HAL
open science

Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat

Annaëlle Prugneau

To cite this version:

Annaëlle Prugneau. Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat. Education. 2017. dumas-01753170

HAL Id: dumas-01753170

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01753170

Submitted on 29 Mar 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.

Année Universitaire 2016 – 2017

Diplôme Universitaire :
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Second degré
Parcours Anglais

Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat.

Présenté par Annaëlle Prugneau

Ecrit scientifique réfléxif encadré par Jean-Marie Ruiz

Sommaire

Liste des tableaux 3

1. Introduction 4

2. État de l'art 6

2.1. Premiers questionnements 6

2.2. Définition 7

2.3. L'esprit critique en cours de langue – la dimension culturelle 9

2.4. L'usage du débat pour mobiliser l'esprit critique 10

3. Problématique 12

4. Méthode 14

4.1 Participants 14

4.2 Matériel 15

4.3 Procédure 16

5. Résultats 20

5.1. Les différentes compétences mobilisées 20

5.2. Les difficultés de l'exercice 22

5.3. L'apport du débat pour l'apprentissage 24

5.4. Comparaison entre les différents débats 26

5.5. La conscience de mobiliser son esprit critique, en relation avec les représentations de l'exercice 28

6. Discussion et conclusion 29

6.1. Compétence culturelle et engagement des élèves 30

6.2. Le rôle de la préparation 31

6.3. Apports mutuels et difficultés 32

6.4. Limites et perspectives 33

Bibliographie 36

Annexes 38

Annexe 1 : Questionnaire avant débat 38

Annexe 2 : Questionnaire après débat 40

Annexe 3 : Tableau de préparation « Black Movements » 42

Annexe 4 : Tableau de préparation « Journalism Today » 43

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : Classement avant le débat des compétences mobilisées par ordre de priorité (nombre d'élèves, sur 25 éleves ayant répondu – 2F) 21

TABLEAU 2 : Classement après le débat des compétences mobilisées par ordre de priorité (nombre d'élèves, sur 15 élèves ayant répondu – 2F) 22

TABLEAU 3 : Difficultés rencontrées après le débat (nombre d'élèves, sur 49 ayant répondu)..... 24

TABLEAU 4 : Eléments retenus après le débat (nombre d'élèves)..... 25

TABLEAU 5 : Réponses des élèves sur l'intérêt du débat dans l'apprentissage d'une langue étrangère 26

TABLEAU 6 : Comparaison des deux débats et arguments justifiant les préférences (nombre d'élèves, sur 49 élèves) 27

TABLEAU 7 : Les élèves déclarant avoir mobilisé leur esprit critique pendant le débat .. 28

1. Introduction

> « Le développement de l'esprit critique est au centre de la mission assignée au système éducatif français. Présent dans de nombreux programmes d'enseignement, renforcé par l'attention désormais portée à l'éducation aux médias et à l'information, le travail de formation des élèves au décryptage du réel et à la construction, progressive, d'un esprit éclairé, autonome, et critique est une ambition majeure de l'Ecole. »[1]

Cet extrait du site Eduscol, à destination des enseignants, illustre clairement l'appel à la formation de l'esprit critique des élèves au sein de l'école qui apparait et s'intensifie depuis quelques années dans les documents officiels. Certains programmes, comme en sciences ou en Histoire-Géographie sont explicites sur la nécessité de former les élèves pour qu'ils développent un esprit critique, à l'instar des cours d'EMC (éducation morale et civique). Toutefois, la mobilisation de l'esprit critique en cours de langue est moins souvent évoquée, or la multitude des supports et des ressources utilisés en cours, la dimension culturelle et les questionnements actuels qui font aussi partie de l'apprentissage d'une langue étrangère conduisent également à une réflexion critique.

Ainsi, il nous a semblé pertinent, dans le cadre de cet ESR, d'étudier l'esprit critique et la façon dont il peut être mobilisé en cours de langue dans le cas plus précis du traitement de sujet d'actualité. En effet, les sujets d'actualité, du fait de leur présence dans le quotidien des élèves, en dehors de la classe, et notamment à travers les médias, rendent leur approche critique souvent plus difficile. Ces sujets sont alors investis d'émotions, de discours, d'a priori, éléments qui rendent l'approche critique plus difficile mais aussi plus pertinente et intéressante.

Nous proposons dans cet ESR de nous interroger sur les apports mutuels entre la mobilisation de l'esprit critique et l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans quelle mesure le cours de langue peut-il être un lieu privilégié pour l'acquisition d'une compétence, dite « citoyenne », et dans quelle mesure la mobilisation de l'esprit critique est-elle essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

D'une part, le cours de langue pourrait être perçu comme le lieu de l'ouverture culturelle, de l'étude d'autres lieux et modes de vie. D'autre part, l'esprit critique pourrait enrichir la perception des cultures concernées (au-delà des clichés qui leur sont attribués,

[1] Sur le site de l'Education Nationale, Eduscol, dossier « Former l'esprit critique des élèves », http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html, vu le 05/04/2017

proposer une vision multiple) et enrichir aussi les structures linguistiques et les compétences langagières.

Pour mener cette étude, nous avons décidé de nous concentrer sur la pratique du débat en classe, un exercice qui est souvent présenté comme l'entrainement par excellence pour développer l'esprit critique des élèves.

Nous étudierons dans un premier temps les réflexions théoriques qui entourent le sujet de l'esprit critique en classe et plus précisément la pratique du débat en cours de langue comme une forme d'expression critique.

Nous détaillerons ensuite les conditions et les résultats de l'expérimentation de l'exercice du débat dans deux classes de seconde afin d'observer ses apports pour la mobilisation de l'esprit critique et l'apprentissage de la langue.

Enfin, nous proposerons, dans une dernière partie, une discussion de ces résultats et analyserons les limites de notre expérimentation.

2. État de l'art

Pour cette étude, j'ai fait le choix de m'intéresser à la dimension « culturelle » dans l'enseignement d'une langue étrangère, et en particulier la façon de traiter des sujets d'actualité. Mes différentes lectures et ma propre expérience devant les élèves m'ont conduite à m'interroger aussi sur l'esprit critique des élèves, en particulier quand nous traitions de sujets d'actualité et sur la façon dont il était mobilisé en cours d'anglais. J'ai ainsi choisi de voir de quelle façon la dimension culturelle de l'enseignement d'une langue pouvait être liée à une dimension peut-être plus « citoyenne », si l'on reprend les termes utilisés dans les programmes officiels, qu'est l'esprit critique.

2.1. Premiers questionnements

Il est tout d'abord flagrant que « l'esprit critique » est devenu depuis quelques années une expression « à la mode », le philosophe M. Lipman commence d'ailleurs son article définissant l'esprit critique ainsi : « Critical thinking is in vogue »[2]. Comme l'explique G. De Vecchi[3], la notion de critique et de jugement critique est présente partout, notamment dans les médias, mais sans jamais être clairement définie. Ce qui est plus flagrant, encore, est que le site de l'Education Nationale qui fournit des ressources aux enseignants (Eduscol[4]) a récemment mis en place un dossier spécifiquement réservé à l'enseignement de l'esprit critique en classe. De nombreux écrits proposent d'ailleurs des « méthodes » à mettre en place en classe afin de développer l'esprit critique des élèves. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage de G. De Vecchi (2016) ou des articles présents dans le numéro 386 des Cahiers Pédagogiques[5]. Plusieurs écrits, suivant la tendance proposée par le Ministère de l'Education Nationale, s'interrogent d'ailleurs plus précisément sur la façon avec laquelle l'apprentissage d'une compétence de l'esprit critique pourrait être permis dès l'école primaire.

Dans le cadre de l'enseignement au collège ou au lycée, les matières comme les sciences ou l'histoire sont souvent mentionnées comme des matières privilégiées pour mobiliser l'esprit critique des élèves. Toutefois, les cours de langue sont rarement mentionnés en relation avec cette « compétence » ; or, j'ai pu faire l'expérience à plusieurs reprises qu'une démarche

[2] Lipman, M., « Critical Thinking : What can it be ? », *Analytic Teaching*, Volume 8, N°1, 1987, p.5
[3] De Vecchi, G., *Former l'esprit critique, 1. Pour une pensée libre*, ESF Editeur, 2016.
[4] Eduscol, dossier « Former l'esprit critique des élèves », http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html
[5] Chenevez, O., Editorial « Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique », *Les Cahiers Pédagogiques* n°386, 2000.

critique était bel et bien nécessaire quand nous traitions de sujets avec un fort contenu culturel, ou qui avaient une résonnance plus ou moins marquée avec l'actualité. J'ai donc décidé de me demander de quelle façon l'esprit critique pouvait être mobilisé en cours de langue.

Ce sujet soulève plusieurs questions. La première à laquelle je me suis confrontée portait sur la façon d'intégrer des questions d'actualité dans un cours de langue. L' « objectif culturel » semble dans ce cadre-là très important, si on l'entend dans son sens le plus simple : l'apport de connaissances historiques et culturelles. Mais parler de l'actualité implique aussi la nécessité d'introduire des outils langagiers, pragmatiques, socio-linguistiques comme, par exemple, pouvoir parler d'un sujet controversé avec nuance et recul, savoir donner son point de vue et l'argumenter, savoir écouter les autres arguments ou encore faire la distinction entre les faits et les opinions, notamment dans un article de presse. Ces différents exemples me semblent d'une façon ou d'une autre être reliés à la compétence plus générale du « jugement critique ». Ainsi, aborder des sujets d'actualité autour des cultures qui interagissent avec la langue étudiée impliquent une multitude de compétences, et ce d'autant plus que des sujets d'actualité demandent aux élèves de prendre du recul par rapport à l'immédiateté de l'information qui leur parvient.

Aussi, cela nous conduit-il à une autre question : qu'est-ce que l'esprit critique et quelle est sa place en cours de langue ?

