



HAL
open science

Comment améliorer la syntaxe par le débat philosophique de cycles 2 et 3 ?

Gaëlle Alberti, Stéphanie Dumont

► To cite this version:

Gaëlle Alberti, Stéphanie Dumont. Comment améliorer la syntaxe par le débat philosophique de cycles 2 et 3?. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-03106159

HAL Id: dumas-03106159

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03106159>

Submitted on 11 Jan 2021

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.



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Mention *Premier degré*

**Comment améliorer la syntaxe par le
débat philosophique de cycles 2 et 3 ?**

Présenté par Gaëlle Alberti et Stéphanie Dumont

Écrit scientifique réflexif encadré par Jean-Noël Breney

Sommaire

1. Introduction	1
2. État de l'art	1
2.1 La place de l'oral à l'école	1
2.2 Enjeux de l'enseignement de l'oral	4
2.2.1 Enjeux pédagogiques	4
2.2.2 Enjeux sociaux	6
2.3 Apprendre l'argumentation	7
2.3.1 Apprentissages langagiers	9
2.3.2 Apprendre l'écoute ?	10
2.3.3 Le cas des petits parleurs	11
2.3.4 Le débat philosophique	11
2.4 Le rôle de l'enseignant	12
3. Problématique	14
4. Méthode	15
4.1 Participants	15
4.2 Matériel et procédure	16
4.2.1 Dispositif de référence	29
4.2.2 Évolutions	20
5. Résultats	21
6. Discussion et conclusion	26
6.1 Recontextualisation	26
6.2 Analyse	26
6.2.1 Répartition de la parole	26
6.2.2 L'écoute	27
6.2.3 L'argumentation	30
6.2.4 Posture de l'enseignant	32
6.3 Limites et perspectives	34
6.3.1 Limites	34
6.3.2 Perspectives	34
7. Bibliographie	36

1. Introduction

L'enseignement de l'oral commence dès le plus jeune âge et s'inscrit à l'école élémentaire dans les programmes publiés en 2016, en cycle 2 comme en cycle 3. Dans chacun des deux cycles, ils enjoignent aux enseignants de travailler diverses compétences telles qu'adopter une attitude critique par rapport au langage produit, participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées, écouter pour comprendre un message oral, un propos ou encore parler en prenant en compte son auditoire pour partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances.

Ayant toutes deux des classes différentes, nous avons choisi de travailler l'oral avec nos élèves en exploitant le débat philosophique en éducation morale et civique. Rappelons que le débat est, par définition, une discussion ou un ensemble de discussions entre plusieurs personnes qui expriment des avis, des idées ou des opinions différentes, voire contradictoires sur un thème donné. A partir de cet outil, nous avons travaillé sur la qualité de l'argumentation et sur la répartition de la parole entre les élèves.

Dans un premier temps, nous dresserons un état de l'art sur la place de l'oral à l'école primaire ainsi que sur les différents enjeux de cet enseignement. Dans un second temps, nous présenterons une séquence autour du débat philosophique visant à faire progresser les élèves vers une argumentation orale construite et une écoute attentive qui implique tous les élèves. Enfin, nous comparerons les résultats obtenus dans nos classes respectives et les analyserons afin de vérifier si cette séquence répond à nos objectifs.

2. État de l'art

2.1 La place de l'oral à l'école

« Il y a, dans le système éducatif français, quelque chose qui ne va pas avec l'oral, comme un malentendu entre l'école, la parole et le monde » (2012, p 133). Ce constat, que l'on doit à Loïc Chalmel, est partagé par de nombreux pédagogues, qui déplorent de conserver le peu de considération que l'on porte au langage oral dans les classes françaises. Selon Lucie Cadet et Anne Pégaz Paquet, c'est la perception des deux modes de communication par le corps enseignant qui offre à l'écrit un règne sans partage : « le même exercice fait à l'écrit est un travail tandis qu'à l'oral, il n'est que la mise en route pour un futur travail écrit. Question de norme et de valeur accordée avec l'hyperscripturalité de la culture scolaire française » (2016, p. 4). L'oral ne serait-il qu'une simple mise en jambes avant de passer au véritable travail,

celui que l'on formalise dans un cahier bien tenu ? Jean-Maurice Rosier confirme cette crainte, constatant qu'il « existe des réticences (françaises) à la scolarisation des genres oraux publics ». Pour lui, « une certaine idée de la scolarisation qui privilégie surtout l'accès à l'écrit est rétive à considérer l'oral comme un objet d'étude spécifique. L'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut » (2002, p. 87-88). L'expression construite, la réflexion elle-même ne pourrait-elle s'accomplir qu'à l'écrit ? C'est un biais auquel les instances éducatives semblent s'être souvent pliées, craignant peut-être qu'en libérant une parole, on ne libère le bruit et l'indiscipline. Cependant, depuis l'étude menée par Rosier, un changement d'importance est intervenu dans la structuration des enseignements scolaires : l'avènement du Socle commun des connaissances et des compétences, présenté dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Dans sa version actuelle, il met l'accent sur l'importance du langage sous toutes ses formes au sein du premier domaine, les langages pour penser et communiquer qui, d'après le BO n°17 du 23 avril 2015, vise « l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ». Avec Cadet et Pégaz Paquet, on verra dans cette mise en réseau de différents modes d'expression une invitation à réfléchir à la notion même de langage et à son exploitation pédagogique en milieu scolaire. Toutefois, l'oral soulève des questions spécifiques car il est tout à la fois transversal à toutes les disciplines, protéiforme, spontané et pratiqué quotidiennement de manière informelle dans le cadre de ce que Maurer (2001) nomme « l'oral pragmatique », par opposition à « l'oral réflexif ». Comment, dès lors, mettre en œuvre son enseignement ?

En 2016 encore, Élisabeth Nonnon regrettait que le travail sur l'oral ne soit pas « un secteur florissant de la didactique du français », l'expliquant par les caractéristiques intrinsèques de la discipline, à savoir des « difficultés méthodologiques, liées à la question du coût des observations en classe, de leur durée, qui renvoie au problème des conditions de validité des conclusions » et des « questions épistémologiques, relatives au statut des modèles, des régularités génériques, au type de généralité à construire quand on travaille sur des activités contextualisées, en partie imprévisibles, également à la façon dont une discipline à visée scientifique portant sur des pratiques normatives peut penser sa propre dimension normative ». Ces particularités suffiraient-elles à expliquer le peu de pratique de l'oral dans les classes de primaire ? L'institution a également sa part de responsabilité, comme le

souligne Christian Dumais : « l'oral ne fait que rarement l'objet d'une progression qui tienne compte d'une complexification progressive des objets d'enseignement/ apprentissage et qui s'appuie sur un cadre théorique défini. De plus, les objets d'enseignement/ apprentissage de l'oral ne sont pas suffisamment définis et explicités dans les programmes, et leur connaissance, par les enseignants, est souvent trop globale pour aboutir à un enseignement de l'oral pour lequel résulterait une véritable évaluation » (2012, p. 23). En l'absence d'instructions officielles claires, l'école peine encore à proposer un enseignement structuré de la parole et à valoriser celle-ci. Cependant, si l'on en croit Marceline Laparra, ce n'est pas tant l'absence d'instructions qui suscite la confusion que leur profusion, celles-ci insistant sur la nécessité « d'agir sur la capacité de communication de chaque élève pour le rendre efficient au plan de la parole aussi bien dans la vie de la classe que dans la vie en société » (2008, p. 120). La didacticienne dresse une liste, non-exhaustive, de compétences verbales à construire : « savoir attendre son tour de parole, demander la parole, marquer la fin de son tour de parole ; savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le répéter en mot à mot, le reformuler, le résumer ; savoir parler à propos et donner des informations en les organisant ; savoir user du discours d'évocation, savoir illustrer son discours d'exemples pertinents ; savoir développer un point de vue, une argumentation ; savoir respecter le point de vue d'autrui en reformulant son propos ; savoir convaincre autrui ; savoir rendre compte d'un événement, exposer des connaissances ; savoir expliquer à autrui un phénomène, le fonctionnement d'un objet ; savoir vérifier auprès d'autrui si l'on a bien compris ce qu'il veut dire ; savoir respecter les règles de politesse et savoir ménager la face d'autrui... » Force est de constater l'hétérogénéité des notions mises en jeu, allant de la courtoisie à l'argumentation. Pour formaliser l'enseignement de l'oral, il faut donc d'abord décider des aspects que l'on souhaite développer en priorité. Marie Gausse va plus loin en affirmant que l'on ne doit pas enseigner un oral, mais des oraux, divisés en fonction des objectifs poursuivis, chacun ayant sa forme d'expression propre (2017, p. 13) : l'oral à visée communicationnelle (oral pragmatique) ; l'oral visant à structurer la pensée ; l'oralisation de textes écrits par d'autres (récitation, théâtre...) ; la production verbale (débat préparé) ; l'expression de soi (l'improvisation théâtrale) ; l'oral discursif monogéré (l'exposé) et l'oral discursif polygéré (le débat non préparé). On peut en déduire que les outils que les élèves devront s'approprier différeront d'un oral à l'autre, quand bien même la maîtrise de la langue demeure centrale. En effet, on sombrerait dans la facilité en se contentant d'oraliser des leçons jadis vouées à l'écrit. Comme le fait remarquer Gausse, « l'oral n'est pas un écrit dégradé, il n'est pas seulement une émission sonore, il possède son propre code et ses

marques linguistiques et communicationnelles » (2017, p. 12). C'est donc à l'école de permettre aux élèves de s'emparer de ce code, et les enjeux sont d'importance...

