'autrui avec son accord. Argumenter ce n'est pas non plus démontrer, « l'argumentation n'a rien à voir avec la démonstration », la démonstration est déductive, c'est un enchaînement de raisonnements avec ses règles. « On

ne débat pas pour faire valoir ses opinions subjectives, ses positions égoïstes. Il ne s'agit pas d'un débat d'opinion ou d'une discussion type « café du commerce ». (Chaïm PERELMAN 1976)

Dans un second temps le débat argumenté développe l'esprit critique de l'élève, cette compétence est essentielle pour la compréhension des grandes problématiques du monde. Le débat encourage la réflexion chez l'individu, celui-ci a le temps de réfléchir sur la manière dont il veut exprimer son idée, mais il implique également l'écoute de l'autre, et la « décentration de son point de vue » c'est-à-dire accepter que quelqu'un d'autre puisse avoir un point de vue différent du sien sans pour autant adhérer à ses idées. Ceci passe par le respect de l'autre. Le débat va alors permettre à l'individu de développer son esprit critique mais également ses compétences de citoyens.

Débattre sur des questions socialement vives suppose un apprentissage de la pensée critique, les différents dispositifs mis en place en amont permettent à l'élève de construire des hypothèses, proposer des solutions, expliquer, interroger, comparer, argumenter. Il est important de préciser que les élèves sont des êtres socialisés, ils sont porteur d'une histoire qui leur est propre, si l'on reprend la formule de BOURDIEU chaque individu a un habitus qui lui est propre et qui va former ses représentations du monde or l'habitus peut être un obstacle à l'appropriation des connaissances. Les représentations ont donc une logique propre, ce sont peut-être des connaissances erronées, mais elles sont structurées. Le débat peut alors être l'occasion de rappeler aux élèves les célèbres formules de BACHELARD³⁷ « il faut se méfier des fausses évidences » et « il faut s'habituer à penser contre notre cerveau » et de DURKHEIM « Nous ne voyons que ce que nos préjugés nous permettent de voir, et nous ignorons nos préjugés ».

Apprendre ce n'est pas seulement augmenter son stock de connaissance, c'est transformer sa façon de penser le monde, modifier des représentations sociales ou personnelles erronées.

On remarque que l'objectif n'est pas de préparer de bons vendeurs, publicitaires, ni de se soumettre sans critique aux usages sociaux, notamment médiatisés, du débat, qu'il faut apprendre à analyser. Il ne faut pas non plus que le débat tombe dans les chamailleries du « café du commerce ». Il faut au contraire considérer le débat comme un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non catégorique au savoir et à la vérité. La classe devient alors communauté de recherche et le débat peut ainsi contribuer à la structuration identitaire de l'élève. Cependant il faut que le débat soit bien préparé en amont, et qu'il y ait problématisation de celui-ci, donc une recherche d'arguments à propos d'une question qui fera problème. Le débat va donc être nécessaire pour que les élèves puissent accéder à l'autonomie de leur pensée.

Chapitre II : Méthodologie mise en place et résultats obtenus.

³⁷ GASTON BACHELARD, *Le Nouvel Esprit scientifique*, Alcan, 1934.

Section 1 : Deux formes de débats : initiative individuelle et initiative collective.

L'étude de la prise de parole des élèves pendant un débat en classe s'est effectuée sur deux cas très différents en termes d'organisation. La première organisation du débat privilégie l'initiative individuelle. En effet dans ce premier cas, il y a un unique débat avec une question socialement vive qui concerne toute la classe, l'ensemble des élèves peut participer au débat.

La seconde organisation privilégie plus l'initiative collective de la part des élèves. Effectivement, cette fois ci il y a trois questions socialement vives sur lesquelles six équipes d'élèves « s'affrontent ». Les deux premières équipes « s'affrontent » sur la première QSV, les deux équipes suivantes s'affrontent sur la deuxième QSV, enfin les deux dernières équipes s'affrontent sur la troisième QSV.

Il est essentiel de présenter en détail les deux formes d'organisation de débat avant d'analyser les résultats obtenus pour ces débats organisés de manière différente.

Ces deux façons très différentes d'organiser un débat vont permettre de mettre en lumière quelle organisation est la moins inégalitaire en terme de prise de parole des élèves selon leur milieu social d'origine.

1. Première forme d'organisation : L'initiative individuelle.

Le premier cas étudié concerne un débat organisé qui va privilégier une prise de parole individuelle de l'élève. Le débat étudié fut organisé le vendredi 8 janvier 2016 de 9h35 à 9h50 lors d'une séance d'EMC. Il y avait donc précisément 15 minutes de débat. L'étude a concerné le 1^{er} groupe de 1^{ère} ES/L. Celui-ci regroupait tous les élèves de ES de la classe, ce qui représente 20 élèves ainsi que 2 élèves provenant de L qui ont choisis l'option Mathématiques. Le débat portait sur le questionnement suivant: *Faut-il légaliser l'euthanasie en France ?*

Il est nécessaire de rappeler le déroulement des séances d'EMC depuis le début de l'année pour comprendre la mise en place et l'organisation de ce débat. Au début de l'année j'avais demandé aux élèves de former des groupes de deux ou trois élèves. L'effectif correspondant à un nombre pair, il a donc été nécessaire de former 6 groupes de 3 élèves et 2 groupes de 2 élèves. Une fois les groupes constitués, j'ai demandé aux différents groupes de choisir un sujet parmi les dix sujets suivant :

- 1- *Le gouvernement doit-il prendre en compte l'opinion publique pour gouverner?*
- 2- *Les médias sont-ils essentiels au bon fonctionnement de la démocratie ?*
- 3- *Faut-il être violent pour se faire entendre?*
- 4- *Faut-il légaliser le cannabis?*
- 5- *Faut-il légaliser l'euthanasie en France?*

- 6- *Paye-t-on trop d'impôts en France?*
- 7- *Faut-il sacrifier la liberté pour plus de sécurité?*
- 8- *Les syndicats sont-ils utiles ou nuisibles ?*
- 9- *Peut-on dire ce que l'on veut en démocratie?*
- 10- *Faut-il rétablir la peine de mort en France ?*

Il s'est alors constitué 8 groupes d'élèves ce qui signifie que deux des dix sujets proposés n'ont pas été choisis. Il s'agit des sujets 6 et 8.

Le choix des élèves fut le suivant :

Sujet	Elèves
<i>Peut-on dire ce que l'on veut en démocratie ?</i>	Mat , Ju, Fi
<i>Faut-il légaliser l'euthanasie ?</i>	Is, To, Fe
<i>Faut-il être violent pour se faire entendre ?</i>	Mi, Pa, Ed
<i>Les médias sont-ils essentiels au bon fonctionnement de la démocratie ?</i>	Lo, Lu, Hai
<i>Faut-il légaliser le cannabis ?</i>	Am, Ga
<i>Faut-il sacrifier la liberté pour plus de sécurité ?</i>	Ba, Di , Cl
<i>Le gouvernement doit-il prendre en compte l'opinion publique pour gouverner ?</i>	Mar, Han
<i>Faut-il rétablir la peine de mort en France ?</i>	Em, Po, Ca

Suite à la constitution des groupes et au choix des sujets je leur ai expliqué comment les prochaines séances allaient se dérouler.

Les 3 premières séances ont été consacrées à la recherche en salle informatique, l'objectif de ces 3 séances était de bien définir les termes du sujet choisi, bien comprendre les questions qui se posent sur un sujet comme celui-ci, bien comprendre pourquoi ce sujet peut faire débat aujourd'hui en France ; mais également récolter et comprendre les arguments qui permettent de répondre à cette question avec des exemples concrets. En ce qui concerne ces séances de recherche mon rôle fut essentiellement de guider les élèves dans leurs recherches et de vérifier les différentes sources des sites visités.

A partir de la quatrième séance, les élèves du premier groupe doivent présenter un exposé de 15 minutes sur le sujet qu'ils ont choisis. Suite à leur présentation j'apporte des documents, entre 3 et 4, qui concernent le sujet qui a été présenté pour compléter l'exposé et pour que l'ensemble de la classe puisse s'imprégner réellement de ce sujet et que les élèves comprennent les enjeux du sujet. Ceci permet d'intéresser tous les élèves de la classe au thème pour que le dernier quart d'heure puisse être consacré au débat argumenté sur ce même thème présenté en début d'heure. La séance suivante, le deuxième groupe présentera son sujet avec la même organisation et ainsi de suite.