2.2. Définition

Au-delà de l'intérêt que peut représenter la mobilisation de l'esprit critique en cours de langue, se pose d'abord la question de sa définition. Cette expression est très souvent utilisée mais difficilement définissable, probablement parce que beaucoup de représentations divergentes lui sont associées, qu'elles soient négatives ou positives. Le titre de l'éditorial d'Odile Chenevez[6] (« Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique »), est, à ce sujet, assez éclairant. En effet le terme « critique » est souvent associé à la critique, l'idée négative d'une remise en question sans argumentation fondée. L'auteure explique d'ailleurs que de nombreuses attentes différentes se cachent derrière cette expression, bien qu'elle ne soit pas toujours clairement définie. Elle écrit ainsi :

[6] Chenevez, O., Editorial « Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique », *Les Cahiers Pédagogiques* n°386, 2000.

> « C'est selon. Ou bien ils en ont trop, ou bien ils n'en ont pas assez. On leur voudrait un esprit naturellement aiguisé, un doute bien dosé, du discernement, de la finesse, la capacité de dire non, mais seulement quand il faut, une indocilité argumentée et légitimée ; et on voudrait aussi qu'ils arrêtent de tout criticailler, de s'opposer systématiquement. Bref, on voudrait bien qu'ils fassent preuve d'esprit critique mais pas trop d'esprit « de critique ».

G. De Vecchi, faisant lui-même référence à cet extrait de l'éditorial, explique qu'une multitude de définitions sont proposées à la fois pour « esprit » et pour « critique » et, par conséquent, les élèves entendent souvent par esprit critique, l'idée de réfuter, de s'opposer.[7]

Dans le cadre de l'enseignement, nous pouvons nous appuyer sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui rappelle la dimension rationnelle et argumentée attendue d'un esprit critique. Il préconise, en effet, que le contenu des enseignements « ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde ».[8]

Par ailleurs, cette « compétence » telle qu'elle est définie par G. De Vecchi, est difficile à mettre en place et évaluer en classe car elle peut se traduire sous plusieurs formes, en particulier en cours de langue (en production orale ou écrite, à travers des débats ou un argumentaire, mais aussi en réception orale ou écrite à travers des articles, des extraits d'émission, etc.).

Marie Gaussel le définit ainsi, tout en soulevant le problème de son enseignement :

> « Penser de façon critique signifie que l'on se doit d'envisager tous les différents aspects que revêtent une question, une idée et admettre la possibilité que l'on se trompe sur le sujet. C'est aussi être capable de raisonner sans passion, de prendre en compte les preuves avancées, d'inférer à partir de possibles interprétations, de traiter les faits disponibles. Est-il possible de l'enseigner ? »[9].

L'esprit ou le jugement critique revêt ainsi plusieurs dimensions de la pensée, il s'agirait d'une compétence car il implique une action, une prise de décision, d' « être capable de… ». Il s'agirait aussi et avant tout d'un « processus » de la pensée, tel que le définit M. Lipman[10], qu'il faudrait alors susciter et travailler.

---

[7] De Vecchi, G., 2016, p.41-42

[8] Bulletin Officiel n°17 du 23 Avril 2015, *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*, Site de l'Education nationale.

[9] Gaussel, M., « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 108, Février 2016, p.5.

[10] Lipman, M., « Critical Thinking : What can it be ? », *Analytic Teaching*, Volume 8, N°1, 1987.

2.3. L'esprit critique en cours de langue – la dimension culturelle

On exige des élèves au lycée qu'ils sachent justifier et argumenter, qu'ils sachent donner leur point de vue dans une langue étrangère. Mais il semble que l'on s'arrête souvent à l'expression simple de leur propre avis du fait de la barrière de la langue qui rendrait plus difficile l'expression de nuances, ou de justifications fondées.

Pourtant, il semble nécessaire, quand on traite de sujets d'actualité, non seulement de donner son point de vue, mais de pouvoir le justifier, le remettre en question, apporter des nuances, savoir écouter les autres arguments et savoir distinguer les arguments solides des autres dans les informations qui nous parviennent.

Les cours de langue au lycée sont souvent le lieu de recherches guidées sur internet pour nourrir un exposé, une présentation ou un débat. Ce sont d'ailleurs souvent ces recherches qui construisent le contenu culturel du cours. Ainsi, la capacité à distinguer les sources fiables des sources non fiables devient essentielle.

Comme cela a été dit plus haut, les cours de langues semblent être a priori moins concernées par l'acquisition ou la mobilisation d'un « esprit critique » que les sciences et l'histoire. Il s'agit effectivement d'une compétence, d'un processus de pensée qui dépasse le cours de langue en lui-même. Cependant, du fait de l'importance de la dimension culturelle dans l'apprentissage d'une langue, mobiliser cette compétence y est, je pense, très utile. Le cours de langue pourrait même dans certain cas, en être le lieu privilégié. La question est de savoir comment la mobiliser.

En effet, nous pouvons imaginer que le cours de langue vivante est un espace privilégié pour la mobilisation de l'esprit critique des élèves car il ne repose pas seulement sur des objectifs proprement langagiers. Un cours d'anglais implique, comme nous l'avons vu, des objectifs culturels et pragmatiques. Louis Porcher s'est par exemple interrogé sur ce que représentait « l'enseignement de la civilisation » et la « compétence culturelle » dans l'apprentissage d'une langue. Il remettait alors en question l'approche « instrumentaliste »[11] d'une langue qui n'aurait considéré que l'enseignement proprement linguistique. Or, aujourd'hui, il est reconnu que l'enseignement culturel est indissociable de l'enseignement

[11] Porcher L., « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, volume 108, 1994. pp. 5-12

d'une langue. Le programme des socles 2, 3, et 4 détaillés sur Eduscol[12] insiste d'ailleurs sur l'ancrage de la langue dans la culture, et on peut d'ailleurs y lire :

> « Enseigner une langue vivante présuppose pour être efficace de **combiner les deux dimensions que sont la langue et la culture qui sont si intimement liées** que les considérer séparément contribue à nier ce qu'est véritablement une langue. […] **En cela, l'apprentissage des langues vivantes joue un rôle essentiel dans la formation des esprits critiques et de futurs citoyens aptes à faire face au monde complexe d'aujourd'hui. »**

D'une autre manière, Marie Gaussel dans son article démontre à quel point la langue est un outil incontournable pour l'esprit critique. Dans son cas, il s'agit de la langue maternelle dans le cadre d'une argumentation, et non d'une langue étrangère. Cependant, devenir compétent dans une langue ne signifie pas seulement pouvoir s'exprimer dans cette langue, c'est aussi pouvoir adopter une position réflexive dans cette langue et avoir un regard aiguisé sur la culture (ou les cultures) qui l'entoure. Comme G. De Vecchi l'explique, cette compétence critique est aussi « importante qu'apprendre à lire, à écrire et à compter »[13], et cela est certainement le cas, non seulement dans sa langue maternelle que dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Ces différentes questions autour de l'esprit critique nous conduisent, en fait, à nous interroger aussi sur ce qu'est enseigner la dimension culturelle d'une langue, sur la définition même de « l'objectif culturel » d'un cours en langue étrangère et sur ce que cela implique en termes de compétences mobilisées : est-ce simplement un enseignement de « connaissances » et une transmission de « savoirs », ou ne s'agit-il pas aussi de « savoir-faire » dont l'esprit critique ferait partie ?

2.4. L'usage du débat pour mobiliser l'esprit critique

Selon M. Gaussel, l'argumentation et le débat sont des moyens privilégiés pour former les élèves à l'esprit critique, car ils apprennent à s'exprimer, poser des questions, mais aussi à écouter les autres, à être exigeants avec leurs arguments et ceux des autres. Dans le cas de cet article, il s'agit de l'argumentation et du débat dans sa langue maternelle mais il serait intéressant de voir si ce moyen est aussi efficace dans le cadre d'une langue étrangère. L'usage

[12] Sur le site Eduscol : http://eduscol.education.fr/pid34187-cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html, vu le 28/02/2017.
[13] De Vecchi, G., 2016, p.269

du débat pose plusieurs questions et la forme qu'il prend, l'intérêt qu'on lui prête méritent donc d'être réfléchi.

Comme pour l'esprit critique, il semblerait que l'usage du débat soit « à la mode » dans les cours de langue étrangère, car il correspond à un des exercices permettant de mettre en place une démarche « actionnelle », de prise de parole en interaction, quand on se réfère au CECRL (le cadre européen commun de référence pour les langues). C'est, en effet, ce qu'explique Maria-Alice Medioni dans son article « Le débat en classe de langue », dans lequel elle propose « cinq alternatives à la 'mise à nu' »[14] et plus précisément une réflexion sur l'efficacité des débats généralement mis en place en classe de langue. Si le débat est souvent et assez facilement mis en place, les difficultés qu'il pose aux élèves, son intérêt et sa pertinence dans le cadre du cours ne sont pas toujours réfléchis en amont.

L'auteure nous permet de voir que le débat peut être très utile, et en particulier pour susciter l'esprit critique des élèves, maîtriser de nouveaux outils langagiers, s'exprimer en interaction, mais il s'agit aussi d'un exercice délicat, car il présente de nombreuses difficultés pour les élèves et notamment ce qu'elle appelle la « mise à nu », la « prise de risque », quand on demande aux élèves d'exprimer leur propre point de vue. D'ailleurs, elle énonce plusieurs écueils que j'ai pu observer en classe ou lire dans les manuels : un débat qui se réduit à une opposition binaire, à l'expression d'opinion sans argumentation, à un contenu très peu travaillé, etc. Par exemple, lors d'un premier débat fait en classe de secondes où les élèves devaient endosser un rôle, j'ai pu observer que les élèves étaient nombreux à vouloir simplifier le débat et les positions proposées en une opposition « pour ou contre », alors que l'enjeu même du débat était de leur faire percevoir la complexité des points de vue et des positions.

Nous avons choisi dans cet ESR de nous intéresser particulièrement à la forme du débat en langue étrangère et d'étudier dans quelle mesure traiter un sujet d'actualité par ce biais permet de mobiliser l'esprit critique. Il est donc nécessaire, nous l'avons vu, d'anticiper les difficultés inhérentes à cette activité dans une langue étrangère et la préparation dont les élèves ont besoin pour que l'exercice soit efficace dans leur apprentissage. M-A. Medioni explique ainsi : « Pour que le débat ait lieu, il faut que la prise de risque soit possible pour les élèves, à la fois sur le plan du contenu comme sur celui de la forme, particulièrement en classe de langue

[14] Medioni, M-A., « Le débat en classe de langue. Cinq alternatives à la 'mise à nu' », *Dialogue n°149,* Juillet 2013.