2.2 Enjeux de l'enseignement de l'oral

Pour Emmanuèle Auriac-Peyronnet, le fait que l'oral gagne progressivement en importance dans les programmes scolaires n'est pas anodin : « La réhabilitation de la parole dans son double versant de véhicule symbolique de pouvoir et d'instrument primordial de pensée s'amorce » (2003, p. 137). Et effectivement, l'enseignement de l'oral intervient à deux niveaux : il distingue bien sûr des enjeux purement pédagogiques, mais aussi des enjeux sociaux, la langue étant un puissant vecteur d'inclusion – ou d'exclusion, pour peu que l'on n'en maîtrise pas les codes.

2.2.1 Enjeux pédagogiques

Si l'accent est mis en cycle 1 sur l'acquisition du langage oral, celui s'efface ensuite des priorités devant son confrère mieux considéré, l'écrit. Dans les faits, c'est dans le cadre familial que l'enfant apprend à parler, afin tout d'abord d'exprimer ses besoins, puis d'échanger avec sa famille en fonction d'un contexte culturel (Bruner, 1996). Se crée alors une première inégalité, « certains parents [réalisant] intuitivement des interactions adaptées qui font avancer leur enfant dans l'apprentissage du langage. Dans le cadre scolaire, pour avoir des interactions efficaces, il ne faut pas compter sur cette intuition aléatoire : il faut "conscientiser" sa démarche, ce qui implique une écoute particulière, non naturelle, puisqu'elle se focalise plus sur la forme des énoncés que sur le contenu. C'est ce que l'on appelle l'entraînement au langage » (Canut, 2009). C'est donc à l'Education nationale d'apporter un cadre théorique à l'enfant afin de lui permettre de structurer ses acquis, quand acquis il y a. Tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes stimulations. Dans tous les cas, « un des rôles de l'école est de permettre aux élèves de maîtriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont confrontés. [...] l'École est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. Il leur faut donc un processus de réappropriation de la langue au fur et à mesure de leur scolarité » (Gaussel M., 2017, p.1). On s'éloigne ici du français pragmatique, celui qui permet d'interagir respectueusement avec ses semblables, outil de communication essentiel à la sociabilisation. Il ne s'agit pas là de nier son importance, puisqu'il joue un rôle de vecteur d'intégration sociale incontournable, comme le développe Maurer (2001), mais de le faire cohabiter avec un français savant, à vocation scolaire, et, au-delà, à vocation conceptuelle, qui va permettre

d'élaborer la pensée. On n'enseigne non pas uniquement un outil de communication, mais aussi une langue normée, régie par des règles strictes, qui permet une pensée complexe, mais qui s'avère parfois trop éloignée du quotidien de certains élèves. Ceux-ci finissent alors par faire cohabiter deux langages, un français scolaire et un français s'inscrivant davantage dans leur réalité, quand ils parviennent à s'emparer du premier. Pour Marie-Madeleine Bertucci, « idéalement, il faudrait partir du français que parlent les élèves pour les amener au français scolaire en construisant un système d'oppositions. M. Laparra, en 1997, insistait déjà sur ce point en soulignant la nécessité de s'appuyer sur les "compétences linguistiques des élèves", malgré leur côté rudimentaire, en cherchant à agir lentement sur elles » (2008, p. 65). Une approche qui s'inscrit de plain-pied dans le modèle socioconstructiviste, mais qui véhicule ses propres difficultés, ce mode de fonctionnement s'avérant particulièrement chronophage.

Dans les faits, en cycle 2 et 3, l'enseignement de l'oral revêt généralement une dimension essentiellement civique : l'élève apprend à parler à son tour, à écouter ses camarades et son enseignant, à exprimer des émotions ou à les contrôler, tout cela en fonction du contexte (Gaussel, 2017), l'aspect savant étant plus volontiers dévolu à l'écrit. Sous cet angle, l'enjeu est avant tout humain, puisque maîtriser cet oral permet à l'élève de s'épanouir et de trouver sa place dans son microcosme. Ici, « l'enseignement du langage oral [entrouvre] des voies, [donne] accès à des moyens servant au développement de l'individu, à l'enrichissement de sa relation avec les autres et à la compréhension de la société qui l'entoure. C'est en partant du besoin de communication de l'élève et en le plaçant dans des situations où cette communication est nécessaire qu'il va acquérir le bagage langagier lui permettant de réfléchir et d'agir » (De Grandpré, Lafontaine & Plessis-Bélaïr, 2016). Auriac-Peyronnet surenchérit : « Dès 1 ans et demi 2 ans, la capacité à se représenter le monde est de plus en plus médiatisée par la langue. [...] Plus l'homme grandit, plus sa pensée dépend de l'univers langagier. Le langage prend une place si importante qu'il devient le véritable « outil » pour la pensée » (2003, p. 208). Plus encore : « il est vecteur de développement de la personnalité » et, à ce titre, constitutif de l'identité de l'individu. Pour la psychologue, c'est donc à l'école d'encourager son épanouissement : « Ne pas permettre que l'on nous souffle ce qu'il faudrait penser, dire et croire. Telle est la finalité d'un enseignement de l'oral. Et on aurait tort d'entrevoir la mission scolaire comme loin de cette obligation de formation au "caractère ". Au lieu de brosser la citoyenneté à grand coup de "règles morales ", fussent-elles assorties de "règles de vie ", parler, remettre en cause, adapter son opinion tous les jours dans la classe correspond à un autre "jeu de langage " citoyen » (2003, p. 208).

2.2.2 Enjeux sociaux

En 1673, Mézeray, membre de l'encore toute jeune Académie française, plaidait pour « une orthographe qui distingue les gens de Lettres d'avec les ignorants et les simples femmes ». Malgré la réforme de 1990, toujours conspuée par les tenants d'un certain élitisme linguistique, l'orthographe demeure un marqueur socioculturel fort. Bien que le phénomène soit moins identifié, c'est aussi le cas des compétences orales, qui peuvent œuvrer dans le sens de l'ascension sociale, mais aussi dans celui de la discrimination : « l'oral est un objet d'évaluation sociale permanent, c'est pourquoi une des missions prioritaires de l'école est de donner la possibilité à chacun de pouvoir communiquer de façon à se construire en structurant ses expériences, ses jugements, ses émotions en se confrontant aux autres » (Gaussel, 2017, p. 25). Le milieu dans lequel évoluent les élèves joue un rôle primordial dans leur aisance en matière d'expression : richesse du vocabulaire, habitude des structures grammaticales complexes, concordance des temps, syntaxe rigoureuse se développent bien sûr par la lecture, mais aussi – et surtout – par l'écoute. Un élève dont les parents témoignent d'une bonne maîtrise orale de la langue en bénéficiera par imprégnation, et cela créera mécaniquement des inégalités avec les élèves issus de milieux moins favorisés culturellement. En reprenant des constructions approximatives, ceux-ci signaleront leur « appartenance » sociale. A moins de pallier ces inéquités par le biais d'un véritable enseignement de l'expression orale, « on court le risque [de favoriser] – une fois de plus – ceux [...] qui auront, de par leur milieu familial, une grande familiarité avec le maniement de la langue » (D. Maingueneau, 1999, p. 91).

Emboîtant le pas à Philippe Blanchet, on peut également s'enquérir des risques de ségrégation causés par la « glottophobie », notamment parmi les élèves de REP ainsi que ceux issus de l'immigration. Cette forme de discrimination particulièrement insidieuse peut être définie comme « le mépris, la haine, l'agression, le rejet, l'exclusion, de personnes, discrimination négative effectivement ou prétendument fondés sur le fait de considérer incorrectes, inférieures, mauvaises certaines formes linguistiques (perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues) usitées par [des] personnes, en général en focalisant sur les formes linguistiques (et sans toujours avoir pleinement conscience de l'ampleur des effets produits sur les personnes) » (Blanchet, 2016, p. 45). Concrètement, elle touche aussi bien des personnes se signalant par un accent prononcé que par des tournures de phrases atypiques, ou toute autre particularité s'éloignant d'une illusoire « langue commune », eldorado linguistique aux allures d'Arlésienne, mais elle s'avère particulièrement violente quand il s'agit de ce que

l'on appelle « l'accent des banlieues ». Dans ce cas précis, elle stigmatise donc des populations déjà fortement marquées socialement. Professionnellement, cette différence se révèle fortement handicapante, d'autant que la loi française, à l'inverse de dispositions prises par l'Union européenne, ne sanctionne pas cette forme d'exclusion (Blanchet, 2016). Ce serait donc à l'école de prémunir les élèves contre ces discriminations en les armant le mieux possible en matière d'expression orale et en leur proposant une panoplie d'outils grammaticaux et syntaxiques.