L'étude fut réalisée sur le thème de l'euthanasie, plus précisément sur le questionnement « *Faut-il légaliser l'euthanasie en France ?* ». Cela s'explique pour deux raisons, dans un premier temps c'est un thème qui intéresse fortement les élèves, le débat ne peut alors qu'être animé, dans un second temps la date de passage de ce groupe se prêtait mieux à la mise en place de ma méthodologie.

La séance du 8 janvier 2016 s'est alors déroulée en trois temps :

Les 15 premières minutes étaient consacrées à l'exposé présenté par Fe et To. Is était absent, il n'a pas pu présenter l'exposé, ni participer au débat avec ses camarades. Fe et To ont présenté l'exposé à l'aide d'un diaporama, en présentant des arguments en faveur et à l'encontre de la légalisation de l'euthanasie en France.

Pour les 15 minutes suivantes j'ai apporté trois textes qui permettaient de compléter la présentation faite par Fe et To, avec un document portant sur la loi Léonetti, un document qui présente la différence entre l'euthanasie, le suicide assisté et les soins palliatifs, et un document sur l'encadrement de l'euthanasie en Belgique. Pour chaque document, il y avait une question qui permettait de faire ressortir la pertinence du document. La correction s'est effectuée durant 5 minutes à l'oral avec l'ensemble de la classe.

Les 15 dernières minutes étaient consacrées au débat argumenté. Avant de lancer le débat j'ai rappelé les règles primordiales pour qu'un débat soit réussi. Un seul élève doit prendre la parole à chaque fois, l'élève qui prend la parole ne s'adresse pas à un individu en particulier mais à l'ensemble de la classe, les élèves qui ne prennent pas la parole doivent écouter l'élève qui prend la parole pour pouvoir compléter ou répondre à celui-ci sans être hors sujet.

Mon rôle durant le débat était essentiellement de rappeler les consignes de départ et d'organiser la prise de parole, je faisais signe aux élèves qui levaient la main pour prendre la parole. Ceci a permis à tous ceux qui souhaitaient prendre la parole, de la prendre.

Dans l'ensemble, le débat s'est bien réalisé, il n'y a eu aucun « temps mort », la plupart des élèves avaient envie de s'exprimer sur ce sujet et les autres élèves qui ne prenaient pas la parole avaient l'air attentif.

Cette première organisation de débat privilégiait l'initiative individuelle, car les élèves s'exprimaient en leur nom, et n'étaient pas ancrés dans une équipe particulière, ils donnaient leur propre avis ainsi que leurs arguments. Beaucoup d'élèves ont utilisé des exemples et des cas concrets pour exprimer leur point de vue.

2. Seconde forme d'organisation : l'initiative collective

Cette deuxième organisation de débat en classe est totalement différente de la première, tant par sa mise en place que par ce qu'elle privilégie. En effet cette forme d'organisation va privilégier l'initiative collective, car ce n'est plus le point de vue de l'élève qui compte, mais le point de vue de l'équipe toute entière.

En effet le second cas étudié concerne 3 débats organisés le 13 mai 2016 de 9h à 10h avec le même groupe classe que pour le premier cas étudié à quelques exceptions près. En effet au cours de l'année un élève est parti, il s'agit de Fe, et un élève est arrivé, il s'agit de En. Le groupe classe est globalement le même que pour le premier cas étudié et ceci va me permettre de faire une comparaison objective de la prise de parole des élèves selon leur milieu social et la forme d'organisation d'un débat.

Cette fois-ci il n'y a pas un seul débat qui concerne toute la classe, mais trois débats qui concernent six équipes. En effet pour chaque débat, deux équipes d'élèves se sont « affrontés » sur une des trois questions socialement vives choisies.

Comme pour la présentation de la première forme d'organisation, il est alors nécessaire de rappeler le déroulement des séances. Cette seconde organisation de débat se déroule sur quatre séances.

La première séance a permis de constituer les équipes, faire le choix des sujets et commencer à réfléchir sur chacun des sujets. Les séances deux et trois correspondent aux séances de recherche en salle informatique. La séance quatre correspond à la séance où les élèves s'affrontent en débat.

Lors de la première séance je demande aux élèves de constituer 6 équipes, avec 4 équipes de 4 élèves et 2 équipes de 3 élèves, pour un groupe de 22 élèves.

Voici les équipes constituées par les élèves :

Equipe 1 : En, Ed, Ga, Am

Equipe 2 : Mat, Ju, Di, Fi

Equipe 3 : Lo, Hai, Lu

Equipe 4 : Po, Cl, Ba, Ca

Equipe 5 : To, Is, Han, Mar

Equipe 6 : Pa, Mi, Em

Une fois les 6 équipes constituées je leur ai demandé de choisir 2 sujets parmi les 5 sujets suivant que je leur ai proposé :

- 1- *Les inégalités sont-elles toujours injustes ?*
- 2- *Doit-on exploiter le gaz de schiste en France ?*
- 3- *Faut-il augmenter le SMIC d'une manière significative ?*
- 4- *Paye-t-on trop d'impôts en France ?*
- 5- *Faut-il fermer les centrales nucléaires en France ?*

Ces cinq sujets se rapprochent du sujet étudié lors du premier cas observé, en termes de compétences et de connaissances. Ce sont tous des sujets assez larges portant sur des savoirs essentiellement extra-scolaires pour des élèves de première.

Voici les sujets que les équipes ont choisis :

Equipe 1 : Sujet **1** et 4 Equipe 2 : Sujet **1** et 4 Equipe 3 : Sujet **3** et 1
 Equipe 4 : Sujet **4** et 2 Equipe 5 : Sujet **3** et 4 Equipe 6 : Sujet **4** et 2

Pour que 2 équipes s'affrontent sur une même question j'ai retenu les sujets en **gras** pour chaque équipe. L'équipe 1 affronte l'équipe 2 sur le sujet 1 ; l'équipe 3 affronte l'équipe 5 sur le sujet 3 et l'équipe 4 affronte l'équipe 6 sur le sujet 4.

Voici la composition des équipes et les sujets choisis :

	Prénom des élèves	Sujet choisi
Equipe 1	En, Ed, Ga , Am	Les inégalités sont-elles toujours injustes ?
Equipe 2	Mat, Ju, Di , Fi	Les inégalités sont-elles toujours injustes ?
Equipe 3	Lo, Haï, Lu	Faut-il augmenter le SMIC d'une manière significative ?
Equipe 4	Po, Cl, Ba, Ca	Paye-t-on trop d'impôts en France ?
Equipe 5	To, Is, Han, Mar	Faut-il augmenter le SMIC d'une manière significative ?
Equipe 6	Pa, Mi, Em	Paye-t-on trop d'impôts en France ?

Après avoir la composition des équipes et leurs sujets, les élèves ont commencé à réfléchir sur les différents sujets qu'ils ont choisis.

Les séances 2 et 3 sont consacrées à la recherche d'arguments, de précisions, de chiffres sur le sujet choisi, ces recherches s'effectuent en salle informatique. Mon rôle en tant qu'enseignant est de leur apporter quelques précisions, les guider dans leurs recherches et vérifier les sources. A l'issue de ces deux séances, je récupère le travail qui a été effectué, soit

sur clé USB si leur travail de recherche a été fait sous Word, soit je récupère la ou les feuilles sur lesquels les élèves ont retranscrit leurs arguments.

La quatrième séance est la séance où ont lieu les 3 débats. Chaque débat fera s'affronter 2 équipes d'élèves. Il est nécessaire de préciser le déroulement de la séance.

Avant même l'arrivée des élèves, pendant les quelques minutes qui précèdent cette séance je mets les tables à disposition avec notamment 2 rangées de tables face à face pour que les deux équipes qui débattent soit en face.