étrangère »[15]. La forme du débat et sa préparation doivent donc être mûrement réfléchies en amont.

3. Problématique

La formation de l'esprit critique étant évoquée à tous les niveaux, il nous semble intéressant de réfléchir de quelle manière elle s'insère dans un cours de langue. Cela implique alors de s'interroger sur ce qui se situe au cœur de l'apprentissage d'une langue, non seulement ses caractéristiques linguistiques mais aussi sa dimension culturelle et citoyenne, la capacité des élèves à penser et exprimer un point de vue nuancé et argumenté sur une question.

Dans le cadre d'un premier exercice de débat en classe de seconde, je me suis inspirée des différents reportages sur les « Socratic Seminars » sur le site Teaching Channel[16] où des élèves de lycée apprennent à construire une argumentation et à participer de façon sereine à un débat. A l'issue des débats mis en oeuvre, les élèves ont presque tous fait remarquer la difficulté de l'exercice, d'une part pour trouver des arguments et des contre-arguments justifiés pour un point de vue qu'ils ne soutenaient pas nécessairement et, d'autre part, de pouvoir exprimer leur point de vue et le défendre dans une langue étrangère. Je me suis alors interrogée sur la nature des méthodes les plus susceptibles de mobiliser l'esprit critique des élèves et d'améliorer leur niveau de langue: écoute des autres, développement d'arguments et de contre-arguments, prise de recul par rapport à ses émotions et ses préjugés. En effet, les élèves ont souvent remarqué que la correction linguistique et grammaticale devrait être moins importante que les idées défendues, même si cela entravait souvent la compréhension des uns et des autres.

Il serait alors utile de se demander : **quels sont les apports mutuels entre la mobilisation de l'esprit critique pour l'apprentissage de la langue et l'étude d'une langue étrangère pour la construction d'une réflexion critique ?**

Cela implique alors de réfléchir sur la façon dont l'esprit critique des élèves enrichit leurs réflexions non seulement d'un point de vue langagier, en leur apprenant à exprimer la nuance, les différents points de vue, mais aussi en termes de connaissances et de processus de pensée.

[15] Idem, p.22.
[16] Teaching Channel, Socratic Seminars : https://www.teachingchannel.org/videos/using-socratic-seminars-in-classroom

A l'inverse, il serait aussi intéressant de se demander si le débat et l'argumentation sont les outils les plus pertinents pour le développement de l'esprit critique dans un cours de langue étrangère. Ils imposent en effet à l'élève une spontanéité, et une réactivité qui demandent déjà beaucoup à un apprenant, au-delà de la compétence critique, et le débat pourrait alors être davantage au service de la pratique de la langue que de la réflexion critique.

4. Méthode

4.1 Participants

L'expérimentation dans le cadre de cet ESR a été effectuée auprès de deux classes de secondes (2C et 2F), dans un lycée général et technologique de l'Isère. Comme l'explique le contrat d'objectif de ce lycée, il s'agit d'un établissement situé sur un territoire socialement fragile, avec des familles dont les CSP sont plutôt modestes, toutefois les classes concernées témoignent d'une assez grande mixité sociale.

Nous pouvons noter une première différence entre les deux classes de seconde, concernant les compétences des élèves en anglais. La classe 2C est une classe plus dynamique, de 23 élèves, dont presque la moitié des effectifs sont inscrits en section européenne anglais/SVT. La plupart se sentent beaucoup plus à l'aise à l'oral que les élèves de 2F, ils sont aussi davantage familiarisés avec la pratique du débat (qu'ils ont l'occasion d'aborder en classe européenne) et le traitement de sujet d'actualité (qu'ils traitent aussi en classe européenne, comme la question du réchauffement climatique, ou des inégalités dans le monde).

La classe des 2C se compose de 23 élèves (14 filles et 9 garçons) entre 15 et 17 ans, et l'expérimentation a eu lieu au début du troisième trimestre de leur année de seconde générale.

En ce qui concerne la 2nde F, il s'agit d'une classe de 26 élèves (9 filles et 17 garçons), dont un canadien anglophone qui a rejoint la classe au second trimestre, et une élève bilingue. Cette classe est beaucoup plus hétérogène que la 2C, avec une minorité d'élèves beaucoup plus à l'aise à l'oral comme à l'écrit et très dynamiques ; mais dont la plupart sont beaucoup plus timides et rencontrent plus de difficultés pour s'exprimer à l'oral.

J'ai fait le choix de travailler l'expérimentation du débat et du traitement de sujet d'actualité avec ces deux classes tout en ayant conscience de leurs différences, car il me semble que comparer les résultats, à la lumière de ces différences, pourra nourrir plusieurs réflexions sur l'intérêt du débat en cours de langue et de quelle façon il permet, ou non, de mobiliser l'esprit critique des élèves.

4.2 Matériel

Pour cette étude, je me suis appuyée sur la mise en œuvre de deux débats en classe, à des moments différents de l'année, sur des sujets différents et sous une forme différente. Mes principales données interrogeant la mobilisation de l'esprit critique et la pertinence du débat dans cet exercice reposent sur des questionnaires donnés aux élèves, avant et après le débat. J'ai ainsi analysé leurs différentes réponses. Les questions portaient principalement sur les compétences qu'ils pensaient mobiliser pendant le débat, les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer et anticiper, les aides qu'ils avaient reçues, les éléments qu'ils retenaient du débat, l'intérêt de cet exercice dans leur apprentissage et s'ils avaient conscience ou non de mobiliser leur esprit critique[17].

Des observations en classe (à partir de séances filmées lors du premier débat), ainsi que l'analyse des brouillons et préparations des élèves ont aussi nourri ma réflexion.

En ce qui concerne les réponses aux questionnaires (ce qui constitue la majeure partie de mes données), j'ai comptabilisé les réponses similaires pour chaque classe, et relevé toutes les remarques qu'ils ont pu faire sur la pratique du débat, en rassemblant celles qui se rapprochaient. Par exemple, pour la question 3 du questionnaire après débat[18] qui demande aux élèves ce qu'ils ont retenu, j'ai comptabilisé le nombre de réponses mentionnant des arguments (et si les arguments retenus étaient les leurs ou ceux des autres), le nombre de réponses mentionnant le vocabulaire, les tournures de phrases ou des connaissances. J'ai aussi noté lorsque les élèves déclaraient n'avoir rien retenu. Pour ce qui est des difficultés, qu'elles soient anticipées (questionnaire avant débat) ou réellement rencontrées (questionnaire après débat), il me semblait intéressant de comptabiliser les différentes difficultés mentionnées, mais aussi de comparer les résultats, entre les deux classes d'une part (car, comme nous l'avons expliqué, les deux groupes ne sont pas exposés de la même façon à la langue et à la pratique du débat), et d'autre part entre l'avant et l'après débat, afin d'étudier l'évolution du regard porté sur cet exercice. Pour les compétences mobilisées, j'ai enregistré les différents classements que les élèves avaient proposé (ils devaient organiser les compétences par ordre de priorité, de la plus importante à la moins importante) afin de percevoir quelles compétences, selon eux, sont le plus souvent mobilisées lors du débat. Cela permettait de mettre en lumière d'une autre manière ce qu'ils avaient réellement le sentiment de travailler dans la langue lors du débat.

[17] Les questionnaires sont disponibles en annexe (1 et 2).
[18] Cf. Annexe 2.

4.3 Procédure

Le premier débat s'inscrivait dans la séquence « Black Movements in the US », durant laquelle nous avons étudié les différents mouvements afro-américains, et leur création, jusqu'à aujourd'hui avec « Black Lives Matter ». La question du débat était : "Should we revive the Black Panthers today ?". Le débat faisait suite à l'analyse d'un reportage qui comparait le mouvement des années soixante avec le mouvement #BLM. De cette manière, je souhaitais que les élèves s'interrogent sur les raisons de la formation de tels mouvements ainsi que sur les arguments avancés par les opposants à ce mouvement. Il me semblait important qu'ils parviennent à percevoir les différents arguments et positions afin de pouvoir plus sereinement les réfuter quand ils n'étaient pas d'accord entre eux. Ils devaient travailler sur trois rôles différents, qui défendaient chacun une position différente.

Pour préparer le débat, les élèves devaient ainsi réfléchir à leur position, aux arguments qu'ils pourraient avancer pour la défendre, ainsi qu'à des contre-arguments qui pourraient leur être opposés. De plus, ils devaient mobiliser des connaissances culturelles, sur ce que représentaient les 'Black Panthers' à l'époque mais devaient aussi avoir une vision du contexte actuel aux Etats-Unis, et ailleurs.

Ils avaient à leur disposition un tableau[19] pour organiser leurs idées, distinguant les trois rôles, les arguments et les contre-arguments qu'ils pouvaient développer (claims / counterclaims). Ils devaient dans un premier temps réfléchir aux arguments de tous les acteurs du débat, et également chercher des contre arguments pour toutes ces positions. Les élèves se sont heurtés à la première difficulté de la mise en œuvre d'un esprit critique – analyser toutes les facettes d'une question, réfléchir à des arguments qui pourraient aller contre leurs opinions a priori.

Durant la préparation de ce premier débat, les élèves ont bénéficié d'une première heure, durant laquelle ils ont réfléchi à plusieurs arguments, ils ont échangé en groupe sur ce qu'ils avaient trouvé et se sont entrainés à développer à l'oral leurs arguments aux autres membres du groupe. Cette étape se voulait être un premier entrainement au débat. Ils avaient ensuite une semaine pour retravailler à la maison certains arguments, et les enrichir si besoin. Ils avaient à disposition une autre fiche d'aide recensant les différentes expressions utiles au cours d'un débat, pour insérer un argument, exprimer son désaccord, etc.

[19] Cf. Annexe 3.

Ils devaient ensuite arriver, pour la séance suivante, prêts à tirer au sort un rôle parmi les trois qu'ils avaient travaillés.