Élisabeth Nonnon est cependant moins catégorique : « Ce n'est pas nier leur gravité et les discriminations qui en découlent que de rappeler comme Frédéric François, que les différences interindividuelles dans le maniement du langage sont aussi importantes que celles entre milieux sociaux, que la variabilité intra-individuelle est grande selon les tâches et les situations » (2014, p. 17). Sans minimiser la portée des discriminations, Nonnon inscrit l'enseignement de l'oral dans une politique de différenciation plus générale, invitant les enseignants à « déglobaliser » leur démarche et à ne pas enfermer les élèves dans des groupes socioculturels. Elle pointe cependant du doigt la difficulté d'éviter la glottophobie au sein même de la classe : « Ce n'est pas facile, des phénomènes discriminants comme l'accent ou les incorrections interfèrent, dans le jugement de qualité sur ce qui est dit – ou tente de se dire » (2014, p. 18). Ce n'est qu'en individualisant l'évaluation que l'on peut mesurer les progrès et s'émanciper d'éventuels préjugés, y compris inconscients.

2.3 Apprendre l'argumentation

Comme le rappelle Gausse, « le développement des pratiques langagières comme le débat argumentatif ou la discussion philosophique dans des séquences interdisciplinaires ou transversales (non centrées sur les disciplines) est aujourd'hui inscrit dans les instructions officielles relatives à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines » (2017, p. 22). Ce faisant, on cherche à faire passer les élèves de « l'oral privé à l'oral réflexif dans une finalité argumentative. Il s'agirait en l'occurrence de donner des contenus à l'apprentissage de l'oral, puisque argumenter, ce n'est pas uniquement situer son point de vue, mais apprendre à penser » (Rosier, 2002, p. 89). Encore faut-il savoir de quoi on parle : si l'importance de l'apprentissage de l'argumentation en tant que savoir-faire est bien établie, on a parfois du mal à la distinguer d'autres pratiques discursives. Anne Gombert opère des distinctions « entre différentes activités langagières qui permettent de convaincre » (2003, p. 264) : tandis que la démonstration s'appuie sur des prémisses certaines, l'argumentation se contente de

probabilité ce qui permet la réfutation et ouvre la discussion. La différence entre ordre et argument est plus intuitive : tandis que l'ordre s'appuie sur une supériorité préalablement admise, quelles qu'en soient les raisons, et ne souffre guère de contestation, l'argumentation repose sur une égalité de statuts des intervenants : leurs interventions sont donc d'égale importance, et c'est leur teneur qui va permettre de convaincre, non pas le statut du locuteur. La persuasion, pour sa part, repose sur l'utilisation de moyens variés pour remporter l'adhésion, quand l'argumentation ne s'appuie que sur le raisonnement et, éventuellement, l'éloquence. Enfin, la justification n'englobe que des pratiques d'étayage, quand l'argumentation combine étayage et réfutation (2003, p. 265).

Longtemps, les éducateurs ont hésité à enseigner l'argumentation à l'école primaire, se rangeant au point de vue de Piaget, selon qui il était impossible d'argumenter avant le stade dit des « opérations formelles », soit autour de 14 ans. Cette théorie a été depuis mise à mal par diverses études. Gombert relaie ainsi le travail de Stein et Miller, qui ont proposé « à des enfants de 7 à 14 ans de résoudre des dilemmes dans des domaines qui leurs sont familiers (par exemple : promesse de réparer ensemble une roue, avant d'aller faire du vélo). Les résultats de ces recherches montrent que dès 7 ans, les enfants prennent une position claire et la défendent. Ils détectent le conflit sans toutefois produire d'étayage en réponse à leur opposant : cette capacité apparaît plus tardivement dans le développement. Vers 11 ans, en revanche, ils produisent non seulement des étayages qui défendent explicitement leur point de vue mais aussi des énoncés référant au point de vue adverse ». Toujours selon Gombert, des justifications émises par des enfants de 4 ou 5 ans auraient été observées dans des cours d'école. (2003, p. 269). Pourquoi, dès lors, se priver des bénéfices procurés par un enseignement précoce du débat ? Comme le fait valoir Nonnon, « quand le travail est mené de façon régulière et rigoureuse, on peut vite voir des progrès importants dans la tenue des discussions, la longueur des énoncés des élèves, la façon dont ils deviennent capables de les articuler à ceux des autres, dans la cohérence des unités thématiques. » (2014, p. 20)

En outre, il ne s'agit pas seulement d'apprendre à parler ou à penser, mais aussi à tenir compte des autres, à accepter l'opposition : « Coopération et argumentation se rejoignent. Ce sont, toutes deux, des conduites dialogiques. Elles supposent la prise en compte d'un point de vue autre (réel ou virtuel) ». Confronter son opinion à celles des autres, réfuter leurs objections sont des conduites qui reposent sur « l'articulation entre une centration sur l'individu et une centration sur le collectif. » (Auriac-Peyronnet, 2003, p. 238). Il s'agit donc également d'enseigner la coopération, et non une simple collaboration en vue de produire de l'oral. Cet

apprentissage est à la fois un apprentissage linguistique mais aussi un apprentissage social et participe à la construction de la citoyenneté (Gaussel, 2016).

2.3.1. Apprentissages langagiers

Auriac-Peyronnet constate que « les enseignants ont du mal à considérer l'oral et la dimension de la parole en dehors de la perspective d'une centration sur la langue, une langue bien maîtrisée » (2003, p. 170). Du point de vue langagier, quelles peuvent être les compétences à développer en classe ? Selon Rosier, « l'irruption de l'oral en classe de français fait éclater le cadre grammatical normatif et oblige à s'appuyer sur une triple référence pour juger la performance langagière : tantôt la grammaire de phrase, tantôt la grammaire de texte, tantôt la grammaire du discours » (2002, p. 90). La mise en œuvre de cette triple analyse est compliquée, et obscure pour des élèves en manque de repère. Avec Bertucci, on regrette « à cet égard l'inaptitude de l'outillage grammatical scolaire à prendre en compte la langue parlée et le manque d'outils didactiques mis à la disposition des enseignants » (2008, p. 66).

Tout du moins, il reste la syntaxe, qui trouve dans le débat une application à sa mesure. L'organisation de la pensée résonne dans l'agencement de la parole, comme l'exprime fort justement Gaussel : « le fonctionnement syntaxique, plus que lexical ou morphologique, permet d'organiser le discours et de soutenir la pensée en évoquant des événements de façon abstraite et les situant dans le temps et l'espace [et en] exprimant des relations logiques et en articulant des raisonnements » (2017, p. 2). L'étude de la syntaxe permet d'envisager l'argumentation à la fois sur un plan langagier et cognitif. Selon le mot d'Auriac-Peyronnet, « c'est la logique sous-jacente qu'il faut tenter d'extraire des propos » (2003, p.181). Un point de vue théorique dont il faut tirer des méthodes concrètes. Dans la pratique, Nonnon donne l'exemple de l'enseignement de la concession : « la pratique la plus courante est celle de la concession par mais – les subordonnées concessives auxquelles on identifie la concession étant rares à l'oral – et [...] il est prioritaire de la développer, au moins dans un premier temps, dans ses dimensions cognitives (mettre en relation deux points de vue) et identitaires (ne pas penser perdre la face si on fait place au point de vue d'autrui). Cette hiérarchisation des objectifs permet la hiérarchisation de critères pour évaluer, selon les tâches et leurs exigences prioritaires, selon les moments de la progression d'un élève. Cela donne des éléments pour repérer des avancées même minimales, et ne pas se décourager devant la pluralité des points à travailler ou la lenteur des progrès » (2014, p. 23)