La quatrième séance s'organise donc en quatre temps :

Dès le début de la séance je distribue aux différentes équipes les recherches qu'elles m'ont rendues à la fin de la troisième séance et je fais piocher aux différentes équipes la position qu'ils devront défendre au cours du débat, celle-ci leur est imposée par tirage au sort, d'où la nécessité d'avoir effectué des recherches pour récupérer des arguments pour et contre. Ensuite je leur laisse 20 minutes pour qu'ils puissent mutualiser, mettre au propre et développer une stratégie pour le débat.

A partir de 9h25 les deux premières équipes (Equipe 1 et Equipe 2) s'installent et s'affrontent lors du débat, le débat dure 6 minutes maximum.

De 9h35 à 9h41 les deux équipes suivantes (Equipe 3 et Equipe 5) s'affrontent avec les mêmes règles et la même organisation que pour le premier débat.

De 9h45 à 9h51 les deux dernières équipes (Equipe 4 et Equipe 6) s'affrontent avec les mêmes règles et la même organisation que pour les deux débats précédents.

Durant le débat les équipes qui ne participent pas écoutent attentivement et votent pour l'équipe qui les a le plus convaincu.

La séance suivante je réalise un débriefing des 3 débats qui ont eu lieu.

Section 2 : Résultats et analyse de ces deux formes de débats.

1. Résultats et analyse pour la première forme d'organisation du débat en classe.

1.1. La PCS des élèves

Avant de pouvoir analyser la prise de parole des élèves en fonction de leur milieu social il est essentiel de répertorier la PCS d'origine de chaque élève du groupe étudié. Pour cela, je me suis servi de l'ENT de l'établissement, sur l'ENT les parents des élèves peuvent renseigner leur PCS.

La PCS que je sélectionne comme PCS d'origine de l'élève est par convention la PCS la plus élevée entre celle du père et celle de la mère. Si les deux PCS sont très proches comme par exemple Ouvrier et Employé, je sélectionne la PCS de la mère comme PCS de référence. Cependant 4 parents d'élèves n'ont pas renseigné leur PCS d'origine sur l'ENT. J'ai donc répertorié ces quatre élèves dans les « Non renseigné ». Parfois il n'y a qu'une seule PCS qui est mentionné, soit celle du père, soit celle de la mère, dans ce cas je me suis contenté de celle-ci pour définir la PCS d'origine de l'élève.

Voici les résultats pour chaque élève :

PCS d'origine des élèves de l'échantillon

Elèves	PCS du père	PCS de la mère	PCS sélectionnée
<i>Fe</i>	/	/	Non renseigné
<i>Cl</i>	/	/	Non renseigné
<i>Am</i>	/	/	Non renseigné
<i>Lo</i>	/	Ouvriers	Ouvriers
<i>Mat</i>	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Professions intermédiaires	Cadres et professions intellectuelles supérieures
<i>Ba</i>	Cadres et professions intellectuelles supérieures	Employés	Cadres et professions intellectuelles supérieures
<i>Ga</i>	Professions intermédiaires	Employés	Professions intermédiaires
<i>Ed</i>	Chef d'entreprise	/	Chef d'entreprise
<i>Em</i>	/	/	Non renseigné
<i>Mar</i>	Ouvrier	Personne sans activité professionnelle	Ouvriers
<i>Hai</i>	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle	Personne sans activité professionnelle

<i>Di</i>	Employés	Personne sans activité professionnelle	Employés
<i>Ca</i>	Chef d'entreprise	Employé	Chef d'entreprise
<i>To</i>	Chef d'entreprise	Profession intermédiaire	Chef d'entreprise
<i>Po</i>	Employé	/	Employés
<i>Han</i>	Professions intermédiaires	Ouvrier	Profession intermédiaire
<i>Pa</i>	/	Employé	Employé
<i>Lu</i>	Professions intermédiaires	/	Professions intermédiaires
<i>Fi</i>	Professions intermédiaires	Employés	Professions intermédiaires
<i>Mi</i>	Employés	/	Employés
<i>Is</i>	Professions intermédiaires	Professions intermédiaires	Professions intermédiaires
<i>Ju</i>	Employés	Ouvriers	Employés

On peut alors construire à partir du tableau précédent un autre tableau réunissant les élèves d'une même PCS ainsi que la part qu'ils représentent dans l'échantillon global. Ceci va nous permettre d'avoir une vue d'ensemble sur la composition sociale du groupe étudié. Mais pour cela il faut tout d'abord écarter de l'analyse, les élèves dont la PCS d'origine n'est pas renseignée. En effet cette analyse porte sur l'influence du milieu social sur la prise de parole des élèves, or pour les élèves dont la PCS n'est pas renseignée, on ne peut savoir ou les répertorier. L'analyse s'effectue donc sur 18 élèves et non 22.

Part des élèves de l'échantillon hors « non renseigné » selon la PCS d'origine

PCS d'origine	Nombre d'élèves	% d'élèves
Personnes sans activité professionnelle	1	5.56
Ouvriers	2	11.11
Employés	5	27.78
Professions intermédiaires	5	27.78
Cadres et professions intellectuelles supérieures	2	11.11
Chef d'entreprise	3	16.67
Total	18	100

On remarque qu'il n'y a pas d'élèves originaires d'une PCS d'agriculteur. On observe également qu'il y a la même proportion d'élèves provenant d'une PCS Ouvriers et Cadres, ainsi que la même proportion d'élèves provenant d'une PCS Employés et Professions intermédiaires. Cependant il n'y a pas la même proportion d'élèves pour toutes les PCS. En effet il y a presque 28% des élèves de l'échantillon provenant d'une PCS Employés, alors qu'il n'y a que 11 % des élèves de l'échantillon provenant d'une PCS cadres et professions intellectuelles supérieure. Il faudra alors tenir compte de cela pour évaluer la fréquence de prise de parole des élèves selon leur PCS. En effet il y a plus de chance que la fréquence de prise de parole soit plus élevée chez les élèves provenant d'une PCS Employés que chez les élèves provenant d'une PCS Cadres car il y a 2,5 fois plus d'élèves enfants d'Employés que d'élèves enfants de Cadres dans l'échantillon analysé. Pour analyser les résultats obtenus il faudra alors comparer la proportion d'élève selon leur milieu social et la fréquence de leur prise de parole.

1.2. La prise de parole des élèves au cours du débat

Ayant répertorié la PCS de chaque élève il faut évaluer la prise de parole des élèves lors du débat. Pour évaluer leur prise de parole, je me suis servi de deux mesures. Dans un premier temps, j'ai évalué la fréquence de parole de chaque élève durant le débat, ceci permet de répondre à la question « combien de fois cet élève a-t-il pris la parole ? » dans un second temps j'ai pris en compte le temps de parole de chaque élève qui permet de répondre à la question « Quel est le temps de parole monopolisé par un élève quand celui-ci prend la parole ? » ce dernier point a pu être réalisé à l'aide d'un dictaphone qui m'a permis de mesurer le temps de parole de chaque élève. J'ai ensuite classé les élèves dans un tableau avec la fréquence et le temps de parole pour chaque élève. Avec le dictaphone il est difficile d'analyser le temps de parole exact de l'élève, c'est pour cela que j'ai classé les différents temps de parole en 3 catégories (temps court, temps moyen, temps long)

Une prise de parole équivaut au signe **I**, la fréquence de parole est catégorisé en 3 couleurs, la couleur bleu signifie une prise de parole à temps court c'est-à-dire moins de 10 secondes, la couleur verte signifie une prise de parole à temps moyen, c'est-à-dire entre 10 et 20 secondes, et la couleur rouge signifie une prise de parole à temps long, c'est-à-dire plus de 30 secondes.