Le débat s'est déroulé en demi-groupes (4 participants 'actifs' et 10 auditeurs qui devaient prendre des notes sur les différents arguments), car l'assistante présente au lycée s'occupait de l'autre partie de la classe. Les participants devaient tirer au sort un rôle : un policier, un ancien membre des « Black Panthers » et un citoyen noir résolu de faire revivre le mouvement ; un quatrième participant volontaire animait le débat, en proposant tout d'abord aux participants de se présenter puis en redistribuant la parole quand nécessaire.

On avait autorisé aux élèves d'avoir à disposition leurs notes (tableau avec les différents arguments et contre-arguments) à condition qu'ils ne les lisent pas. Mais cette aide n'en a pas toujours été une pour certains élèves qui ne parvenaient pas à s'en détacher, et donc ne suivaient pas le fil des arguments de leurs autres camarades.

Le professeur avait pour rôle de recentrer le débat si besoin et de relancer la discussion par des questions, en essayant de faire intervenir les plus timides. Le débat était arrêté au bout de 10 minutes. Tous les élèves étaient au moins une fois participant, ce qui implique qu'ils ont tous dû prendre part au débat d'une manière active. A la fin de l'heure, les élèves ont été interrogés sur les difficultés rencontrées et sur leurs remarques concernant cet exercice. Beaucoup en ont souligné la difficulté : en particulier la difficulté de comprendre les arguments des autres, tout en réfléchissant à ses propres réponses, et de faire preuve de spontanéité.

Le deuxième débat a pris une autre forme, afin de voir si la préparation et la structure du débat pouvaient avoir un impact sur les apprentissages et les compétences développées, et en particulier sur la mobilisation de l'esprit critique. Je me suis inspirée de l'article de Maria-Alice Medioni qui propose différents moyens de mettre en place un débat efficace[20].

Cette fois, le sujet était d'ordre plus général, même s'il restait d'actualité ; il portait sur la fiabilité des sources d'information. Il s'inscrivait dans la séquence du début du troisième trimestre, appelée « Journalism today ». Au cours de cette séquence, nous nous sommes intéressés aux différentes sources d'informations, à l'intérêt et l'influence des médias dans nos sociétés.

[20] Medioni, M-A., « Le débat en classe de langue. Cinq alternatives à la 'mise à nu' », Dialogue n°149, Juillet 2013.

Le contexte du débat était le suivant : “The state decided to give a subsidy to one group of journalists, but they don’t know what kind of media they will help. With your team, you need to convince that your kind of sources is the best one and in need for funds”. Les élèves devaient ainsi répondre à la question : “What media should we support the most in a democracy ?” tout en défendant un type de media particulier : la radio, la télévision, internet ou la presse écrite.

Les élèves devaient, dans ce cadre, travailler en équipe du début à la fin, et non plus individuellement. A l’issue de la préparation, un porte-parole de leur groupe était tiré au sort pour défendre leurs idées devant les porte-parole des autres équipes. Dans cette forme de débat, les élèves qui ne sont pas porte-parole restent actifs puisqu’ils ont la possibilité de faire parvenir, au cours de l’exercice, des arguments sur des bouts de papier à leur porte-parole pour enrichir le débat.

J’ai choisi cette nouvelle forme, afin de voir de quelle façon le travail en équipe et la nécessité pour les autres de suivre le débat afin d’aider leur porte-parole pouvaient être bénéfiques pour leur compréhension et leur participation, davantage, en tout cas, que quand ils devaient participer individuellement et restaient le plus souvent très concentrés sur leur propre rôle, sans écouter leurs adversaires.

La préparation était moins longue pour ce deuxième débat. Ils avaient une heure pour préparer leurs arguments en équipe, et pour chercher des contre-arguments ; l’heure suivante, dans la même journée était dédiée au débat. Comme pour le premier débat, ils avaient à leur disposition un tableau pour organiser leurs idées[21]. Mais à la différence du premier, le porte-parole n’avait pas le droit de prendre ce tableau avec lui pendant le débat. Durant l’heure suivante, les élèves tiraient au sort leur porte-parole et prenaient 10 minutes pour entrainer leur porte – parole, lui faire passer tous les arguments et préparer une fiche de notes (où seulement un mot-clé par argument était autorisé). Le but principal de cet exercice était de les entrainer à la spontanéité et à l’interaction. Je voulais éviter de reproduire ce qui s’était passé durant le premier débat (chaque participant lisant mot pour mot leur tableau sans l’intégrer dans une interaction).

Dans la première partie du débat, les portes paroles défendaient leurs positions, essayaient de mettre en valeur leurs sources d’informations, tout en remarquant les failles des autres. Les autres membres de l’équipe pouvaient faire passer des idées par écrit. Il n’y avait

[21] Cf. Annexe 4.

pas d'élèves extérieurs animant le débat. Le professeur était alors plus présent que lors du premier débat : animation, recadrage, relance, etc.

Dans un deuxième temps, les membres des différentes équipes pouvaient intervenir et ajouter des éléments au débat. Enfin, dans une discussion finale, nous décidions ensemble de l'équipe la plus convaincante.

Au-delà de la forme du débat, qui était bien différente entre les deux expériences, ces deux débats se distinguaient aussi par le temps de préparation et le moment de mise en place du débat au sein de la séquence. En effet, le débat sur les mouvements afro-américains arrivait beaucoup plus tard dans la séquence, nous avions travaillé le sujet plus longuement, tandis que le débat sur les médias apparaissait assez tôt dans la séquence. Cette différence vaut la peine d'être remarquée étant donné que certains élèves ont fait remonter les différences de préparation, le manque de temps, de connaissances, et la difficulté de trouver des arguments pour le deuxième débat. Nous discuterons ce point ultérieurement dans la partie « Discussion ».

Nous avons ainsi adopté une démarche comparative dans cette étude, à la fois entre les deux classes observées, et qui ne sont pas exposées à la même fréquence à l'exercice du débat, mais aussi entre la pratique de deux formes de débat différentes, à deux moments différents de l'année. Nous avons, de la même manière, demandé aux élèves d'avoir cette approche comparative dans les questionnaires : ils devaient comparer la pratique du débat dans la langue maternelle, et la pratique du débat en langue étrangère. De plus, ils devaient proposer une comparaison entre les deux débats qu'ils ont effectués au cours de l'année.

Cette approche comparative nous semble pertinente, car elle permettait d'évaluer les différents effets de ces exercices sur l'apprentissage de la langue et sur la mobilisation de l'esprit critique, ainsi que leur évolution au cours de l'année. D'ailleurs, l'analyse de deux débats au cours de l'année permet aussi de déterminer si l'entrainement à cet exercice a un effet ou non sur la mobilisation de l'esprit critique.

Enfin, nous avons choisi de nous appuyer principalement sur les retours des élèves à travers un questionnaire car la mobilisation de l'esprit critique dans le débat étant un objet difficile à évaluer, il nous a semblé important de privilégier ce que les élèves avaient eu conscience de mobiliser et d'apprendre pendant l'exercice du débat.

5. Résultats

Nous développons dans cette partie les résultats collectés suite au traitement des questionnaires des élèves, mais leur analyse aura lieu dans la partie suivante, « Discussion ».

5.1. Les différentes compétences mobilisées

Pour l'analyse des compétences mobilisées, nous faisons le choix de nous concentrer sur la classe des 2F uniquement, car les élèves de la 2C sont nombreux à ne pas avoir complété le formulaire en plaçant les compétences par ordre de priorité. Or, il nous semblait pertinent de connaitre et de prendre en compte, non pas toutes les compétences que les élèves déclaraient avoir mobilisé, mais l'ordre de priorité que les élèves donnaient à ces compétences dans l'exercice du débat.

5.1.1. L'avant-débat : l'anticipation des compétences à mobiliser

Un des objectifs importants de cette étude était de visualiser les compétences que les élèves pensaient mettre en œuvre au cours de l'exercice du débat, afin de mettre en perspective l'intérêt qu'il porte à cet exercice pour leur apprentissage et les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer.

Tout d'abord, comme nous pouvons le voir dans le tableau 1, les compétences linguistique et phonologique apparaissent au premier plan : 7 élèves ont pensé ces compétences comme étant prioritaires. Cet aspect souligne l'importance de la forme dans l'exercice du débat, par rapport au contenu.

Ce qui est paradoxal, toutefois, c'est que la compétence phonologique arrive aussi en dernier dans l'ordre des priorités pour 12 élèves sur 25.

Les résultats sont davantage marqués quand on observe les compétences qui sont placées par le plus grand nombre d'élèves parmi les trois compétences les plus importantes : la compréhension orale est envisagée par les élèves comme très importante (20 élèves sur 25 l'ont positionnée parmi les trois premières compétences mobilisées, contre 14 pour la compétence phonologique). D'ailleurs, comme nous l'avons vu, la compétence phonologique divise la classe, puisque 15 élèves l'ont placé dans les deux dernières positions.

L'argumentation aussi est une compétence qui est mentionnée comme moins essentielle pour le débat (8 élèves l'ont placée parmi les deux moins importantes, quand la compétence culturelle et la compréhension orale sont respectivement positionnées par 1 et 2 élèves parmi

les compétences les moins prioritaires), ce qui peut paraître étonnant, puisque la préparation au débat reposait à chaque fois sur la recherche d'arguments.

Nous voyons ici que les élèves anticipent surtout la prise de parole dans sa forme (la langue étrangère, qu'il faut savoir articuler et construire) plutôt quand dans son contenu (recherche d'arguments et de moyens de convaincre) bien que la compétence culturelle soit tout de même mentionnée à plusieurs reprises (14 élèves l'ont positionnée parmi les trois principales, seulement 1 élève en dernière position)

TABLEAU 1 : CLASSEMENT AVANT LE DEBAT DES COMPETENCES MOBILISEES PAR ORDRE DE PRIORITE (NOMBRE D'ELEVES, SUR 25 ELEVES AYANT REPONDU – 2F)

	Première position	**Parmi les trois premières compétences**	**Parmi les deux dernières compétences**	**Dernière position**
Linguistique	7	15	9	4
Phonologique	7	14	15	12
Culturelle	3	14	11	1
Argumentation	3	13	11	8
Compréhension orale	5	20	5	2

5.1.2. L'après-débat : les compétences que les élèves ont eu le sentiment de mobiliser

Nous pouvons tout d'abord remarquer que lors de ce questionnaire après débat, tous les élèves n'ont pas organisé toutes les compétences par ordre de priorité. Seulement 15 ont organisé les 5 compétences, ce qui limite l'ampleur de ces résultats. Nous remarquons toutefois qu'après l'exercice, les élèves ne mettent pas nécessairement en avant les mêmes compétences qu'ils avaient anticipées.