2.3.2. Apprendre l'écoute ?

Si l'on en croit Gaussel, « l'écoute est à la fois une condition préalable à tout travail sur l'oral et un des objectifs de ce travail. Elle est le versant inséparable de la parole ». Développant sa pensée, elle affirme que « les dimensions interactionnelles mettent en jeu l'écoute et la prise en compte des discours des autres locuteurs. Les élèves peuvent ainsi apprendre à reformuler l'argument d'un autre élève, à accrocher leur prise de parole à celle des autres interlocuteurs, à réfuter un argument ou à faire une concession, à récapituler les thèses défendues » (2017, p. 5). Nonnon s'est penchée sur cet aspect particulier de l'oral, s'interrogeant sur la possibilité d'enseigner l'écoute au même titre que la parole, et son premier constat fut l'ambivalence des rapports des enseignants au silence, celui-ci pouvant tout aussi bien signaler une attention soutenue qu'un profond désintérêt empreint de rêveries. Pour elle, « l'enseignant ne peut se contenter du silence docile de sa classe, même s'il offre des conditions confortables pour exercer sa propre parole : ce qui est qualifié de "passivité des élèves", l'absence de participation renvoient des questions aussi inquiétantes sur leur écoute, au sens d'adhésion et d'intérêt pour ce qu'il propose, même quand les évaluations écrites montrent que des élèves qui n'ont rien dit en cours ont suivi et compris ce qui s'est dit. L'écoute exige une parole répondante, un engagement manifeste dans le jeu scolaire. Celui que manifeste la participation en cours est-il réel, à quel niveau d'activité effective correspond-il, c'est une autre question » (2004, p. 76). Cependant, si l'on emboîte le pas à Nonnon, ce n'est pas l'écoute de l'enseignant qui pose le plus de difficultés, les élèves reconnaissant celle-ci comme l'un des aspects essentiels de leur « métier d'élève », quand bien même cela interfère avec leur « désir d'expression ». Il est plus difficile d'enseigner le respect de la parole des pairs : tandis que la parole de l'enseignant est par essence légitime, celle des autres élèves ne reçoit que « peu de crédit », et ne mérite guère que l'on y prête une oreille attentive. Le résultat ? « Ils donnent une réponse déjà donnée, rebondissent rarement sur la proposition d'un camarade, négligent les informations proposées par d'autres, attendant que le professeur les valide ou les reformule » (2004, p. 76). Ce constat s'illustre particulièrement dans le contexte de l'argumentation et il serait vain d'espérer que le phénomène se résorbe de lui-même : « un apprentissage est nécessaire dans la durée ». Apprendre à écouter consiste à apprendre à partager le temps et l'attention, à découvrir que la parole ne se vit pas forcément dans l'impulsion mais qu'elle peut être différée, et qu'elle peut se construire en fonction des apports des autres. « Apprendre à écouter ne relève pas seulement d'attitudes sociales, ni de qualités de tolérance et d'empathie avec autrui, mais suppose une tension de l'intelligence

pour accéder à un univers référentiel qui n'est pas le sien. On ne peut minimiser cette dimension intellectuelle de l'écoute, surtout dans le cadre scolaire » (2004, p. 79).

2.3.3. Le cas des petits parleurs

Si l'on perçoit aisément l'importance de juguler une parole trop envahissante pour enseigner comment la construire, on oublie parfois que la parole doit également être encouragée, voir suscitée : « placer l'oral comme finalité de l'enseignement c'est aussi combattre, à l'école, l'élève silencieux en ce qu'il conserve pour lui-même les informations parfois nécessaires à autrui » (Auriac-Peyronnet, 2003, p. 208). Pour inciter les petits parleurs à s'emparer de l'oral, Agnès Florin a créé des groupes de niveau homogènes en fonction du degré de participation des élèves, afin de réduire la « pression concurrentielle », et a constaté qu'en quelques séances, leur production langagière explosait, pouvant même être multipliée par 40 pour certains élèves (Florin, 1998). L'expérience, menée en maternelle, s'avère plus complexe à mettre en place en élémentaire, où la parole est davantage porteuse d'enjeux sociaux et de relations interpersonnelles. Le silence délibéré exprime une perception de l'autre (Auriac-Peyronnet, 2003). Si l'on admet que « s'appuyer sur la coopérativité dialogale (échanges entre pairs) à l'école primaire est nécessaire pour développer des compétences argumentatives », alors « le sort des petits parleurs dépend de leur insertion dans des groupes de travail » (2003, p. 235). Dès lors, l'enseignement de l'oral passera par l'élaboration de méthodes visant à prendre en compte et à impliquer les petits parleurs : « le travail de groupe classique construit la déroute sociale en renforçant les rôles ordinaires. Il produit des stéréotypes de conduite : leadership, monopole de la parole, étouffement du petit parleur, économie du parler... » (2003, p. 235).

2.3.4. Le débat philosophique

Si l'apprentissage de l'argumentation peut s'inscrire dans des dispositifs très divers, le débat philosophique a ceci d'intéressant qu'il n'attend aucune réponse en particulier. Aucune validation ne vient donc du professeur, ce qui permet aux élèves de s'émanciper d'une recherche de résultat pour se consacrer à l'élaboration de l'expression. Selon Carole Calistri, « le premier initiateur en ce domaine est l'Américain Matthew Lipman : au début des années soixante-dix, il lance la "philosophie pour enfants", une méthode et une méthodologie : les enfants sont conviés à réfléchir sur les questions philosophiques à partir de petits romans qui développent des situations dans lesquelles se trouvent des héros de leur âge » (2004, p. 37). Plus tard, le psychanalyste Jacques Lévine s'empare du concept et l'adapte, car une

enseignante avec laquelle il collabore estime que la méthode de Lipman s'inscrit dans un contexte culturel qui ne correspond pas aux enfants avec lesquels il interagit. Plutôt qu'une histoire, il leur propose une question concernant leur relation aux autres ou à eux-mêmes, à raison d'un atelier de dix minutes chaque semaine (Calistri, 2004). Il les fait s'asseoir en cercle afin d'encourager les échanges entre pairs, et cette disposition fait aujourd'hui encore des émules car, comme le rappelle Auriac-Peyronnet, « en philosophie pour enfants, coopérer suppose plusieurs étapes, pour former à l'habileté de pensée. Ces étapes s'appuient sur l'interdépendance des membres, la responsabilité individuelle, les relations interpersonnelles » (2003, p. 237).

2.4 Rôle de l'enseignant

Face aux injonctions des instructions officielles, mais aussi aux attentes des parents et des élèves, comment l'enseignant doit-il concevoir l'apprentissage de l'oral ? Selon Gausse, « les attentes de la part du grand public et de l'institution pour tout ce qui concerne la langue et son enseignement sont souvent complexes et contradictoires : on déplore que l'école utilise une langue trop éloignée de celle utilisée par les élèves, on reproche aux manuels de ne montrer que la langue littéraire, et dans le même temps, aux enseignant.e.s de laisser parler les élèves de façon trop familière » (2017, p. 8) Et ces tensions sont encore exacerbées dans le contexte flou de l'oral où, comme le souligne Rosier, « on discerne mal le rôle du professeur dans un dispositif scolaire où prime la parole de l'apprenant, au-delà, bien sûr, d'un étayage épilinguistique assujéti à la règle du bon usage » (2002, p. 87).

Comme le fait justement remarquer Nonnon, le professeur est, en outre soumis, à des contraintes de temps et de programmes qui complexifient encore sa tâche : « s'il privilégie la bonne marche du débat et de la démarche de connaissance, l'enseignant peut être amené à s'appuyer sur les interventions d'élèves qui font avancer la leçon en les étayant davantage, en demandant d'aller plus loin, et à laisser faire ainsi ce que Gérard Sensevy appelle la "différenciation passive" : ce sont les plus habiles qui risquent de profiter le plus de cette activité, et l'écart peut se creuser avec les autres. S'il privilégie la circulation de la parole, l'expression de tous, même des plus démunis dans le maniement de la parole, l'enseignant peut atteindre des objectifs d'écoute réciproque, de tolérance voire d'entraide, donner à ceux qui "parlent mal" l'occasion de formuler ce qu'ils pensent, mais il se peut que les interventions restent brèves et l'avancée en termes de connaissances décevante » (2014, p. 20). Il s'agit de trouver un juste équilibre, dans la répartition de la parole entre les élèves,

mais aussi dans le nombre de ses propres interventions. Or, « il n'est pas facile pour un enseignant de contrôler son questionnement, de résister à la validation trop rapide des réponses en appelant les élèves à réagir, questionner, réfuter ou appuyer les énoncés de camarades, sans que ces appels soient confisqués par ceux qui sont plus familiers de ces pratiques. Il le faut si on veut ménager pour les élèves des occasions de prendre en charge des conduites discursives et des rôles auxquels certains n'ont jamais eu à s'essayer hors de l'école » (2014, p. 22). Calistri résume ainsi le rôle que peut endosser le maître dans le cadre d'un débat philosophique : soit il « n'intervient qu'en début de séance pour présenter la question, il est "garant du temps et porteur du micro" », soit il « assure dans l'atelier de philosophie une fonction de guidage, il a la charge d'élaborer les liaisons conceptuelles que les enfants ne peuvent faire. » Pour ce faire, il s'appuie sur des « reformulations comprises comme mise à distance réfléchie de la parole et de son auteur, [des] reprises de l'idée énoncée en vue de la relier aux enjeux du thème abordé. [...] Il semble que cette manière de guidage ait au moins deux conséquences bénéfiques [...] : il y a là comme une autorisation tacite à reprendre la réflexion, l'erreur-écart y prenant pleinement son statut d'aide à l'apprentissage pour les enfants qui ont contribué à la première série de réponses [...], mais également pour les enfants qui n'ont pas encore parlé et qui trouvent ainsi une sorte de premier balisage des voies à éviter » (2004, p. 38).

Si l'on se réfère aux postures définies par Dominique Bucheton et Yves Soulé, l'enseignant devrait donc, dans le cadre d'un débat philosophique, adopter idéalement une posture d'accompagnement, dans laquelle « le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle. [En évitant] de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle, » ou une posture de lâcher-prise, dans laquelle « l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance » (2009, p. 40).