Faut-il légaliser l'euthanasie en France ? (le vendredi 8 Janvier 2016)

Fréquence de la prise de parole des élèves

Elèves	Prise de parole	Nombre de prise de parole	PCS sélectionnée

<i>Fe</i>		1	Non renseigné
<i>Cl</i>		0	Non renseigné
<i>Am</i>		0	Non renseigné
<i>Lo</i>		1	Ouvrier
<i>Mat</i>		5	Cadres et professions intellectuelles supérieures
<i>Ba</i>		4	Cadres et professions intellectuelles supérieurs
<i>Ga</i>		0	Profession intermédiaire
<i>Ed</i>		6	Chef d'entreprise
<i>Em</i>	Abs	/	Non renseigné
<i>Mar</i>		0	ouvrier
<i>Haï</i>		0	inactif
<i>Di</i>		3	employé
<i>Ca</i>	Abs	/	Chef d'entreprise
<i>To</i>		1	Chef d'entreprise
<i>Po</i>		3	employé
<i>Han</i>		1	Profession intermédiaire
<i>Pa</i>		2	employé
<i>Lu</i>		1	Profession intermédiaire
<i>Fi</i>		4	Profession intermédiaire
<i>Mi</i>	 	12	employé
<i>Is</i>	Abs	/	Profession intermédiaire
<i>Ju</i>		0	employé
TOTAL		44	

| : Temps court, entre 0 et 10 secondes.

| : Temps moyen, entre 10 et 20 secondes.

| : Temps long, plus de 20 secondes.

Abs : Elève absent lors du débat

Avec le tableau on remarque que le débat a été animé, en effet la majorité des élèves ont pris la parole. Sur les 19 élèves présents, 13 d'entre eux ont pris la parole, ce qui représente environ 68% de l'effectif présent. De plus 8 d'entre eux ont pris la parole plus d'une fois au cours du débat, ce qui représente environ 42% de l'effectif présent. Par ailleurs on remarque que les élèves ayant présenté ce sujet lors de l'exposé n'ont pas tellement pris la parole, en

effet To et Fe ont pris la parole une seule fois chacun lors du débat. Au total il y a eu 44 prises de parole en 15 minutes de débat. La majorité des prises de paroles fut à temps court, c'est-à-dire inférieur à 20 secondes. En effet il y a eu 26 prises de parole à temps court ce qui représente environ 59% des prises de parole, il y a eu 16 prises de parole à temps moyen, ce qui représente environ 36% des prises de parole, et 2 prises de parole à temps long, ce qui représente environ 5% des prises de parole.

Pour faciliter l'analyse, on va prendre en compte la prise de parole rectifiée. C'est-à-dire qu'on estime qu'un temps long équivaut à 3 temps court, et qu'un temps moyen équivaut à 2 temps court. Ceci signifie que dans l'analyse, 1 temps long est égal à 3 prises de parole, et 1 temps moyen est égal à 2 prises de parole.

En effet le temps de parole exact de chaque élève est difficile à mesurer, les bruits de la classe et les interventions d'élèves qui s'enchaînent sont compliquées à répertorier à la seconde près. Il est alors plus simple et plus correct de classer les temps de parole en temps court, en temps moyen et en temps long. De plus cette technique va simplifier les calculs et la compréhension.

Voici le tableau des prises de parole rectifiée :

Prise de parole rectifiée de chaque élève

Elèves	Prise de parole	Total prise de parole rectifiée*	PCS sélectionnée
<i>Fe</i>		1	Non renseigné
<i>Cl</i>		0	Non renseigné
<i>Am</i>		0	Non renseigné
<i>Lo</i>		2	Ouvrier
<i>Mat</i>		9	Cadres et professions intellectuelles supérieures
<i>Ba</i>		7	Cadres et professions intellectuelles supérieurs
<i>Ga</i>		0	Profession intermédiaire
<i>Ed</i>		8	Chef d'entreprise
<i>Em</i>	Abs	/	Non renseigné
<i>Mar</i>		0	ouvrier
<i>Haiï</i>		0	inactif
<i>Di</i>		3	employé
<i>Ca</i>	Abs	/	Chef d'entreprise
<i>To</i>		1	Chef d'entreprise
<i>Po</i>		4	employé
<i>Han</i>		1	Profession intermédiaire
<i>Pa</i>		2	employé

<i>Lu</i>		1	Profession intermédiaire
<i>Fi</i>		7	Profession intermédiaire
<i>Mi</i>	 	17	employé
<i>Is</i>	Abs	/	Profession intermédiaire
<i>Ju</i>		0	employé
TOTAL		63	

* On peut estimer qu'une prise de parole à temps moyen équivaut à 2 prises de parole à temps court, et une prise de parole à temps long équivaut à 3 prises de parole à temps court.

Avec ces résultats on peut observer qu'il y a 63 prises de paroles rectifiées qui vont se répartir entre les 19 élèves présents. Il faut alors croiser nos données, c'est-à-dire croiser la fréquence de prise de parole rectifiée et la PCS d'origine des élèves **présents** lors du débat. En effet 3 élèves n'étaient pas présents lors du débat, ceci modifie les proportions d'élèves selon leur milieu social d'origine.

Prise de parole rectifiée selon la PCS d'origine

	Non renseigné	PSAP*	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Chef d'entreprise	Cadre et profession intellectuelle sup.	Total
Nombre d'élèves présents	3	1	2	5	4	2	2	19
Pourcentage d'élèves présents	15.79%	5.25	10.53%	26.32%	21.05%	10.53%	10.53%	100%
Prise de parole rectifiée**	1	0	2	26	9	9	16	63
Pourcentage de Prise de parole rectifiée	1.59%	0	3.17%	41.27%	14.29%	14.29%	25.39%	100%

*Personnes sans activité professionnelle

**On peut estimer qu'une prise de parole à temps moyen équivaut à 2 prises de parole à temps court, et une prise de parole à temps long équivaut à 3 prises de parole à temps court. Ceci permet d'éviter certains biais, en effet certains élèves ne prennent pas la parole souvent mais semble très à l'aise à l'oral c'est pour cela qu'ils monopolisent la parole plus longtemps que les autres.

Pour affiner l'analyse on peut exclure de l'observation les élèves qu'on ne peut classer, c'est-à-dire les élèves « non renseigné » ceci va modifier les proportions. Dans ce cas l'analyse s'effectue sur 16 élèves uniquement. En effet on a retiré de l'échantillon de départ les 3 élèves absents et les 3 élèves présents « non renseigné ».

Voici les résultats :

Prise de parole rectifiée selon la PCS d'origine hors « non renseigné »

	PSAP	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Chef d'entreprise	Cadre et profession intellectuelle sup.	Total
Nombre d'élèves présents	1	2	5	4	2	2	16
Pourcentage d'élèves présents	6.25%	12.5%	31.25%	25%	12.5%	12.5%	100%
Prise de parole rectifiée*	0	2	26	9	9	16	62
Pourcentage de prise de parole rectifiée	0%	3.23%	41.94%	14.52%	14.52%	25.81%	100%

On observe des différences en termes de fréquence et temps de prise de parole, cependant il est encore difficile de pouvoir faire des comparaisons, et observer l'influence du milieu social d'origine de l'élève sur sa prise de parole dans un débat. Pour faciliter l'analyse et les comparaisons on peut classer les PCS en 3 catégories :

- 1- Milieu favorisé ou supérieure, qui regroupe les élèves originaires d'une PCS tels que Cadres et Chefs d'entreprise.
- 2- Classe moyenne, qui regroupe les élèves originaires d'une PCS tels que Profession intermédiaire.
- 3- Milieu défavorisé ou populaire, qui regroupe les élèves originaire d'une PCS tels que Personne sans activité professionnelle, Ouvrier et Employé.

Ceci change inévitablement les résultats et permet d'affiner l'analyse. Effectivement on cherche à observer l'influence du milieu social d'origine de l'élève sur sa prise de parole dans un débat. La PCS nous a donc servi à répertorier les élèves selon leur milieu social d'origine.

Prise de parole selon le milieu social d'origine de l'élève.

	Milieu populaire ou défavorisé	Classe moyenne	Milieu supérieur ou favorisé	Total
Elèves présents	8	4	4	16
Pourcentage d'élèves présents	50%	25%	25%	100%
Prise de parole rectifiée	28	9	25	62
Pourcentage de prise de parole rectifiée.	45.16%	14.52%	40.32%	100%

Ce tableau va permettre d'observer si cette forme d'organisation d'un débat va réduire les inégalités de prise de parole entre les différents milieux sociaux.

Tout d'abord on observe que 50% des élèves de l'échantillon proviennent d'un milieu défavorisé alors que 25% des élèves de l'échantillon proviennent d'une classe moyenne et les 25% restant proviennent d'un milieu favorisé.