Les trois compétences principales qui ressortent assez clairement sont les compétences linguistique, culturelle et l'argumentation : comme le montre le tableau 2, 10 élèves ont mis en avant les compétences linguistiques et culturelles, 12 l'argumentation. Ces éléments contrastent avec l'anticipation avant le débat, où l'argumentation avait été placée 8 fois parmi les deux compétences les moins mobilisées. Nous pouvons remarquer que les élèves ont ainsi confronté leur représentation du débat avec la réelle mise en pratique de l'exercice, et que la dimension argumentative de cet exercice est soulignée par les élèves. La dimension linguistique reste aussi très présente entre les deux questionnaires, démontrant l'importance de la perception de

l'exercice comme étant avant tout linguistique. C'est d'ailleurs cette compétence qui est le plus souvent positionnée en priorité.

Nous voyons aussi que la compétence phonologique, qui présentait des résultats clivés avant le débat, apparait pour beaucoup après l'exercice comme la compétence la moins mobilisée durant un débat. Il est aussi intéressant de voir qu'un même type de renversement s'opère pour la compréhension orale. Il semblerait que beaucoup d'élèves appréhendaient le débat pour le degré d'écoute et de compréhension qu'il impliquait, or une fois le débat passé, cette compétence ne semble plus prioritaire (20/25 élèves l'avaient notée parmi les trois compétences principales avant le débat, et seulement 6/15 le font après le débat). Ces résultats nous conduisent ainsi à nous interroger sur les difficultés anticipées et réelles que les élèves ont déclaré avoir rencontrées.

TABLEAU 2 : CLASSEMENT APRES LE DEBAT DES COMPETENCES MOBILISEES PAR ORDRE DE PRIORITE (NOMBRE D'ELEVES, SUR 15 ELEVES AYANT REPONDU – 2F)

	Première position	**Parmi les trois premières compétences**	**Parmi les deux dernières compétences**	**Dernière position**
Linguistique	5	10	4	2
Phonologique	1	6	8	7
Culturelle	3	10	4	0
Argumentation	4	12	2	0
Compréhension orale	2	6	9	4

5.2. Les difficultés de l'exercice

Outre la discussion informelle avec les élèves après les débats sur le déroulement de l'exercice, et lors de laquelle les élèves étaient nombreux à remarquer la réelle difficulté de l'exercice, parce qu'il demande aux élèves de mobiliser une multitude de savoirs, il nous a semblé pertinent de comptabiliser et de comparer les difficultés que les élèves avaient anticipées et réellement rencontrées (à travers leurs réponses au questionnaire).

5.2.1. Les difficultés anticipées

Le questionnaire avant le débat n'a été complété que par la classe des 2F[22] et les résultats évoqués ici sont donc à mesurer par rapport au nombre d'élèves ayant répondu au questionnaire, c'est-à-dire 25.

Les difficultés principalement évoquées sont la recherche du vocabulaire (9 élèves le soulignent), la peur de ne pas comprendre les autres (8 élèves) et de ne pas pouvoir s'exprimer correctement pour se faire comprendre (12 élèves). Ces difficultés sont à mettre en lien avec les compétences que les élèves pensaient devoir mobiliser pendant le débat, en particulier la compréhension orale et la compétence linguistique. Nous pouvons remarquer que les élèves perçoivent en amont et en priorité dans le débat sa dimension linguistique, le fait qu'il se déroule en langue étrangère, et que des outils langagiers soient nécessaires. D'autres difficultés ont été évoquées plus rarement, mais ces résultats pourront être exploités à la lumière des résultats après le débat : 1 élève évoque la difficulté de la dimension instantanée du débat et le fait de pouvoir s'exprimer spontanément, 2 élèves évoquent la peur de ne pas trouver d'idées suffisamment convaincantes, 2 élèves soulignent également la dimension orale du débat et la peur de ne pas être suffisamment à l'aise à l'oral pour s'exprimer ; enfin, 1 élève reconnait que ne pas maîtriser le sujet du débat constitue une difficulté importante.

Il est désormais intéressant de confronter ces difficultés avec celles que les élèves ont déclaré avoir réellement rencontré.

5.2.2. Les difficultés réellement rencontrées

Pour cette question, les élèves pouvaient cocher plusieurs réponses, et ajouter des difficultés quand celles proposées ne correspondaient pas à ce qu'ils voulaient exprimer.

Si nous prenons en compte l'ensemble des élèves sur les deux classes, plus de la moitié des élèves ont reconnu avoir des difficultés à trouver des idées durant le débat. Nous pouvons faire ainsi le lien avec la question de l'argumentation que beaucoup d'élèves n'avaient pas envisagée comme une des compétences principales avant le débat mais qui avait été mentionnée à plusieurs reprises après le débat. Une fois l'exercice réalisé, beaucoup d'élèves constatent ainsi la nécessité d'un contenu solide (des idées, des arguments) pour pouvoir prendre part au

[22] Ce choix de ne distribuer le questionnaire qu'à cette classe a été décidé dans le but de comparer éventuellement les résultats entre une classe ayant réfléchi en amont sur les compétences mobilisées, l'apport du débat, les éléments à préparer en remplissant ce questionnaire, et une classe n'ayant pas préalablement réfléchi à ces questions.

débat, et la dimension linguistique, bien que présente (à travers la difficulté, -évoquée par 12 élèves de « pouvoir exprimer ses idées ») n'est plus la seule dimension reconnue dans l'exercice du débat.

Par ailleurs, 11 élèves soulignent la difficulté de défendre des arguments qui ne sont pas les leurs (en fonction du rôle qui leur était attribué, ils pouvaient ne pas être personnellement d'accord avec la position à défendre), ce qui constitue seulement 1/5 des élèves interrogés. 15 élèves relèvent aussi la difficulté de ne pas toujours comprendre leurs interlocuteurs. Parmi les élèves ayant ajouté d'autres difficultés, nous pouvons citer un élève déclarant qu'il est difficile « de parler avec d'autres personnes en anglais », ainsi qu'un autre exprimant la difficulté d'avoir des arguments et des exemples convaincants. Cette dernière remarque nous permet ainsi de constater que les retours des élèves sur les difficultés dans l'exercice du débat s'organisent autour de deux pôles : d'un côté, la dimension langagière (le vocabulaire, l'expression à l'oral) et d'un autre, le contenu nécessaire pour que le débat ait lieu (les arguments, la pertinence). A ce sujet, il est d'ailleurs intéressant de constater, quand on compare les réponses entre les deux classes, que parmi les élèves des 2C, 6 élèves sur 23 évoquent le manque d'arguments et de connaissances sur le sujet, tandis que 2 élèves sur 26 des 2F le font. En effet, les élèves de 2F, qui sont, pour la plupart, moins familiers avec la pratique du débat, semblent se concentrer davantage sur sa dimension linguistique. En l'occurrence, les élèves de 2F sont 14 à évoquer le manque de temps pour se préparer, et seulement 5 en 2C.

TABLEAU 3 : DIFFICULTES RENCONTREES APRES LE DEBAT (NOMBRE D'ELEVES, SUR 49 AYANT REPONDU)

	2F	2C	Total
Exprimer ses idées	7	5	12
Trouver des idées	14	12	26
Défendre des arguments qui ne sont pas les siens	6	5	11
Comprendre les autres	10	5	15
Autres réponses	1	2	3

5.3. L'apport du débat pour l'apprentissage

Nous avons eu recours à deux moyens afin de percevoir l'apport du débat pour les élèves: ce qu'ils ont retenu et ce qu'ils expliquent comme étant l'intérêt du débat pour leur apprentissage de la langue étrangère.

Au total, parmi les deux classes, 25 élèves expriment avoir retenu des arguments et tous ceux qui donnent des exemples mentionnent des arguments qu'ils ont eux-mêmes développés avec leur équipe (en fonction du média qu'ils devaient défendre). 11 élèves ont également répondu qu'ils avaient retenu le nouveau vocabulaire qu'ils avaient découvert ou réutilisé en préparant le débat. En ce qui concerne le vocabulaire, il est intéressant d'observer la différence entre les deux classes. Seuls 3 élèves en 2nde C déclarent avoir appris du vocabulaire, contre 8 élèves en 2nde F. Les arguments sont au cœur de ce que les élèves ont le plus travaillé et donc retenu.

TABLEAU 4 : ELEMENTS RETENUS APRES LE DEBAT (NOMBRE D'ELEVES)

	2F	**2C**	**Total**
Arguments	13	12	25
Tournures de phrases	0	0	0
Vocabulaire	8	3	11
Connaissances	2	1	3

Sur la question de l'intérêt du débat, nous avons laissé aux élèves la possibilité d'exprimer assez librement leurs impressions. C'est pour cette raison que nous pouvons voir une multitude de réponses, que nous avons pu classer par catégories. De cette manière, nous pouvons voir que la majorité des élèves (32/49) reconnaissent un intérêt dans le débat pour l'apprentissage en langue étrangère, en particulier dans l'entrainement qu'il représente pour s'exprimer à l'oral (7 élèves), et pour l'argumentation (5 élèves). Le débat, encore une fois, semble avoir aussi un intérêt pour l'enrichissement lexical des élèves (7 expriment l'intérêt de voir du nouveau vocabulaire).

D'autre part, 10 élèves sur les deux classes déclarent ne voir aucun intérêt à la pratique du débat pour leur apprentissage, soit parce que les échanges ne sont pas assez riches, soit parce que le débat ne comportait aucune nouveauté. Il est aussi intéressant de remarquer que dans la classe des 2F, 4 élèves ont évoqué l'entrainement à la compréhension orale, et 2 élèves l'entrainement pour la prononciation, ce qu'aucun élève des 2C n'a fait.