Reste que l'on sort du cadre traditionnel des enseignements et que, comme le rappelle Auriac-Peyronnet, « animer une discussion philosophique, mener un débat mathématique, choisir des contextes de production facilitant l'argumentation orale ou écrite ne s'improvise pas. Les enseignants doivent être régulièrement formés » (2003, p 238). Il est difficile de déterminer les critères sur lesquels s'appuyer pour évaluer une performance orale. Pour Gausse, « on juge plus qu'un exercice à l'oral, on juge un individu sur d'autres dimensions que les seules

compétences (apparence, timbre de voix, type d'expression, etc.). L'oral est marqué par les pratiques sociales de référence : parler fort ou doucement, parler vite, parler près sont des marqueurs de variations culturelles. Dès lors, la proposition de Nonnon et Jacques (2014) de "montrer aux futurs enseignants que travailler la langue, apprendre à lire et interpréter les productions orales des élèves et leurs difficultés, penser des progressions et des tâches pour faire avancer tous les élèves est une entreprise aussi stimulante et exigeante qu'interpréter et d'expliquer des textes" pose les jalons d'un grand chantier à mettre en œuvre » (2017, p. 26).

3. Problématique

Toutes les recherches menées sur le sujet, de même que les textes officiels, prônent l'importance de l'enseignement de l'oral en classe, mais comment y parvenir ? Dans les deux écoles concernées, les enseignantes ont eu affaire à des élèves qui souhaitaient ardemment verbaliser, mais dont les interventions manquaient de maîtrises et de cadre. L'apprentissage de l'oral ne s'inscrivant pas dans les habitudes scolaires locales, et il fallait arrêter une démarche commune sans s'appuyer sur les pratiques ayant déjà cours.

Pour déterminer au sein de quelle discipline il fallait inscrire la séquence, nous avons d'abord établi la liste des objectifs prioritaires : nous souhaitions tout d'abord impliquer davantage les petits parleurs. Une fois la parole développée, encore fallait-il qu'elle soit entendue. Mais comment enseigner l'écoute ? Il nous fallait nous appuyer sur un domaine de l'oral dans lequel les interventions des uns avaient une influence directe sur celles des autres. Notre dernier objectif était langagier : nous souhaitions enseigner la construction d'une argumentation en nous émancipant partiellement d'une approche théorique de la syntaxe, parfois difficile à transférer en situations réelles. Nous nous sommes bien sûr également interrogées sur les gestes professionnels à adopter et le niveau de cadrage à imposer pour permettre à la parole des élèves de gagner en ampleur. Ces questions nous ont menées à la création d'une séquence d'éducation morale et civique construite autour du débat philosophique. Nous l'avons élaborée autour de la problématique suivante : comment utiliser le débat pour faire progresser les élèves vers une argumentation orale construite, tout en s'assurant que la parole soit équitablement répartie ?

Pour tenter d'y apporter une réponse, nous avons émis plusieurs hypothèses :

- pour impliquer les petits parleurs, il faut se doter d'outils permettant de freiner la concurrence des grands parleurs. Nous avons opté pour les jetons de parole.

- le cadre du débat fait progresser l'écoute car il implique de répondre aux arguments déjà énoncés.
- en partant du langage utilisé par les élèves, et plus particulièrement des connecteurs, et en apportant un regard critique collectif sur les usages du groupe en situation de débat, on peut améliorer l'articulation du discours par la pratique.
- c'est en se mettant en retrait que l'enseignant permet au débat de s'instaurer.

4. Méthode

4.1 Participants

Pour cette étude, une même séquence a été mise en œuvre dans deux classes différentes. Quinze élèves de CM1, âgés de 9 à 10 ans, constituent la population de la classe A. Ce groupe est équitable en termes de répartition des sexes, puisqu'il compte 7 garçons et 8 filles. En revanche, il ne constitue pas une classe à part entière puisqu'il rassemble en réalité des élèves issus de trois classes de l'école Albert Bayet à Valence, réunies à l'occasion d'un décroisement. Le groupe a été constitué de sorte que cinq élèves de chaque classe participent à la séquence. L'école est classée REP. Si le niveau des participants est hétérogène, aucun d'entre eux n'est en situation de décrochage scolaire.

La classe B regroupe quatorze CE2 et dix CM1, âgés de 8 à 11 ans, et compte 13 filles pour 11 garçons. Elle se situe dans une école de campagne rassemblant 150 élèves, répartis en six classes. On y constate une grande hétérogénéité, notamment sociale, puisqu'elle rassemble des élèves issus de milieux favorisés (familles CSP+) et d'autres venant de communautés de gens du voyage. Parmi ces derniers, certains ont suivi une scolarité en pointillés. De fait, le niveau est lui aussi hétérogène, et trois élèves de CM1 sont en situation de décrochage. L'un d'entre eux a une fluence évaluée à 26 mots lus par minute, et l'écrit est un obstacle important dans ses apprentissages. Il s'agit toutefois d'un moyen parleur. Les deux autres décrocheurs sont de petits parleurs.

Dans la classe A, l'enseignante a classé ses élèves en fonction de leur participation en classe. Les élèves issus des deux autres classes ont été choisis en fonction des observations réalisées par ses deux collègues sur la participation de leurs élèves. Par ailleurs, l'enseignante avait demandé deux petits parleurs à chacune des enseignantes.

Dans la classe B, les élèves ont été classés en fonction d'une observation de leur niveau de participation orale volontaire durant les quatre semaines précédant le démarrage de la séquence, toutes disciplines confondues. De 0 à 4 prises de parole en quatre semaines, les élèves étaient catégorisés petits parleurs, de 4 à 20 de moyens parleurs, et au-delà de grands parleurs.

	CM1			CE2		CM1	
Classe A	Filles	Garçons	Classe B	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Petits parleurs	4	2	Petits parleurs	3	0	3	0
Moyens parleurs			Moyens parleurs	4	4	3	3
Grands parleurs	4	5	Grands parleurs	0	3	0	1
Total	8	7	Total	7	7	6	4

4.2 Matériel et procédure

La séquence a été scindée en six séances de trente à quarante minutes, dont vingt à trente minutes de débat. Une durée fixe aurait pu s'avérer frustrante si tous les élèves ne parvenaient pas à exprimer leurs arguments, il fallait donc pouvoir s'adapter en temps réel aux besoins des participants. Dans les deux cas, le débat s'est déroulé dans une salle de sport, où les élèves étaient invités à s'asseoir en cercle, le but étant qu'ils se fassent face et qu'ils s'émancipent d'une constante recherche de l'approbation de l'enseignant. Le fait de s'éloigner de la salle de classe permettait de ritualiser d'autant plus le débat.

Tableau récapitulatif de la séquence :

Séquence	Séance 0	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Durée classe A	30	25	20	25	20	20
Durée classe B	20	25	20	20	30	25
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances 		<ul style="list-style-type: none"> Partager un point de vue personnel, des sentiments, des connaissances. Organiser et structurer son propos dans le cadre d'une argumentation (commencer, continuer, conclure). Prendre en compte la prise de parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier des points de vue exprimés. Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...). Mobiliser des stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation... Prendre en compte des critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales : jetons / banque de mots-outils. 			
Compétences travaillées relatives	Parler en prenant en compte son		<ul style="list-style-type: none"> Parler en prenant en compte son auditoire. Écouter pour comprendre un message oral, un propos. 			

aux programmes	auditoire.		<ul style="list-style-type: none"> • Participer à des échanges dans le cadre d'un débat. • Adopter une attitude critique par rapport au langage produit. 			
Support (extraits du livre <i>Le courage et la peur</i>)	<i>On a tous peur de quelque chose</i>	<i>Le courage de tous les jours</i>	<i>N'aie pas peur ! Plonge ! et Je ne suis qu'une chochette</i>	<i>Que va faire Sonia ?</i>	<i>Les hélicoptères cherchent encore</i>	<i>Le supplice de Blaise</i>
Thème :	La peur est protéiforme	Le courage de s'opposer	Ne pas avoir honte de sa peur	Le courage de se battre pour ses idées	Courage ou témérité ?	Se défendre et défendre les faibles
Matériel	ordinateur, logiciel de cartes heuristiques, livre	Idem séance 0 + carte mentale et jetons	Idem séance 1 + carton de reformulation et affiche mots-outils	Idem séance 2 + carton de reformulation et affiche mots-outils en trois colonnes		
Déroulement	<p><u>Etape 1</u> : Tissage (enjeux de la séquence)</p> <p><u>Etape 2</u> : Déminage (Présentation des règles)</p> <p><u>Etape 3</u> : Dévolution de la tâche</p> <p><u>Etape 4</u> : Sortie de séance</p>					

En termes de matériel, les deux groupes étaient équipés de jetons, d'affiches, d'un logiciel permettant de créer des cartes heuristiques (*Xmind 8* et *Simplemind+*) et d'un livre intitulé *Le courage et la peur* de Brigitte Labbé et Michel Puech.