On remarque que la prise de parole est inégalement répartie entre les différents milieux sociaux. En effet les élèves provenant d'un milieu défavorisé ont le plus monopolisé la parole, on observe que 45.16% de la prise de parole des élèves a été monopolisé par les élèves de milieu défavorisé alors que 40.32% de la prise de parole des élèves a été monopolisé par les élèves de milieu favorisé, et seulement 14.52% de la prise de parole totale a été monopolisé par les élèves de classe moyenne.

Il est essentiel de faire plusieurs remarques sur ces résultats. Dans un premier temps les élèves provenant d'un milieu défavorisé représentent la moitié de l'échantillon. En effet, dans l'échantillon, il y a 2 fois plus d'élèves provenant de ce milieu que d'élèves provenant de classes moyennes ou de milieu favorisé. Ceci signifie que si les élèves étaient égaux en termes de prise de parole quel que soit leur milieu social d'origine, les élèves de milieu défavorisé devraient monopoliser la parole 2 fois plus que les élèves provenant de classe moyenne et de milieu favorisé.

Néanmoins il n'y a pas 2 fois plus de prise de parole des élèves provenant d'un milieu défavorisé par rapport aux autres élèves. On remarque que les élèves du milieu défavorisé ont monopolisés la parole 3 fois plus que les élèves de classe moyenne. On peut donc objectivement dire qu'il y a une prise de parole des élèves de milieu défavorisé supérieure à celle des élèves de classe moyenne. Cependant si on compare la prise de parole des élèves de milieu défavorisé avec la prise de parole des élèves de milieu favorisé on remarque que celle-ci sont très proches. En effet, la prise de parole des élèves provenant d'un milieu favorisé représente environ 40% de la prise de parole total, la prise de parole des élèves provenant

d'un milieu défavorisé représente environ 45% de la prise de parole total alors que le nombre d'élèves de milieu défavorisé est 2 fois plus important que celui des élèves provenant d'un milieu favorisé. On peut alors dire qu'un élève de milieu favorisé monopolise en moyenne presque 2 fois plus la parole qu'un élève de milieu défavorisé.

L'écart de la prise de parole entre les élèves provenant d'une classe moyenne et les élèves provenant d'un milieu favorisé est encore plus marquant. En effet, il est simple de comparer la prise de parole de ces différents élèves car ils représentent la même proportion dans cet échantillon. Il suffit seulement de comparer la proportion de la prise de parole rectifiée entre ces deux milieux sociaux et on s'aperçoit que les élèves provenant d'un milieu favorisé ont monopolisé environ 3 fois plus la parole que les élèves provenant d'une classe moyenne.

Avec cette forme d'organisation du débat on s'aperçoit qu'un élève provenant d'un milieu favorisé va en moyenne monopoliser environ 2 fois plus la parole qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé et presque 3 fois plus qu'un élève provenant d'une classe moyenne.

On peut donc conclure que cette forme d'organisation du débat ne réduit pas les inégalités entre les différents élèves.

Il faut cependant préciser que l'échantillon concerne uniquement 16 individus, pour avoir un échantillon plus représentatif, il serait essentiel d'avoir 1000 individus. De plus dans cet échantillon de 16 élèves, une élève se démarque des autres dans sa prise de parole, il s'agit de Mi qui a, à elle seule monopolisé environ 27% de la prise de parole totale, et cette élève provient d'un milieu défavorisé, ceci peut donc biaiser les résultats, car en retirant cette élève de l'échantillon, on remarque que les élèves de milieu défavorisé passent de 45% du temps de parole total à environ 24% du temps de parole total. Par ailleurs la PCS du père de Mi n'a pas été renseigné, cette PCS non renseigné peut avoir classé Mi comme élève provenant d'un milieu défavorisé alors qu'elle provient peut être d'une classe moyenne ou d'un milieu favorisé. C'est également le cas pour 4 autres élèves où la PCS de la mère ou du père n'a pas été renseigné, cette PCS non renseigné peut biaiser les résultats en termes de milieu social d'origine des élèves.

2. Résultats et analyse pour la seconde forme d'organisation du débat.

Pour évaluer la prise de parole des élèves dans cette seconde forme d'organisation, j'utilise la même méthode que pour évaluer la prise de parole des élèves dans la première forme d'organisation. Je me suis servi de deux mesures, dans un premier temps j'ai évalué la fréquence de parole de chaque élève durant le débat, ceci permet de répondre à la question « combien de fois cet élève a-t-il prit la parole ? » dans un second temps j'ai pris en compte le temps de parole de chaque élève qui permet de répondre à la question « Quel est le temps de parole monopolisé par un élève quand celui-ci prend la parole ? » ce dernier point a pu être réalisé à l'aide d'un dictaphone qui m'a permis de mesurer le temps de parole de chaque élève. J'ai ensuite classé les élèves dans un tableau avec la fréquence et le temps de parole rectifié.

Entre les deux organisations de débat, un élève a quitté la classe et un élève est arrivé dans la classe. Fe a quitté la classe, il était répertorié « non renseigné » et En est arrivé, il est répertorié « Employé ». Il faut prendre en compte cet élément car En ne provient pas du même milieu social que Fe. Ceci va une fois de plus modifier les proportions.

Comme pour la méthodologie utilisée pour le précédent débat, on utilisera la prise de parole rectifiée pour analyser la prise de parole des élèves, en effet la fréquence de parole n'est pas un indicateur assez précis, car un élève peut s'exprimer une seule fois mais longuement, alors que d'autres peuvent prendre la parole plusieurs fois mais en ayant des temps de parole très courts. Avec un dictaphone il est difficile d'obtenir le temps de parole exact, c'est pour cela que je classe les temps de parole en 3 catégories, le temps court est un temps de parole de moins de 10 secondes, le temps moyen est un temps de parole entre 10 et 20 secondes et le temps long est un temps de parole supérieur à 20 secondes.

On estime alors qu'un temps long équivaut à 3 temps court, et qu'un temps moyen équivaut à 2 temps court. Ceci signifie que dans l'analyse, 1 temps long est égal à 3 prises de parole, et 1 temps moyen est égal à 2 prises de parole.

Prise de parole de chaque élève

Elèves	Prise de parole	Total prise de parole	Total prise de parole rectifiée*	PCS sélectionnée
En		1	1	Employé
Cl		2	3	Non renseigné
Am		6	8	Non renseigné
Lo	 	12	14	Ouvrier
Mat	 	11	19	Cadre et profession intellectuelle supérieure
Ba		8	14	Cadre et professions intellectuelles supérieures
Ga		2	4	Profession intermédiaire
Ed		2	3	Chef d'entreprise
Em	Abs	/	/	Non renseigné
Mar	Abs	/	/	Ouvrier
Haï		0	0	Personne sans activité professionnelle
Di		0	0	Employé
Ca		4	5	Chef d'entreprise
To		1	2	Chef d'entreprise
Po		3	4	Employé

Han		10	13	Profession intermédiaire
Pa		0	0	Employé
Lu		0	0	Profession intermédiaire
Fi		4	5	Profession intermédiaire
Mi		8	8	Employé
Is		1	1	Profession intermédiaire
Ju		0	0	Employé
Total		75	104	

*On peut estimer qu'une prise de parole à temps moyen équivaut à 2 prises de parole à temps court, et une prise de parole à temps long équivaut à 3 prises de parole à temps court. Ceci permet d'éviter certains biais, en effet certains élèves ne prennent pas la parole souvent mais semble très à l'aise à l'oral c'est pour cela qu'ils monopolisent la parole plus longtemps que les autres.

: Temps court, entre 0 et 10 secondes.

: Temps moyen, entre 10 et 20 secondes.

: Temps long, plus de 20 secondes.

Abs : Elève absent lors du débat

Avec le tableau on remarque que les différents débats ont été animés, en effet la majorité des élèves ont pris la parole. Sur les 20 élèves présents, 15 d'entre eux ont pris la parole, ce qui représente environ 75% de l'effectif présent. De plus 12 d'entre eux ont pris la parole plus d'une fois au cours des trois débats, ce qui représente environ 60% de l'effectif présent. Au total il y a eu 75 prises de parole sur 3 débats de 6 minutes chacun. La majorité des prises de paroles fut à temps court, c'est-à-dire inférieur à 10 secondes. En effet il y a eu 49 prises de parole à temps court ce qui représente environ 65.33% des prises de parole, il y a eu 20 prises de parole à temps moyen, ce qui représente environ 26% des prises de parole, et 5 prises de parole à temps long, ce qui représente environ 6.67% des prises de parole.