TABLEAU 5 : REPONSES DES ELEVES SUR L'INTERET DU DEBAT DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE

	2F	2C	Total
Intérêt certain	**16**	**16**	**32**
Aspect ludique, différent, animé	2	1	3
Entraine à l'argumentation	2	3	5
Entraine à la spontanéité et l'improvisation	2	2	4
Fait découvrir du nouveau vocabulaire	3	4	7
Entraine à l'expression orale en langue étrangère	3	4	7
Entraine à prononcer correctement	2	0	2
Permet d'apprendre des autres, à coopérer	1	1	2
Permet de réutiliser ses connaissances	1	0	1
Entraine à la compréhension orale	4	0	4
Aucun intérêt	**6**	**4**	**10**
Des échanges pauvres en information	1	0	1
Aucune nouveauté	3	1	4

5.4. Comparaison entre les différents débats

5.4.1. Comparaison avec un débat en français

Dans le questionnaire avant le débat, nous avons demandé aux élèves de comparer la pratique du débat en français et en langue étrangère. Les élèves des 2F n'ont pas tous déclaré avoir déjà effectué un débat en français. Pour certains, le débat en langue étrangère était une première expérience de la pratique de cet exercice (15 ont déclaré avoir déjà eu l'occasion de débattre, contre 11 qui ne l'ont jamais fait). Toutefois, tous ont proposé une courte réflexion comparative entre les deux débats. Comme attendu, les élèves ont souvent fait remarquer la plus grande facilité de s'exprimer et de développer ses idées dans sa langue maternelle. Ce qui est intéressant toutefois c'est que 8 élèves des 2F ont souligné la différence de spontanéité entre les deux langues, et donc la nécessité de préparer davantage le débat en anglais. 5 élèves ont aussi déclaré que le débat en langue étrangère nécessitait une grande maîtrise de la langue pour qu'il ait un quelconque intérêt, ce que nous discuterons dans la partie suivante.

5.4.2. Comparaison entre le débat « Black Movements » et le débat « Media »

Les résultats concernant la comparaison des deux débats effectués en classe sont clairement divisés en deux. Ce qu'il est pertinent d'analyser ne repose donc pas sur les préférences des élèves mais sur la façon dont ces préférences ont été justifiées. En effet, nous pouvons remarquer que deux éléments entrent en compte dans les explications des élèves sur leurs préférences : le format du débat et l'intérêt pour le sujet.

D'ailleurs, dans les deux cas, la question de l'intérêt du sujet semble essentielle pour l'engagement des élèves dans le débat ; quand ils parlent de l'intérêt du sujet, certains développent aussi les enjeux présents ou non derrière le sujet du débat. Par exemple, un élève explique sa préférence pour le débat sur les mouvements noirs en justifiant que le « sujet était plus important ». C'est avec ces résultats que nous pouvons réfléchir à la question de l'intérêt du sujet d'actualité pour un débat, pour l'engagement et la motivation des élèves.

De plus, la forme du débat semble avoir une influence sur la préférence des élèves, et à plusieurs reprises, les élèves relient la structure du débat à la facilité ou aux difficultés qu'ils ont rencontrées (un débat plus « facile », plus « animé », « différent »…)

TABLEAU 6 : COMPARAISON DES DEUX DEBATS ET ARGUMENTS JUSTIFIANT LES PREFERENCES (NOMBRE D'ELEVES, SUR 49 ELEVES)

	2F	2C	Total
Elèves préférant le débat sur les médias	**8**	**11**	**19**
Sujet qui les concerne davantage	4	4	8
Idées plus riches	1	0	1
Arguments plus faciles à trouver et à défendre	2	1	3
Structure du débat qui convenait mieux	1	3	4
Elèves préférant le débat sur les mouvements noirs aux USA	**11**	**8**	**19**
Sujet plus important et intéressant	5	2	7
Plus facile	2	0	2
Mieux préparé	2	2	4
Structure du débat qui convenait mieux	2	2	4
aucune préférence	**7**	**4**	**11**

5.5. La conscience de mobiliser son esprit critique, en relation avec les représentations de l'exercice

La mobilisation de l'esprit critique en cours de langue étant l'un des questionnements principaux de cette étude, nous avons cherché à savoir ce que les élèves pensaient apprendre pendant le débat, comment ils se représentaient cet exercice, mais aussi s'ils avaient l'impression de mobiliser leur esprit critique. Les réponses ont été très variées. Nous pouvons noter tout d'abord que ces résultats démontrent moins la mobilisation réelle de l'esprit critique des élèves durant l'exercice que leur propre perception du débat et de ce qu'est l'esprit critique.

En effet, quand on étudie les réponses des élèves de 2nde F avant le débat, nous pouvons voir que 20 élèves sur 26 pensent que le débat est avant tout un exercice pour s'entrainer à s'exprimer en interaction. 10 élèves ont également répondu que le débat permettait une évaluation sur leurs connaissances. Enfin, 15 élèves ont déclaré qu'il permettait d'exprimer son opinion. La dimension critique et argumentative du débat n'est encore une fois pas le premier élément souligné. De plus, le débat est principalement considéré comme un moyen d'expression de son opinion plutôt que comme un exercice permettant de développer son sens critique et ses arguments.

Une fois le débat réalisé, les élèves ont presque pour moitié déclaré avoir mobilisé leur esprit critique. Là encore, l'intérêt de l'analyse repose surtout dans les réponses argumentées des élèves pour se justifier. Le fait de chercher des arguments et des contre-arguments (3 élèves), de les défendre et de prendre position (6 élèves), sans être nécessairement d'accord avec ces arguments (2 élèves) semblent être pour les élèves ce qui définit principalement l'esprit critique mobilisé durant le débat.

Enfin, si la moitié des élèves pensent avoir mobilisé leur esprit critique, plus de la moitié (30 élèves) ont aussi déclaré que le débat ne leur avait pas fait changer de point de vue sur le sujet. 13 élèves déclarent que le débat a permis de développer de nouvelles réflexions, d'enrichir leurs arguments et de percevoir « différentes facettes » du sujet, quand 30 élèves déclarent ne pas avoir changé d'avis ou n'avoir fait qu'exprimer leur opinion durant l'exercice.

TABLEAU 7 : LES ELEVES DECLARANT AVOIR MOBILISE LEUR ESPRIT CRITIQUE PENDANT LE DEBAT

	2F	2C	Total
Esprit critique mobilisé	9	11	20
Esprit critique non mobilisé	8	8	16
Aucune réponse	9	4	13

6. Discussion et conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser de quelle manière l'esprit critique pouvait être mobilisé en cours de langue et d'évaluer si le débat était l'outil à privilégier dans ce but. De plus, nous nous sommes interrogés sur ce que le débat et l'esprit critique peuvent apporter à l'apprentissage de la langue et inversement.

Nous avons fait l'hypothèse que la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue était justement au cœur de la formation à l'esprit critique et des compétences citoyennes mobilisées en classe, par l'ouverture culturelle, les évènements et les éléments culturels propres à l'aire anglophone auxquels les élèves sont confrontés en cours de langue. Toutefois, nous avons vu durant l'expérimentation que la dimension culturelle, bien que très importante, n'est qu'une partie des compétences mobilisées dans l'exercice du débat et qui participent au jugement critique. La dimension langagière est aussi très importante.

De plus, nous pensions que le traitement de sujets d'actualité permettait de mobiliser l'esprit critique plus facilement, toutefois, nous pouvons désormais préciser que non seulement les sujets d'actualité, mais surtout des sujets qui comportent un enjeu pour les élèves, dans lesquels les élèves peuvent s'investir, influencent la motivation des élèves et donc leur engagement dans le débat.

Nous avons également fait l'hypothèse, à partir des lectures sur le sujet, que le débat pouvait être l'outil privilégié en cours de langue pour développer l'esprit critique des élèves, avec, en parallèle, l'idée que le débat doit tout de même être bien réfléchi en amont, car sa forme et sa préparation peuvent influencer grandement son efficacité.

Ainsi, pour vérifier ces hypothèses, nous avons mis en place, au cours de cette étude, deux types de débat (sous différentes formes, à différents moments de l'année) afin d'avoir les retours des élèves sur l'apport de cet exercice pour leur apprentissage. Cette étude cherchait à évaluer les différents obstacles et les intérêts à mettre en place cet exercice pour le développement de l'esprit critique des élèves mais aussi pour leur apprentissage de l'anglais. Des questionnaires donnés aux élèves sur les différents aspects du débat nous ont permis de vérifier certaines de nos hypothèses.

6.1. Compétence culturelle et engagement des élèves

Nous avons vu au cours de cette étude que la dimension culturelle était au cœur du travail sur l'esprit critique en cours de langue, puisqu'elle demande aux élèves de s'interroger sur le monde qui les entoure et qui entoure la langue étudiée. Elle permet aussi aux élèves de développer leurs méthodes, en termes de recherche d'informations, d'articulation des idées, éléments qui sont aussi nécessaires pour former un jugement critique. Au cours de l'expérimentation, les élèves n'ont pas toujours mis en avant l'aspect culturel (en particulier dans les questionnaires avant débat), car l'aspect linguistique, grammatical et lexical était souvent pensé comme étant la priorité. Toutefois, après les débats réalisés, les élèves ont aussi remarqué la nécessité de développer ses connaissances sur le sujet, de chercher des informations pour avoir des arguments pertinents. Certains ont même regretté le manque de temps et de connaissances lors de la préparation du débat. Cela démontre que le contenu, et la dimension culturelle ont effectivement une place essentielle dans l'exercice du débat pour les élèves. D'ailleurs, la place du débat dans la séquence, le fait qu'il apparaisse plus ou moins tôt dans le projet implique plus ou moins de connaissances traitées en cours en amont, et a donc également son importance. Certains élèves, lors de la comparaison entre les deux débats réalisés en classe, ont par exemple remarqué qu'ils maîtrisaient davantage le sujet du premier débat car il avant été davantage préparé en amont. Les recherches évoquées dans la partie « état de l'art », et notamment l'article de M-A Medioni[23], évoquent d'ailleurs l'importance d'établir un socle commun de connaissances avant le débat pour que tous les élèves aient des références communes, que ce soit du point de vue culturel mais aussi lexical, afin de ne pas creuser les inégalités entre les élèves.