4.2.1 Dispositif de référence

La séance 0 avait pour but d'établir un référentiel afin de pouvoir mesurer l'évolution des élèves en situation d'expression orale. Dans un premier temps, nous avons explicité aux élèves les enjeux de la séquence. Ainsi, nous leur avons expliqué que nous allions nous retrouver chaque semaine durant six séances d'EMC afin d'apprendre à débattre, à argumenter et à mettre des mots sur nos pensées. Dans un second temps, nous sommes passées à l'étape de déminage afin de présenter les règles le plus simplement possible aux élèves : « Ici, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ici, il n'y a pas de notation. Ici on peut dire les choses que l'on pense vraiment. Ici on va parler dans sa tête, réfléchir (on a le temps) pour dire après ». Nous avons cependant cadré les séances en imposant des règles à respecter dans la salle : « On parle à tour de rôle toujours dans le même ordre. On commencera par ici. C'est le président qui donne la parole. Quand on a dit ce qu'on avait à dire, le président interroge un autre volontaire. Si quelque chose nous interpelle, on doit attendre son tour pour en parler. On a le droit de ne pas parler. On prend alors le temps de se parler seul dans sa tête. On ne se moque pas ». Précisons que le président de séance est choisi parmi les élèves les plus dissipés ou les plus en retrait afin d'améliorer leur écoute. Il donne la parole aux volontaires, en faisant le tour du groupe de gauche à droite pour n'oublier personne. Nous avons fait verbaliser ces règles aux élèves afin de s'assurer qu'elles soient comprises de tous et applicables par tous. Le troisième temps a consisté à la dévolution de la tâche. Tout d'abord, nous avons expliqué aux élèves qu'il était possible qu'ils nous voient écrire pendant leur prise de parole et que ces notes nous serviraient pour rebondir sur ce qu'ils disent. De plus, elles nous permettraient de leur amener des mots pour mieux exprimer leurs pensées lors des prochaines séances. Nous avons ensuite lancé le débat à partir de la problématique suivante : « On a tous peur de quelque chose ». Nous avons lu *On a tous peur de quelque chose*, un texte tiré du livre *Le courage et la peur*, puis avons demandé aux élèves de réagir à cette lecture. À la fin du débat, nous avons procédé à une sortie de séance. Celle-ci consistait à mener une synthèse à l'aide d'une carte mentale élaborée à partir des arguments présentés pendant le débat et à interroger les élèves sur ce qu'ils ont appris et retenu.

4.2.2 Évolutions

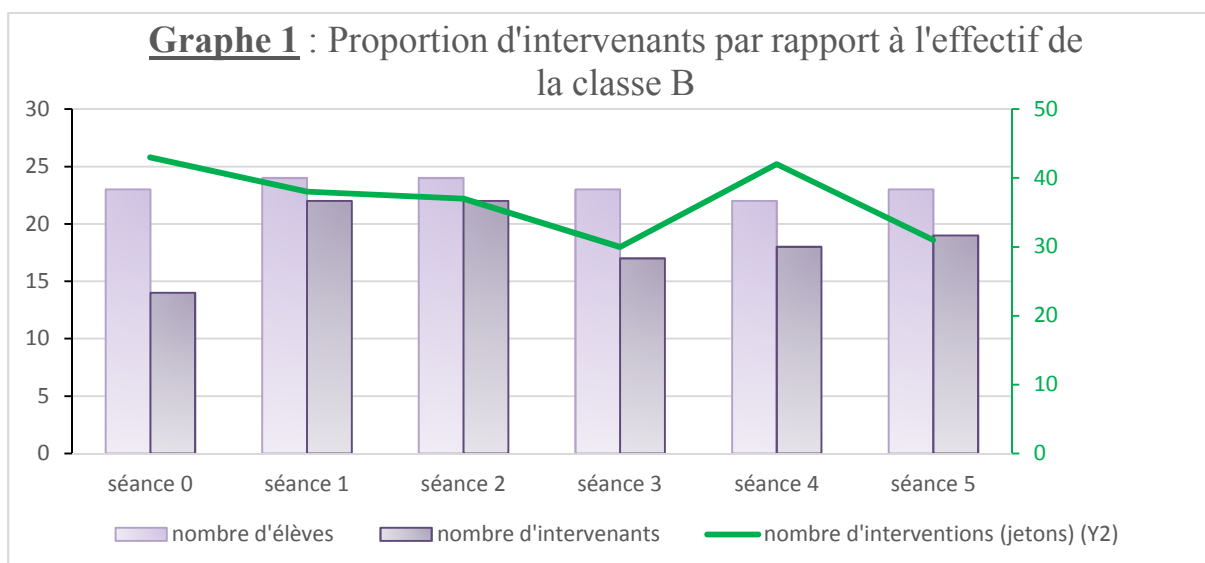
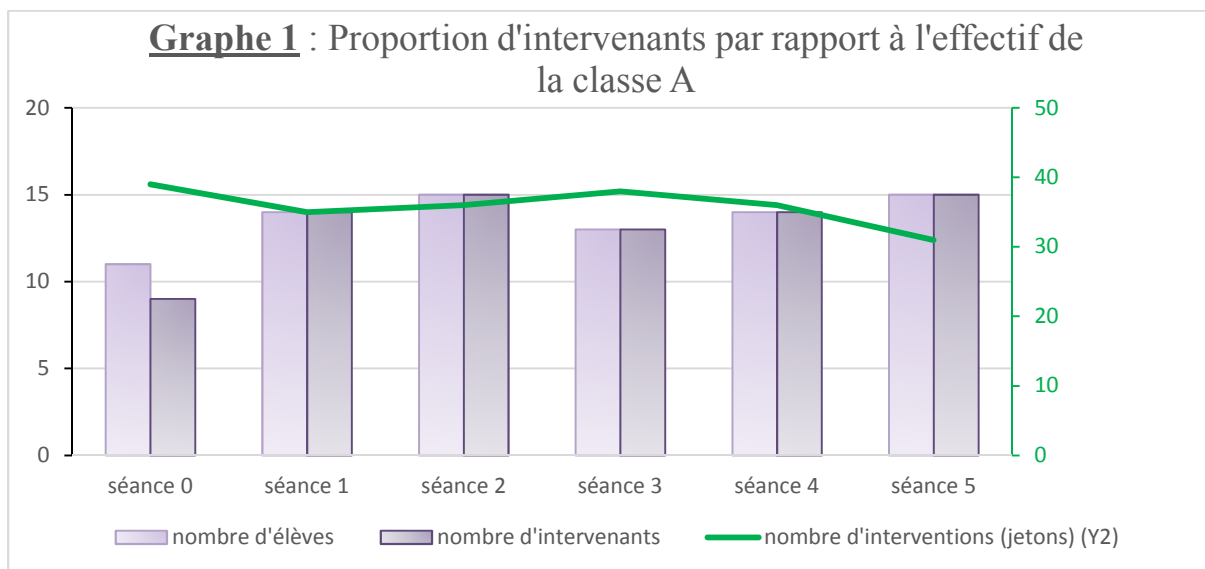
Pour la séance 1, nous avons conservé le même dispositif et le même matériel, tout en introduisant l'utilisation des jetons. Nous avons commencé par l'étape de tissage en nous appuyant sur la carte mentale réalisée en séance S0, affichée au mur afin d'être pleinement visible des élèves. Nous sommes ensuite passées à l'étape de déminage en rappelant les règles et les faisant verbaliser une nouvelle fois aux élèves afin de s'assurer qu'elles soient saisies. Lors de la dévolution de la tâche, nous avons présenté les jetons et l'utilisation qui allait en être faite. Nous leur avons expliqué que ces jetons étaient une contrainte et qu'ils symbolisaient leur prise de parole. Ils devaient déposer le jeton rouge dans un bol lors de leur première prise de parole, le jeton jaune lors de la deuxième et le jeton vert lors de la troisième. Chacun devait en utiliser au moins un et au maximum trois. Il était important que les élèves - notamment les grands parleurs - comprennent qu'une fois leurs jetons utilisés, ils n'auraient plus le droit de prendre la parole. Ils devaient donc les utiliser à bon escient. À l'inverse, l'obligation d'en utiliser au moins un encourageait les petits parleurs à s'investir davantage et à prendre au moins une fois la parole. La nouvelle règle étant donnée, verbalisée et comprise par les élèves, nous sommes passées à la lecture du texte puis au débat. Pendant que les élèves confrontaient leurs opinions, nous enregistrions les échanges pour relever les mots outils utilisés afin de créer une banque pour la séance suivante. Le débat terminé, nous en avons élaboré la synthèse, étape pleinement menée par l'enseignante, à l'aide de la carte mentale. Nous y avons reporté les arguments saillants du débat et les élèves ont dû trouver un titre à la séance. Cette carte mentale a été enrichie tout au long de la séquence (Annexe 4). Enfin, nous avons conclu en demandant aux élèves ce qu'ils avaient appris, retenu. Nous avons guidé les élèves pour leur montrer qu'on avait appris à utiliser des structures syntaxiques afin de mieux exprimer sa pensée. Nous utilisons des exemples verbalisés par les élèves eux-mêmes (parce que, si...). Les séances 2, 3, 4 et 5 suivent le même schéma.