On remarque également que pour chaque équipe la parole est inégalement répartie, et à chaque débat un élève s'est démarqué dans son équipe en prenant majoritairement la parole. En effet dans l'équipe 1, Am a majoritairement pris la parole, dans l'équipe 2 il s'agit de Mat dans l'équipe 3 Lo, dans l'équipe 4 Ba, l'équipe 5 Han, l'équipe 6 Mi.

Pour affiner l'analyse on peut exclure de l'observation les élèves qu'on ne peut classer, c'est-à-dire les élèves « non renseigné ». Dans ce cas l'analyse s'effectue sur 18 élèves uniquement. En effet on retire de l'échantillon de départ les 2 élèves absents et les 2 élèves « non renseigné » présents.

	PSAP	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Chef d'entreprise	Cadre et profession intellectuelle sup.	Total
Nombre d'élèves présents	1	1	6	5	3	2	18
Pourcentage d'élèves présents	5.55%	5.55%	33.33%	27.78%	16.67%	11.12%	100%
Prise de parole rectifiée	0	14	13	22	10	33	92
Pourcentage de prise de parole rectifiée.	0%	15.22%	14.13%	23.91%	10.87%	35.87%	100%

Pour analyser l'influence du milieu social sur la prise de parole des élèves durant le débat, il faut utiliser la même méthodologie que pour le précédent débat, c'est-à-dire classer les PCS en trois catégories :

1-Milieu favorisé ou supérieur qui regroupe les élèves originaires d'une PCS tels que Cadres et Chefs d'entreprise.

2-Classe moyenne qui regroupe les élèves originaires d'une PCS tels que Profession intermédiaire.

3-Milieu défavorisé ou populaire qui regroupe les élèves originaires d'une PCS tels que Personne sans activité professionnelle, Ouvrier et Employé.

Pris de parole des élèves selon leur milieu social d'origine

	Milieu défavorisé ou populaire	Classe moyenne	Milieu favorisé ou supérieur	Total
Elèves présents	8	5	5	18
Pourcentage d'élèves présents	44.44%	27.78%	27.78%	100%
Prise de parole rectifiée	27	22	43	92

Pourcentage de prise de parole (%)	29.35%	23.91%	46.74%	100%
---	--------	--------	--------	------

Ce tableau va permettre d'observer si cette forme d'organisation du débat va réduire les inégalités de prise de parole entre les différents milieux sociaux.

Tout d'abord on observe qu'environ 44.44% des élèves de l'échantillon proviennent d'un milieu défavorisé alors que 27.78% des élèves de l'échantillon proviennent d'une classe moyenne et les 27.78% restant proviennent d'un milieu favorisé.

On remarque également que la prise de parole est inégalement répartie entre les différents milieux sociaux. En effet la prise de parole a été majoritairement monopolisée par les élèves provenant d'un milieu favorisé. En effet 46.74% du temps de parole a été monopolisé par les élèves des milieux favorisés alors que seulement 29.35% du temps de parole a été monopolisé par les élèves des milieux défavorisés et 23.9% du temps de parole a été monopolisé par les élèves provenant d'une classe moyenne.

Il est essentiel de faire plusieurs remarques sur ces résultats. Il est simple de comparer la prise de parole des élèves provenant d'un milieu favorisé et celle des élèves provenant d'une classe moyenne, car il y a exactement le même nombre d'élèves provenant de ces deux milieux sociaux qui ont participé aux débats. On peut alors dire qu'avec cette forme d'organisation, en moyenne, un élève de milieu favorisé monopolise 2 fois plus la parole qu'un élève de classe moyenne. Il est plus difficile de comparer la prise de parole des élèves de milieu défavorisé avec les élèves provenant des autres milieux sociaux car les élèves de milieux défavorisés sont plus nombreux que les élèves provenant des autres milieux sociaux.

Néanmoins si on compare la prise de parole des élèves de milieu défavorisé avec celle des élèves de classe moyenne on peut dire que les élèves de milieu défavorisé ont monopolisé 1.2 fois plus la parole que les élèves provenant d'une classe moyenne, mais on constate qu'il y a 1.6 fois plus d'élèves provenant d'un milieu défavorisé. On peut alors affirmer qu'en moyenne un élève de classe moyenne monopolise 1.3 fois plus la parole qu'un élève de milieu défavorisé avec cette forme d'organisation du débat.

On remarque que l'écart entre la prise de parole des élèves de milieu défavorisé avec les élèves de milieu favorisé est encore plus important. En effet les élèves de milieu favorisé ont monopolisé environ 1.5 fois plus la parole que les élèves de milieu défavorisé, alors qu'ils sont 1.6 fois moins nombreux. On peut donc affirmer qu'en moyenne un élève de milieu favorisé prend environ 2.5 fois plus la parole qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé.

Avec cette forme d'organisation du débat on s'aperçoit qu'un élève provenant d'un milieu favorisé va en moyenne monopoliser environ 2 fois plus la parole qu'un élève provenant d'un milieu moyen et environ 2.5 fois plus qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé.

On peut donc conclure qu'avec cette forme d'organisation du débat on constate encore des inégalités entre les différents élèves dans la prise de parole dans un débat organisé en classe.

3. Comparaison des résultats entre ces deux formes d'organisation.

Dans ce travail de recherche il est essentiel de comparer la prise de parole des élèves en fonction des deux formes d'organisation du débat. La première forme d'organisation privilégiait l'initiative individuelle pour la prise de parole des élèves, alors que la seconde forme d'organisation privilégiait l'initiative collective avec 6 équipes d'élèves s'affrontant sur 3 débats différents.

Tout d'abord on observe que dans les 2 cas, les débats ont été animés, en effet la majorité des élèves ont pris la parole dans les deux formes d'organisation. Néanmoins on observe qu'il y a un peu plus d'élèves ayant pris la parole dans la seconde forme par rapport à la première forme d'organisation. En effet 75% des élèves ont pris la parole au moins 1 fois lors de la deuxième forme d'organisation alors qu'ils étaient 68% à avoir pris la parole au moins 1 fois lors de la première forme d'organisation. De plus on remarque que 60% des élèves ont pris la parole plus d'une fois au cours de la seconde forme d'organisation alors qu'il y avait seulement 42% d'élèves qui avait pris la parole plus d'une fois avec la première forme d'organisation. On peut alors estimer que la seconde forme d'organisation incite les élèves à plus prendre la parole que la première forme d'organisation. On remarque également que dans les deux situations la majorité des prises de parole sont à temps courts ensuite à temps moyen et enfin à temps long.

Si on s'intéresse plus précisément à la prise de parole selon le milieu social, on observe que dans les deux cas étudiés, c'est-à-dire les deux formes d'organisation, la prise de parole est majoritairement monopolisée par les élèves provenant d'un milieu favorisé. En effet pour la première forme d'organisation, un enfant de milieu favorisé va en moyenne monopoliser plus la parole qu'un enfant de milieu défavorisé qui va lui-même en moyenne monopoliser plus la parole qu'un enfant de classe moyenne. Dans la seconde forme d'organisation la hiérarchie n'est pas la même, on retrouve les enfants de milieu favorisé en tête qui vont en moyenne monopoliser plus la parole que les enfants de classe moyenne qui vont eux même en moyenne monopoliser plus la parole que les enfants de milieu défavorisé.

Il semblerait que la première forme d'organisation favorise les élèves de milieu défavorisé au détriment des élèves de classes moyennes, à l'inverse de la deuxième forme d'organisation.

En effet dans la première forme d'organisation on s'aperçoit qu'un enfant de milieu favorisé va en moyenne monopoliser environ 2 fois plus la parole qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé et presque 3 fois plus qu'un élève provenant d'une classe moyenne. Alors que dans la deuxième forme d'organisation on s'aperçoit qu'un élève provenant d'un milieu favorisé va en moyenne monopoliser environ 2 fois plus la parole qu'un élève provenant d'une classe moyenne et environ 2.5 fois plus qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé.