Enfin, la dimension culturelle dans le débat concerne aussi le sujet du débat qui est traité, et plus précisément, dans le cadre de cette étude, les sujets d'actualité. Nous avions fait l'hypothèse que les sujets d'actualité seraient davantage susceptibles de susciter l'esprit critique des élèves, en impliquant ainsi que les sujets d'actualité engageraient davantage les élèves et susciteraient leur motivation. Toutefois, nous pouvons remarquer à partir des deux débats que nous avons effectués que ce qui suscite la motivation et l'engagement des élèves dans le débat repose surtout sur les enjeux que les élèves perçoivent dans le sujet et la discussion. Il semble important, d'après leurs réponses aux questionnaires, que le sujet les touche, qu'ils puissent en

[23] Medioni, M-A. (2013). « Le débat en classe de langue. Cinq alternatives à la 'mise à nu' », Dialogue n°149, 19 – 22.

percevoir les tensions et qu'ils puissent trouver des arguments solides. Ainsi, le contenu culturel du débat influence aussi la motivation des élèves, et donc la réussite du débat.

6.2. Le rôle de la préparation

Un des éléments les plus frappants de cette étude a été le rôle de la préparation du débat dans la réussite et l'efficacité de l'exercice pour les élèves. En effet, nous pouvons remarquer des similitudes entre les résultats de l'expérimentation en classe et ce qui était évoqué notamment dans l'article de M-A. Medioni[24] en ce qui concerne la préparation et la réflexion en amont du débat, de la part des élèves (qui préparent leurs arguments, revoient ce qui a été travaillé en cours, les connaissances, le vocabulaire) mais aussi du professeur (qui donne une structure et encadre le débat). Nous considérons ici toutes les dimensions de la préparation en amont du débat afin de mesurer leurs conséquences sur l'apprentissage.

Nous avons vu au cours de cette étude que les élèves étaient nombreux à faire remarquer le manque de temps et de préparation qui les avaient empêchés d'être réellement satisfaits de leur débat. Et effectivement, nous avons pu aussi voir que la préparation des arguments en groupe ou individuellement était une étape essentielle pour le fonctionnement de l'exercice. Les élèves ont d'ailleurs aussi souligné dans les questionnaires qu'une aide essentielle dans la réussite du débat avait été le travail en groupe et la présence des pairs pour préparer les arguments.

De plus, quand les élèves comparent le débat en langue maternelle avec le débat en langue étrangère, ils mettent en avant l'importance de la forme, à travers l'importance de la compétence linguistique (savoir formuler ses idées, les articuler correctement, et les exprimer de manière à ce qu'elles soient comprises). Le fait que le débat soit en langue étrangère implique, de toute évidence, que les réflexions sur la forme (la langue, la syntaxe, etc.) fassent partie de la préparation, contrairement à un débat en langue maternelle, où la réflexion sur la forme ne s'effectue que dans une moindre mesure (le ton, la rhétorique, etc.). Nombreux sont les élèves qui ont remarqué que le débat en langue étrangère n'était intéressant et pertinent que lorsque la langue était maîtrisée. Ainsi, bien que des aides aient été apportées pendant la préparation, les élèves les plus fragiles ont eu l'impression de ne pas bénéficier de l'intérêt de débat, justement parce qu'ils considéraient qu'une bonne maîtrise de la langue était un prérequis pour y participer convenablement. Cette idée nous renvoie alors à l'importance de préparer en

[24] Idem.

amont les conditions d'un débat qui permettent à tous de participer et d'y développer d'autres compétences que linguistiques.

Par ailleurs, la préparation peut aussi être pensée sous sa forme la plus générale, à travers l'habitude de participer à ce type d'exercice. Le débat parait être effectivement plus efficace, pour la formation de l'esprit critique, quand il est pratiqué régulièrement et quand les élèves prennent l'habitude de justifier leurs propositions et de développer des idées spontanément. Nous pouvons prendre l'exemple des différences entre la classe 2C, plus régulièrement exposée aux débats, et la classe 2F, dans leur appréhension de l'exercice. Nous avons vu en effet que les réflexions sur le fond, sur la pertinence des arguments arrivaient souvent dans un deuxième temps, quand les questions linguistiques représentaient moins de difficultés pour les élèves. Nous avons ainsi observé que les élèves de 2F étaient souvent plus soucieux de la correction linguistique et grammaticale que de la pertinence des idées. Par conséquent, nous pouvons souligner que pour que le débat ait un intérêt réel du point de vue du jugement critique, les élèves doivent avoir l'habitude d'être confrontés à ce type d'exercice afin de pouvoir dépasser les difficultés que représente l'expression en langue étrangère. Cette observation rejoint ainsi ce qu'explique O. Chenevez : l'esprit critique est une compétence qui s'apprend « par l'expérience »[25].

6.3. Apports mutuels et difficultés

La question au cœur de cette étude portait sur les apports mutuels entre la formation à l'esprit critique et l'apprentissage d'une langue étrangère, dans le cadre du débat sur des sujets d'actualité. Nous avons remarqué que la mobilisation de l'esprit critique des élèves pouvait représenter de nombreux avantages en cours de langue, en particulier dans le cadre du débat, car il permettait de développer plusieurs compétences. En effet, beaucoup d'élèves ont souligné l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire au cours du débat. De plus, les élèves ont principalement conscience d'avoir retenu des arguments, et en particulier des arguments qu'ils ont eux-mêmes préparés avec leur groupe. Ce dernier élément démontre d'une part que la préparation au débat est finalement ce qui les marque le plus et, d'autre part, qu'ils ne se sont

[25] Chenevez, O. (2000). Editorial « Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique », Les Cahiers Pédagogiques n°386.

peut-être pas assez écoutés pendant le débat, soucieux d'énoncer les arguments qu'ils avaient préparés plus que d'écouter et éventuellement opposer les arguments des autres.

C'est d'ailleurs pour cette raison que nous pouvons commencer par évoquer certaines limites à l'idée selon laquelle le débat est un outil privilégié pour développer l'esprit critique en langue étrangère. En effet, les écueils évoqués par les auteurs ont pu aussi être constatés pendant l'expérimentation : l'expression d'opinions sans justification, la difficulté de développer ses idées, de se faire comprendre, de comprendre et d'être à l'écoute des autres. En revanche, d'autres aspects de l'exercice et en particulier l'étape de préparation qui permettait de réfléchir au sujet, de construire les arguments, et d'envisager les différents angles d'approche d'un problème ont permis aux élèves de développer ou de mobiliser leur jugement critique. Comme nous l'avons vu dans la partie « Etat de l'Art », il est désormais reconnu que la dimension culturelle fait partie intégrante de l'apprentissage d'une langue étrangère, et de cette manière, participer à un débat, aborder des sujets d'actualité de l'aire anglophone, enrichit la formation à l'esprit critique et l'ouverture culturelle.

Inversement, le débat et la démarche critique ont aussi bénéficié à l'apprentissage de la langue : non seulement les élèves ont enrichi leurs connaissances et leur lexique, ils ont aussi dû construire des arguments et chercher à se faire comprendre. D'ailleurs, le regard et la compréhension des autres leur a demandé une certaine rigueur, qu'ils ont, certes, trouvée difficile, mais qui leur a fourni un bon entrainement, selon plusieurs retours des élèves.

6.4. Limites et perspectives

Nous l'avons vu, même si cette étude tente répondre aux questionnements autour de l'esprit critique et son exploitation en cours de langue, elle présente aussi des limites devant une compétence aussi complexe qu'est l'esprit critique.

En effet, l'expérimentation porte essentiellement sur le témoignage des élèves sur leur propre pratique, et ce n'est donc que des retours partiels que nous avons, puisque les élèves n'évoquent que ce dont ils ont conscience. D'ailleurs, comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, les résultats que nous avons présentent moins les compétences réelles ou les apprentissages réels qu'ils ont perçus que leurs représentations de l'exercice et leurs sentiments. Ces résultats n'en sont pas moins intéressants puisqu'ils permettent de voir ce que les élèves perçoivent de l'exercice, mais ils sont toutefois partiels. Il aurait pu être encore plus pertinent

de penser à des critères d'évaluation qui auraient pu permettre au professeur de voir une évolution dans la pratique réelle du débat ou de l'analyse critique. On aurait pu par exemple analyser un débat en détail, repérer les marqueurs langagiers exprimant la nuance, les différents arguments et aspects du problème évoqués, les différentes prises de parole, etc.

De plus, les données sont aussi limitées par leur nombre et les différentes réponses qui ont été apportées, ce qui a rendu le traitement et la comparaison plus difficile (par exemple, le fait que tous les élèves ne répondent pas à toutes les questions, qu'ils ne classent pas, à chaque fois, les compétences par ordre de priorité, etc.).

Par ailleurs, pour améliorer cette étude, on pourrait penser à un travail en amont sur les représentations des élèves concernant l'esprit critique et la pratique du débat. On aurait pu envisager des questions leur demandant de définir ce qu'est pour eux l'esprit critique et ce que le débat permet d'apprendre, afin d'avoir plus d'informations sur le rôle des représentations des élèves concernant ces deux sujets sur leur appréciation des débats effectués.

Nous nous sommes intéressés exclusivement au débat pour la mobilisation de l'esprit critique mais pour vraiment analyser dans quel cadre il est vraiment pertinent d'y avoir recours, nous aurions pu aussi envisager d'autres formes de production orales et écrites (comme l'analyse d'un article de journal par exemple) qui mobilisent également l'esprit critique, afin de comparer les différents résultats entre les différentes activités.

Enfin, cette étude, aussi limitée soit-elle, propose certaines pistes de réflexion sur l'usage du débat dans ma pratique enseignante. L'élément principal qui peut être retenu est l'importance de la mise en place de conditions préalables qui permettent à tous les élèves de participer au débat dans une atmosphère sereine et de tirer profit de cet exercice. En effet, le débat n'est pas un exercice anodin et demande une réelle réflexion de la part de l'enseignant sur sa mise en place, mais aussi de la part des élèves. Il peut être très pertinent et enrichissant pour les élèves, car il leur demande de mobiliser une multitude de savoir-faire et participe à la formation de l'esprit critique. Toutefois, il s'agit d'un exercice complexe faisant appel à des compétences variées et qui nécessite une certaine vigilance de la part de l'enseignant, afin que tous les élèves puissent avoir les outils pour y participer.