Dès la séance 2, nous avons introduit un carton de reformulation. Confié à un élève désigné par l'enseignant à chaque début de cours, celui-ci lui permettait, en le brandissant, d'exprimer une incompréhension et ainsi de demander à ses camarades de reformuler leur propos afin de mieux en saisir le sens. Les porteurs du carton sont sélectionnés sur leur faible niveau de compréhension afin de les impliquer davantage. Nous avons également ajouté une contrainte supplémentaire, celle d'utiliser au moins un mot de la banque de mots outils affichée (Annexe 1).

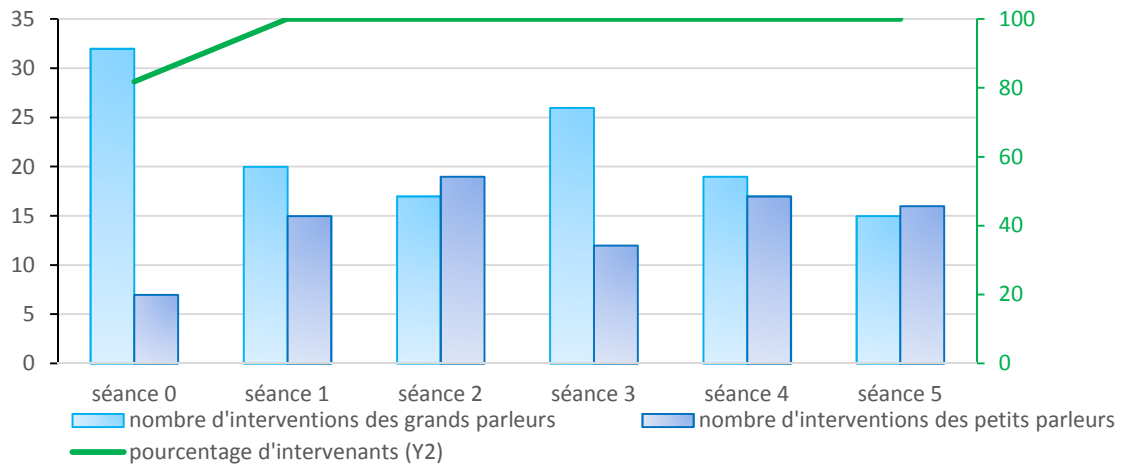
Lors de la séance 3, la banque s'est étoffée et nous avons imposé une structure de trois temps : les élèves devaient choisir un mot de chaque colonne pour construire leur raisonnement. Dans la première colonne, nous avons répertorié des termes introductifs tels que « d'abord », « premièrement » ou « je pense que », dans la deuxième, des termes permettant de développer l'argument (« parce que », « car », « puis », « mais ») et dans la troisième des termes visant à conclure (« enfin », « finalement », « pour toutes ces raisons »...). Dans la classe B, une affiche donnant des indications supplémentaires sur l'attitude à adopter (regarder ses camarades plutôt que l'enseignant, parler suffisamment fort pour que tout le monde entende, s'asseoir convenablement) a été ajoutée lors de la séance 3 afin de limiter les interventions de l'enseignante.

5. Résultats

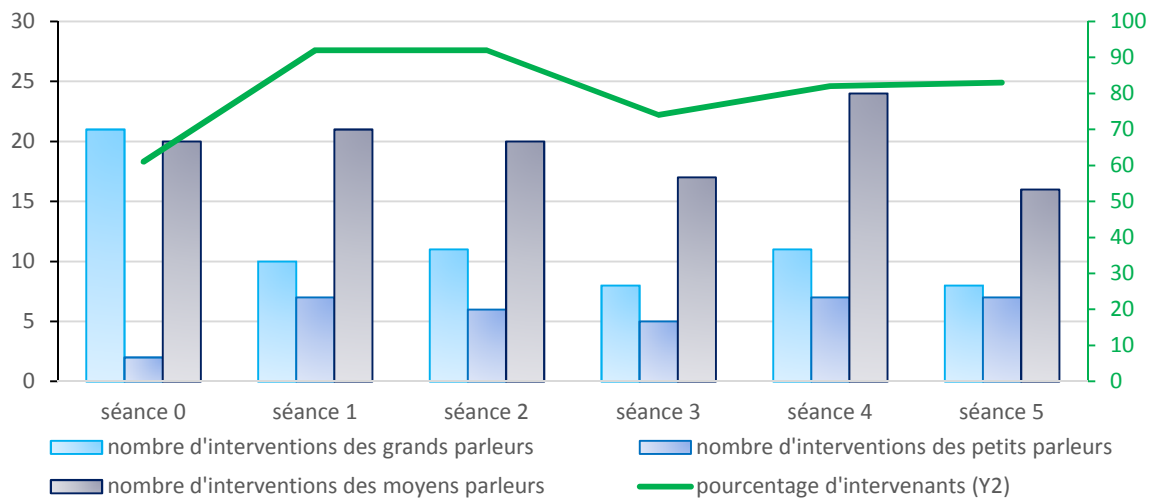
Tableaux complets en annexe 3



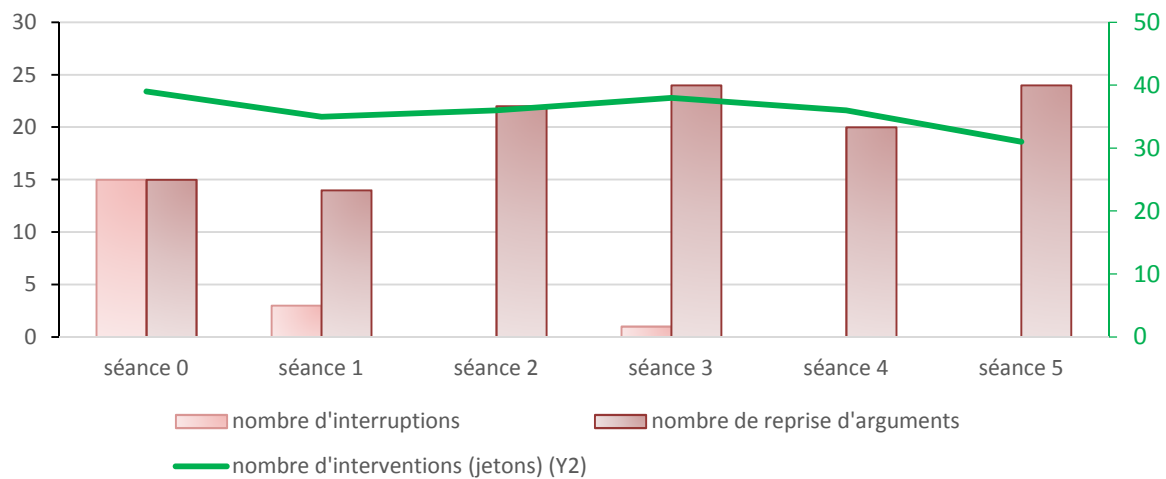
Graphe 2 : Répartition des parleurs de la classe A



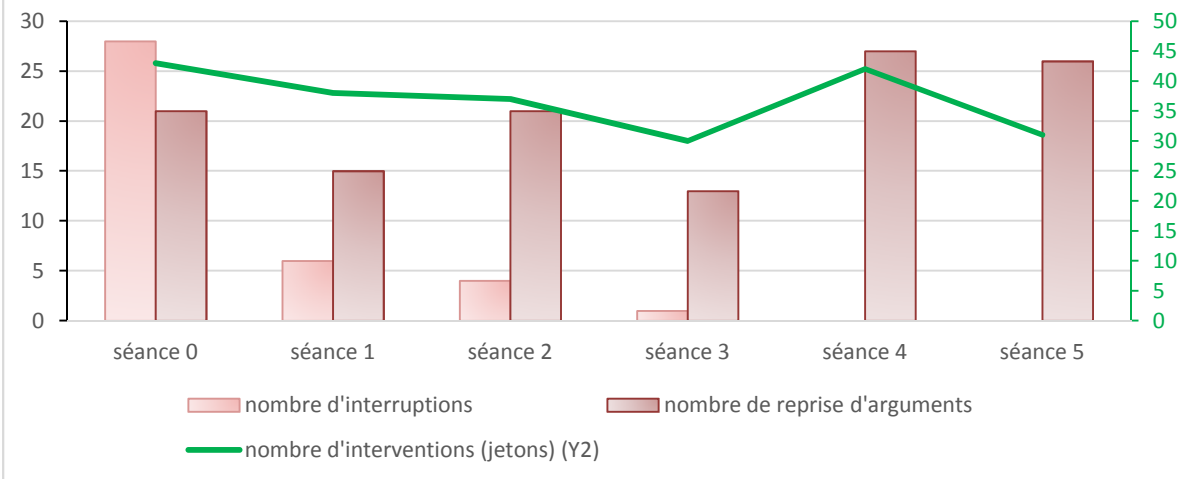
Graphe 2 : Répartition des parleurs de la classe B