Les deux formes d'organisation du débat semblent inégalitaires dans la prise de parole des élèves.

La forme de débat qui semble la moins inégalitaire est la seconde, en effet l'écart entre le milieu social qui monopolise le plus la parole et le milieu social qui monopolise le moins la parole est inférieur à celui que l'on observe dans la première forme d'organisation du débat.

Cependant la seconde forme de débat est plus inégalitaire pour les élèves provenant d'un milieu défavorisé que dans la première forme d'organisation.

Dans les deux formes d'organisation le milieu social semble être un facteur déterminant dans la prise de parole de l'élève quel que soit l'organisation du débat. L'initiative individuelle qui est privilégiée dans la première forme d'organisation favorise les élèves de milieu favorisé et l'initiative collective privilégiée par la seconde forme d'organisation favorise également les élèves de milieu favorisé.

Section 3 : Discussion.

1. Interprétation des résultats

Les résultats obtenus avec ces deux formes d'organisation du débat sont très intéressants et peuvent être mis en relation avec les recherches des sociologues.

Quand on s'intéresse aux deux formes d'organisation, on remarque que celles-ci avantagent dans la prise de parole, les élèves de milieu favorisé. En effet, en reprenant les résultats obtenus, on remarque que pour le premier débat un élève de milieu favorisé monopolise en moyenne environ 2 fois plus la parole lors du débat qu'un enfant de milieu défavorisé et environ 3 fois plus la parole qu'un élève d'une classe moyenne. Dans la seconde forme d'organisation de débat on observe qu'un élève provenant d'une classe supérieure va en moyenne monopoliser environ 2 fois plus la parole qu'un élève provenant d'un milieu moyen et environ 2.5 fois plus qu'un élève provenant d'un milieu défavorisé. Pourquoi les enfants de milieu favorisé sont-ils plus à l'aise dans cet exercice que les autres élèves ? Ceci peut être expliqué pour plusieurs raisons. En effet si on reprend l'analyse de BOURDIEU et PASSERON dans *les héritiers* (1964) on remarque que les enfants de milieux favorisés sont dotés d'un capital culturel plus important que les autres enfants, ce capital culturel supplémentaire peut leur permettre d'intervenir plus facilement au cours d'un débat, car ces enfants ont certaines compétences et références qui leur permettent de répondre aux codes exigés par le cadre scolaire.

L'analyse de BERNSTEIN dans *langage et classes sociales* (1971) est toute aussi intéressante car BERNSTEIN observe que le langage diffère selon le milieu social d'origine de l'individu, les individus provenant d'un milieu social favorisé auront moins de mal à s'exprimer à l'oral que les individus provenant d'un milieu défavorisé. C'est-à-dire que l'enfant provenant d'un milieu favorisé aura plus de facilité dans l'expression de ses idées et dans la formulation de ces phrases. BERNSTEIN estime que le langage des classes défavorisées correspond à un « code restreint », ce code restreint est caractérisé par le fait que les phrases sont simples d'un point de vue syntaxique et le plus souvent très courtes. A l'inverse il estime que le langage des classes favorisées correspond à un « code élaboré », ce code élaboré est caractérisé par des

phrases complexes d'un point de vue syntaxique et beaucoup plus longues. Ceci permet d'expliquer aisément les différences en termes de temps de parole entre les élèves quand ceux-ci participent à un débat argumenté. Par ailleurs BERNSTEIN montre que le code de communication des classes défavorisées va privilégier le discours collectif aux dépens du discours individuel donc les prises d'initiatives collectives, plutôt qu'individuelles. Or la première forme d'organisation du débat privilégie le discours individuel et l'initiative individuelle plutôt que collective. Les élèves s'exprimaient en leur nom et non pour une équipe. Cependant on remarque que pour la seconde forme d'organisation de débat, c'est le discours collectif qui était privilégié, et on observe que la prise de parole des élèves provenant d'un milieu favorisé est 2.5 fois supérieure à la prise de parole des élèves d'un milieu défavorisé. Il semblerait que peu importe la forme d'organisation et le type d'initiative qui serait privilégié, le débat favorise toujours la prise de parole des élèves provenant d'un milieu favorisé.

BERNSTEIN n'est pas le seul à mettre en relation le langage et la classe social de l'individu, BOURDIEU montre également qu'il existe des différences marquantes entre le langage des classes favorisés, dit langage légitime et le langage de classes défavorisées dit langage illégitime. En effet dans *ce que parler veut dire* (1982) BOURDIEU montre que les individus qui sont détenteurs d'une compétence linguistique considérée comme illégitime sont parfois condamnés à la timidité ou au silence. En effet BOURDIEU nous montre que ces individus vont parfois s'autocensurer. Ceci permet d'expliquer les différences en termes de fréquence de parole entre les élèves de milieux favorisés et les autres élèves.

Dans la continuité de l'analyse de BOURDIEU, Daniel GAXIE observe que certains individus ne se sentent pas légitime sur certaines questions pour prendre la parole en public et ce sentiment d'illégitimité peut les réduire au silence. En effet dans *le cens caché* (1978) il montre qu'à niveau scolaire égal, la familiarité avec les problèmes politiques diffère selon l'origine sociale de l'individu. La familiarité avec les problèmes politiques est positivement corrélée avec l'origine sociale de l'individu. La famille va permettre, à travers la socialisation politique, de transmettre aux enfants certaines compétences politiques. Or D.GAXIE montre que les enfants des classes favorisées se sont plus familiarisés avec les problèmes politiques que les enfants des classes défavorisées. Le débat argumenté peut prendre la forme d'un affrontement idéologique, la possibilité d'y participer ou d'en suivre le déroulement nécessite une certaine maîtrise du langage politique. Ceux qui n'ont pas cette maîtrise ne peuvent assister sauf exception qu'en spectateur à un débat dont ils se trouvent écartés. Ceci permet également d'expliquer le silence et la prise de parole courte de certains élèves au cours du débat.

Cependant quand on analyse la prise de parole des élèves pendant les deux formes d'organisation de débat on remarque certains aspects qui vont à l'encontre de ce qui a été précédemment affirmé, en effet, avec le premier débat on remarque qu'en moyenne un élève provenant d'un milieu défavorisé a plus monopolisé la parole qu'un élève provenant d'une classe moyenne. Par ailleurs certains élèves d'origine sociale défavorisée se sont démarqués quelle que soit la forme d'organisation du débat. En effet pour la première forme d'organisation, c'est l'élève ayant le plus monopolisé la parole lors du débat alors qu'elle

provient d'un milieu défavorisé. Quand on s'intéresse aux résultats obtenus lors de la deuxième forme d'organisation de débat on observe également que certains élèves provenant d'un milieu défavorisé ont beaucoup monopolisé la parole. C'est notamment le cas de Lo et Mi qui ont pris la parole à plusieurs reprises lors de ces différents débats. Ces observations peuvent avoir plusieurs explications.

Tout d'abord l'origine sociale qui a été répertorié pour certains élèves n'est peut-être pas la bonne, en effet pour certains élèves il n'y a qu'une seule PCS des deux parents qui a été indiqué, ceci peut biaiser les résultats obtenus.

Ensuite s'il on reprend l'analyse de Bernard LAHIRE dans *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action* (1998) on remarque que l'influence du milieu social de l'enfant sur son capital culturel ou son rapport à la culture « légitime » est à nuancer. Effectivement, pour B. LAHIRE les individus sont, au cours de leur enfance, confrontés à un milieu très hétérogène, entre la famille, l'école, les amis, les médias, ils côtoient une multitude d'univers dans lesquels ils vont s'efforcer de puiser des modèles de conduite différentes, d'autant plus qu'à l'intérieur même de ces instances de socialisation l'hétérogénéité y est présente. Il observe qu'il n'y a que très peu d'individus qui pratiquent exclusivement la culture dite légitime, et que rares sont les individus exclusivement voués à des pratiques considérées comme moins légitimes. De plus Dominique PASQUIER montre dans *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité* (2005) que les pratiques culturelles des adolescents sont beaucoup plus proches des pratiques culturelles des milieux populaires que de celles de leur milieu social d'origine. Certains élèves provenant d'un milieu défavorisé vont donc s'intéresser à la culture dite légitime alors que certains élèves provenant d'un milieu favorisé vont à l'inverse s'appropriier la culture populaire dite illégitime. Ceci peut donner des éléments d'explication dans le fait que certains élèves de milieux défavorisés monopolisent plus la parole que des élèves de milieux favorisés.