Plus généralement, cette étude propose une réflexion sur la façon de susciter le jugement critique et d'encourager les élèves à le mobiliser en cours de langue, cours qui se prête à l'exercice du fait de la dimension culturelle et interculturelle importante qui le compose.

Pour conclure, le débat est un outil complexe qui sollicite une multitude de compétences, de savoirs et de savoir-faire. Il est aussi marqué par de nombreuses représentations de la part des élèves, souvent négatives à cause des difficultés qu'il peut représenter si les conditions ne sont pas clairement réfléchies en amont. Le débat peut d'ailleurs être un outil très pertinent pour la mobilisation de l'esprit critique en cours de langue, car non seulement il apprend aux élèves à construire des arguments et des contre-arguments ou à justifier leurs idées, mais il leur apprend aussi, dans une langue étrangère, à exprimer la nuance, la concession, à écouter les autres et à faire preuve d'une certaine rigueur pour être aussi compris des autres. Cet exercice a d'ailleurs aussi un intérêt fort en ce qu'il encourage les élèves à collaborer, et à s'écouter, à considérer l'autre comme un réel interlocuteur. Toutefois, pour que ces bénéfices soient réels, il est nécessaire d'installer un cadre serein, à travers notamment un socle commun de connaissances, de vocabulaire et de structures pour que tous les élèves puissent se concentrer sur l'échange sans être confrontés à des difficultés supplémentaires. Enfin, cette étude met aussi l'accent sur l'importance de la préparation, en particulier pour l'esprit critique, puisqu'elle donne l'occasion aux élèves d'adopter une posture réflexive, de se détacher des préjugés et les invite à prendre le temps de justifier leurs idées. Il permet de développer des compétences critiques qu'ils peuvent remobiliser dans tout type d'activité et dans des disciplines très différentes.

Bibliographie

Bulletin Officiel n°17 du 23 Avril 2015, *Socle Commun de connaissances, de compétences et de culture*, Site de l'Education Nationale.

Chenevez, O. (2000). Editorial « Ce n'est pas en critiquant qu'on devient esprit critique », *Les Cahiers Pédagogiques* n°386.

De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique, 1. Pour une pensée libre*, ESF Editeur.

Eduscol, dossier « Former l'esprit critique des élèves », http://eduscol.education.fr/cid107295/former-l-esprit-critique-des-eleves.html

Eduscol, groupe de partage d'information sur l'esprit critique, https://www.zotero.org/groups/eduscol/items/collectionKey/CRE7J9D9

Eduscol, ressources pour l'enseignement des langues vivantes, http://eduscol.education.fr/pid34187-cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html

Gaussel, M. (2016). « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », *Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, 1 – 24.*

Jacquard, A. (2000). *Déluge d'information et esprit critique*, débat animé par Patricia Martin.

Kuenzi, J., (2016) *Comment développer la compétence citoyenne des élèves à travers l'enseignement de la compétence culturelle en langue vivante*, écrit scientifique réflexif à l'Université Savoie – Mont- Blanc.

Lipman, M. (1987). « Critical Thinking : What can it be ? », *Analytic Teaching, Volume 8, N°1, 5 – 12.*

Medioni, M-A. (2013). « Le débat en classe de langue. Cinq alternatives à la 'mise à nu' », *Dialogue n°149, 19 – 22.*

Porcher L. (1994). « L'enseignement de la civilisation », *Revue française de pédagogie*, *volume 108, 5 – 12.*

Teaching Channel, site d'expérimentations pédagogiques : https://www.teachingchannel.org/

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire avant débat

1) A votre avis, quel est l'intérêt du débat en classe ?

☐ Il permet d'exprimer son opinion.

☐ Il permet de s'entrainer à parler en interaction avec d'autres personnes.

☐ Il permet de faire une évaluation sur nos connaissances et notre anglais.

☐ Autre :

……

☐ Il n'a aucun intérêt.

2) Avez-vous déjà eu l'occasion de débattre en français ?

☐ Oui

☐ Non

<u>Si oui :</u>

3) Quelles sont les différences pour vous entre faire un débat en langue étrangère et un débat en français ?

……

……

……

4) Quelles compétences pensez-vous mobiliser pendant le débat en langue étrangère ? (par ordre de priorité)

☐ Compétence linguistique (la grammaire, la syntaxe, les phrases)

☐ Compétence culturelle (des connaissances, des informations, des idées que vous avez cherchées)

☐ Compétence phonologique (la prononciation des mots, l'intonation)

☐ L'argumentation (les moyens de convaincre votre auditoire)

☐ La compréhension orale (comprendre ce que disent vos camarades)

- ☐ Autre : ……

5) Que devez-vous préparer avant un débat ?

- ☐ Des idées / des arguments
- ☐ Des contre-arguments pour interpeller les autres
- ☐ Du vocabulaire
- ☐ Des expressions pour donner votre avis et exprimer votre désaccord
- ☐ Autre : …….

6) Quelles sont les difficultés que vous pouvez rencontrer ?

……

……

……

……

Annexe 2 : Questionnaire après débat

1) Quel média défendiez-vous ? …….

2) Etiez-vous personnellement d'accord avec les idées que vous défendiez ?

…….

3) Qu'avez-vous retenu du débat ? (si oui, donnez des exemples)

Un argument ?

…….

Des connaissances ?

…….

Du vocabulaire ?

…….

Des tournures de phrase ?

…….

Autre ?

……

4) Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? (pendant la préparation et pendant le débat)

- ☐ Comprendre les autres et leurs idées
- ☐ Exprimer vos idées
- ☐ Trouver des idées
- ☐ Défendre des arguments qui ne sont pas les vôtres
- ☐ Autre : ……

5) Qu'est-ce qui vous a manqué ? Comment auriez-vous pu mieux vous préparer ?

……

……

6) Qu'est-ce qui vous a aidé ?

……

……

7) Quelles compétences avez-vous vraiment mobilisé pendant le débat ? (par ordre de priorité)

- ☐ Compétence linguistique (la grammaire, la syntaxe, les phrases)
- ☐ Compétence culturelle (des connaissances, des informations, des idées que vous avez cherchées)
- ☐ Compétence phonologique (la prononciation des mots, l'intonation)
- ☐ L'argumentation (les moyens de convaincre votre auditoire)
- ☐ La compréhension orale (comprendre ce que disent vos camarades)
- ☐ Autre : ……

8) Lorsque vous prenez la parole, vous :

- ☐ faites attention à la façon dont vous parlez (grammaire/ vocabulaire)
- ☐ traduisez du français ce que vous voulez dire
- ☐ ne réfléchissez qu'au message que vous voulez faire passer.

9) Pour vous, le débat a-t-il eu un intérêt dans votre apprentissage de l'anglais ? (oui, ou non : justifiez pourquoi)

……

……

10) Comparez ce débat avec celui sur les « Black Panthers » :

Lequel avez-vous préféré ? Pourquoi ?

……

……

11) Avez-vous eu le sentiment de travailler votre esprit critique pendant le débat ?

Pourquoi ?

……

……

12) Est-ce que préparer ce débat a changé votre vision des médias ? Justifiez.

……

……

Annexe 3 : Tableau de préparation « Black Movements »

Unit 3 – Black Movements

Tache intermédiaire – Debate

<u>Subject</u> : Should we revive the Black Panther movement today ?

Roles	Claims	Counterclaims (and how they can be refuted)
You were a member of the Black Panthers, and, for you, it was necessary to create such a group at the time, but, now, you think that things have changed.		
You are a policeman and you think reviving this group could be dangerous.		
You are a concerned black citizen and you want to revive this movement.		

Annexe 4 : Tableau de préparation « Journalism Today »

Unit 4 – Journalism - Tache intermédiaire – Debate

Subject : What media should we support the most in a democracy ?

Your team (type of media)	Claims	Counterclaims (and how they can be refuted)

Other types of media	Counterclaims

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble
UNIVERSITÉ Grenoble Alpes
UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Année universitaire 2016-2017

DU *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Mention Second degré
Parcours : Anglais

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Mobiliser l'esprit critique en cours de langue. L'usage du débat.

Auteur : Annaëlle Prugneau

Résumé :

Comment mobiliser l'esprit critique en cours de langue ? La dimension culturelle, faisant partie intégrante de l'apprentissage d'une langue, implique aussi que les apprenants puissent raisonner, traiter les informations, et argumenter en langue étrangère. Parmi les recherches et les documents officiels qui encouragent de plus en plus à développer l'esprit critique des élèves, beaucoup présentent le débat comme un moyen privilégié pour développer la compétence critique. Cette étude est fondée sur des expérimentations menées en classe de seconde sur la pratique du débat portant sur des sujets d'actualité. Les résultats reposent principalement sur les témoignages des élèves. L'objectif principal de cette étude est de mesurer les apports mutuels entre la mobilisation de l'esprit critique en cours de langue et l'apprentissage d'une langue étrangère. Ce travail s'intéresse plus précisément à la pratique du débat, afin d'analyser dans quelles conditions cet exercice en cours de langues vivantes peut être pertinent du point de vue de la formation au jugement critique et de l'apprentissage de l'anglais. Il est démontré que la préparation du débat, de la part de l'enseignant et de l'élève, et ses conditions de mise en œuvre, sont des éléments essentiels pour que le débat constitue un outil pertinent pour le développement de l'esprit critique.

Mots clés : Langues vivantes, jugement et esprit critique, culture, débat, argumentation.

Summary :

How do we develop critical thinking in a foreign language class? The cultural dimension plays a major role in learning a new language and this implies that students can reason, get informed and express developed ideas in this language.
We are more and more encouraged to develop critical thinking in our classes and debating activities are often presented as the main type of activity that can help students to develop critical skills.
This work was based on experiments conducted in two classes of "2ndes" and on the students' reactions to the debates organised in class. The main goal of this work was to assess the various and mutual benefits of critical thinking and learning a foreign language. Debating activities were analysed more closely in order to find which conditions are necessary for this exercise to be relevant in the development of critical skills and language skills. It is shown that preparing the debate is the most important step in the development of critical skills.

Key words : Foreign languages, critical thinking, culture, debate, reasoning.