Par ailleurs ces différents débats étaient organisés sur des thèmes très précis qui ont pu intéresser une certaine partie de la classe plus qu'une autre, l'intérêt pour le sujet est à prendre en compte quand on analyse le temps de parole d'un élève dans un débat argumenté.

2. Les limites de l'étude

Les résultats obtenus sont très intéressants, ils font ressortir le fait qu'en moyenne les élèves provenant d'un milieu favorisé monopolisent le plus la parole quel que soit la forme d'organisation du débat. En effet ces élèves se sentent plus à l'aise lorsqu'on organise un débat en classe et le font ressortir par leur prise de parole. Cette affirmation confirme l'intuition que l'on peut avoir.

Cependant travail de recherche se heurte à plusieurs limites.

Tout d'abord, il semble nécessaire de rappeler que l'étude a été réalisée sur un échantillon de 16 élèves pour la première forme d'organisation du débat et 18 élèves pour la seconde forme d'organisation. L'échantillon d'élève n'est pas assez grand pour pouvoir faire ressortir des résultats parfaitement fiables. En effet dans un si petit échantillon, quand certains élèves se démarquent en participant plus que les autres ceci a un fort impact sur la prise de parole du milieu social dont cet élève est originaire. Par exemple dans le premier débat, Mi est une élève qui a pris majoritairement la parole et elle provient d'un milieu défavorisé ce qui dans ce petit échantillon augmente fortement la prise de parole moyenne des élèves provenant d'un milieu défavorisé. Dans le second débat Mi, et Lo ont beaucoup pris la parole et ces élèves proviennent toute les deux d'un milieu défavorisé, ceci augmente également la prise de parole moyenne des élèves de milieu défavorisé.

De plus certains élèves ont été répertoriés dans un certain milieu social d'origine alors que seul l'un des deux parents avait renseigné sa PCS. C'est notamment le cas de Po, Pa, Lu, Mi et Lo, ceci peut donc biaiser les résultats car l'élève est peut être mal répertorié.

Par ailleurs la classification des élèves selon les trois milieux sociaux est très simplifié, ne pouvant obtenir toutes les informations sur tous les élèves, je me suis contenté de répertorier les cadres et chefs d'entreprise dans le milieu favorisé, les professions intermédiaires dans la classe moyenne et les ouvriers, employés et inactifs dans le milieu défavorisé. Or certains ouvriers qualifiés peuvent être considéré de par leur capital culturel comme classe moyenne.

Enfin il faut aussi prendre en compte tous les effets externes qui existent et qui influencent la prise de parole des élèves. La seconde étude a été réalisée plus de 4 mois après la première étude, les élèves ont eu le temps de se connaître, d'évoluer, entre les deux formes d'organisation. De plus sur les deux formes d'organisation les sujets diffèrent, certains sujets intéressent plus certains élèves et influencent donc leur prise de parole.

Conclusion

Le débat est un outil pédagogique essentiel pour l'apprentissage des élèves, le fait de participer à un débat rend les élèves actifs et leur permet en plus de développer leur esprit critique, de développer leurs compétences d'argumentation. Cependant cet outil pédagogique bien spécifique peut creuser des inégalités déjà très présentes entre les élèves. Il est nécessaire de trouver une forme d'organisation qui permet de limiter les inégalités des élèves face à ce dispositif.

Suite aux résultats obtenus, on peut affirmer que le milieu social de l'élève a une influence sur sa prise de parole au cours d'un débat. En effet quand on se penche sur les résultats obtenus lors des deux formes d'organisation, on observe qu'il existe des inégalités en termes de prise de parole selon l'origine sociale des élèves. Le temps de parole monopolisé par les élèves provenant de classes supérieures est dans les deux cas largement supérieur aux autres élèves. Cependant on remarque que l'inégalité est moins forte quand il s'agit de la deuxième forme d'organisation. En effet les écarts de prise de parole entre les élèves sont plus faibles que dans la première forme d'organisation. De plus on observe que la seconde forme d'organisation a

plus incité les élèves à participer au débat. En effet pour la seconde forme d'organisation seulement 25% des élèves présents n'ont pas du tout participé au débat, alors que pour la première forme d'organisation il y avait 40% des élèves qui n'avaient pas du tout participé.

Il est nécessaire de rappeler que l'étude a été réalisée sur des échantillons très petits de 16 et 18 élèves, ceci n'est pas assez représentatif pour en dégager une conclusion objective. Néanmoins l'origine sociale de l'élève est un des facteurs qui explique la prise de parole des élèves pendant un débat quel que soit ce qu'il privilégie, l'initiative individuelle ou collective. Néanmoins il semble qu'il existe une multitude d'autres facteurs explicatifs, tels que la personnalité de l'élève, l'intérêt pour la QSV ou encore les compétences propres de l'élève qui peuvent être indépendantes de son milieu social d'origine.

Bibliographie

ANTOINE PROST, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980, Paris, PUF, 1986

BASIL BERNSTEIN, *Class, Codes and Control*, Londres, 1971

BERNARD LAHIRE, *L'Invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, 1999

BERNARD LAHIRE, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Seuil, 1995.

BERNARD LAHIRE, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

BERNARD LAHIRE, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*, 23 avril 2005, article 2.

BULLETIN OFFICIEL DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *L'enseignement moral et civique (EMC)*, 25 juin 2015

CHAIM PERELMAN, *traité de l'argumentation*, Edition de l'université de Bruxelles, 1976.

CHRISTIAN PLANTIN, *Essai sur l'argumentation*, Edition Kiné, 1990.

DANIEL GAXIE, *Le cens caché*, Seuil, 1978

DOMINIQUE PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement (Coll. « Mutations » 235), 2005

ÉDUCATION NATIONALE, *Référentiel de l'éducation prioritaire*, 2014

EDUCATION NATIONALE, Lutte contre le décrochage scolaire, circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011

EDUSCOL, *L'EMC : principes et objectifs*, 2015

EMILE DURKHEIM *De la division du travail social*, 1893

FRANÇOIS DUBET *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, Seuil, 2004

FRANCOISE WERCKMANN et PHILIPPE BRETON, *Apprentissage du débat citoyen : des clefs pour la classe*, 2012.

GASTON BACHELARD, *Le Nouvel Esprit scientifique*, Alcan, 1934

JACQUES VIEUXLOUP et JOSIANE AUBERT PERES, *Comment donner la parole aux élèves ? Aide à la pratique du débat en classe*, 2003

JAMES COLEMAN, *Rapport Coleman « equality of educational opportunity research »*, 1966

JEAN JAURES, *L'enseignement de la morale*, *La Dépêche de Toulouse*, 3 juin 1892

MARIE DURU-BELLAT, *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et Mythes*, PUF, 2002

NICOLAS DE CONDORCET *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, 1791

OLIVIER DONNAT, *La stratification sociale des pratiques culturelle et son évolution 1973-1997*, 1997

OSCAR BRENIFIER, *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne, 2002

PIERRE BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18), 1964

PIERRE BOURDIEU, *Les trois états du capital culturel*, Actes de recherche en sciences sociales, vol. 30, novembre 1979

PIERRRE BOURDIEU, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard, 1982.

PIERRE BOURDIEU et JEAN CLAUDE PASSERON, *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1970

PIERRE MERLE, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Repères, La Découverte, 2002

PIERRE MERLE, *La ségrégation scolaire*, Paris, Repères, La Découverte, 2012

RAYMOND BOUDON, *L'inégalité des chances*, Paris, Armand Colin, 1973

RENE REMOND, *Quand l'État se mêle de l'Histoire*, 2006

TOMAS LEGON, *La recherche du plaisir culturel. La construction des avis a priori en musique et cinéma chez le public lycéen*, 2014

W. BRANDIS et D. HENDERSON, *Social class language and communication*, 1970

WILLIAM LABOV, *Language in the Inner City : studies in the black English vernacular*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1972.

.