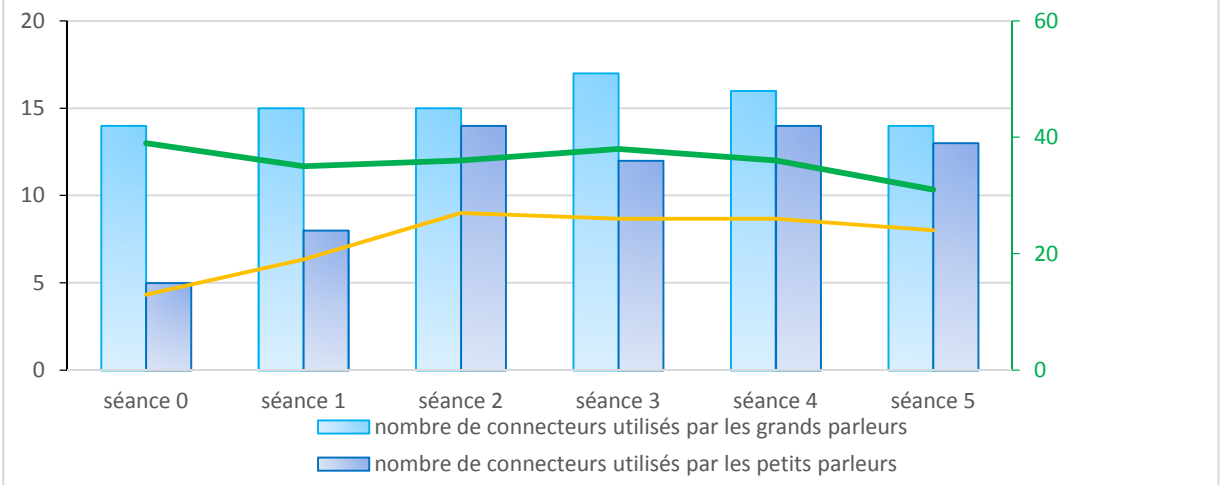
Graphe 3: Qualité d'écoute - classe A



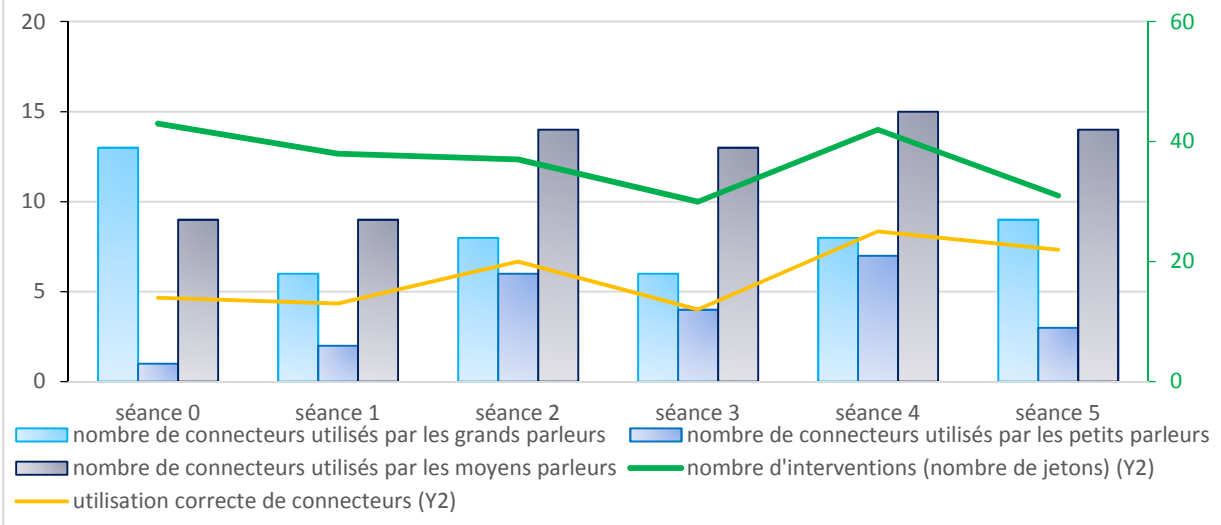
Graphe 3 : Qualité d'écoute - classe B



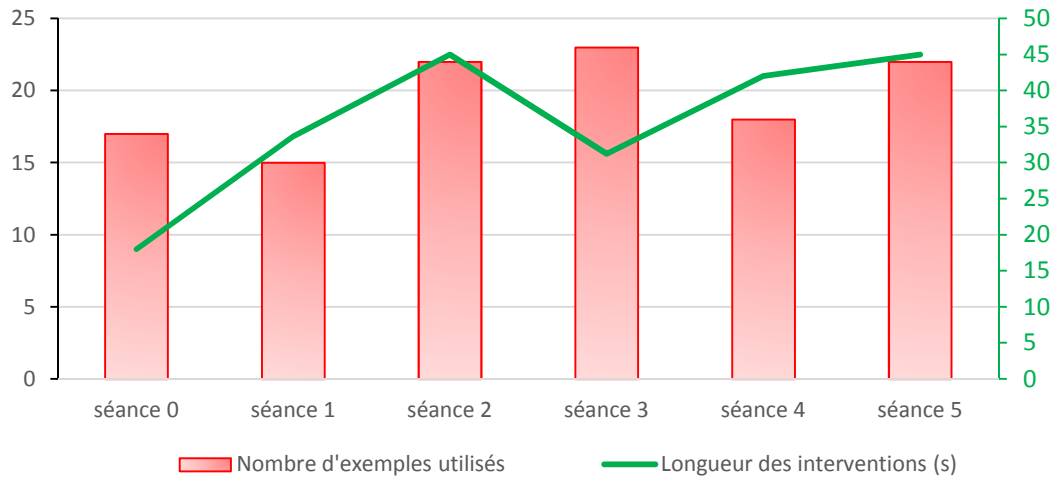
Graphe 4 : Amélioration de l'argumentation de la classe A



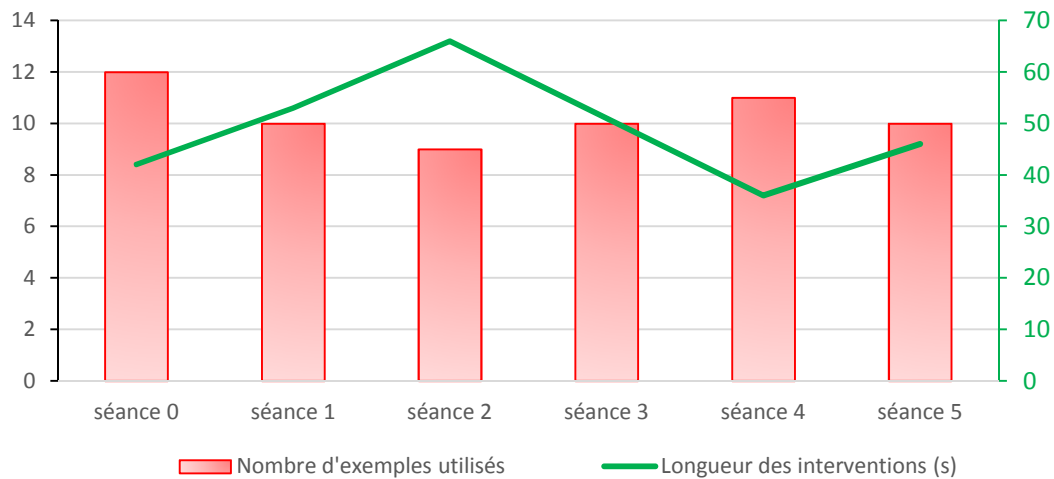
Graphe 4 : Amélioration de l'argumentation de la classe B



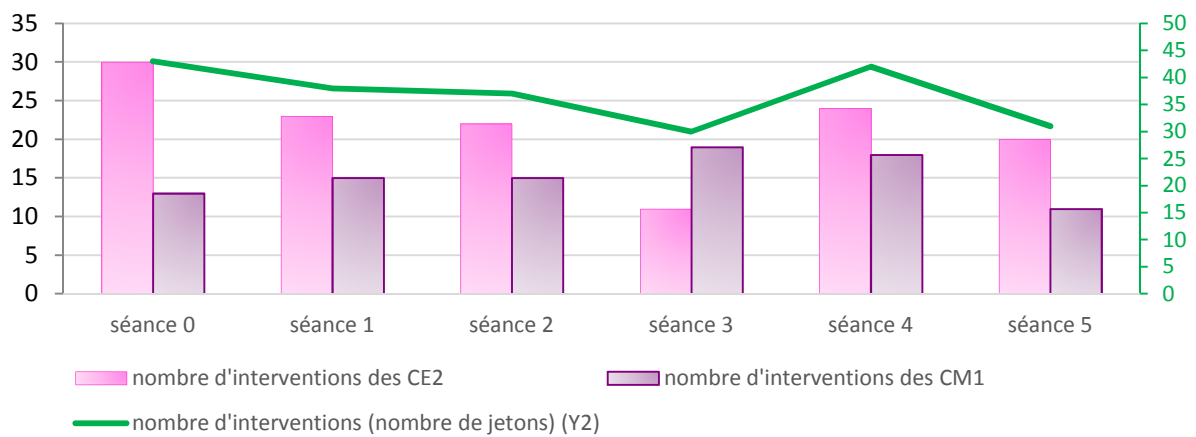
Graphe 5 : Étoffement des interventions de la classe A

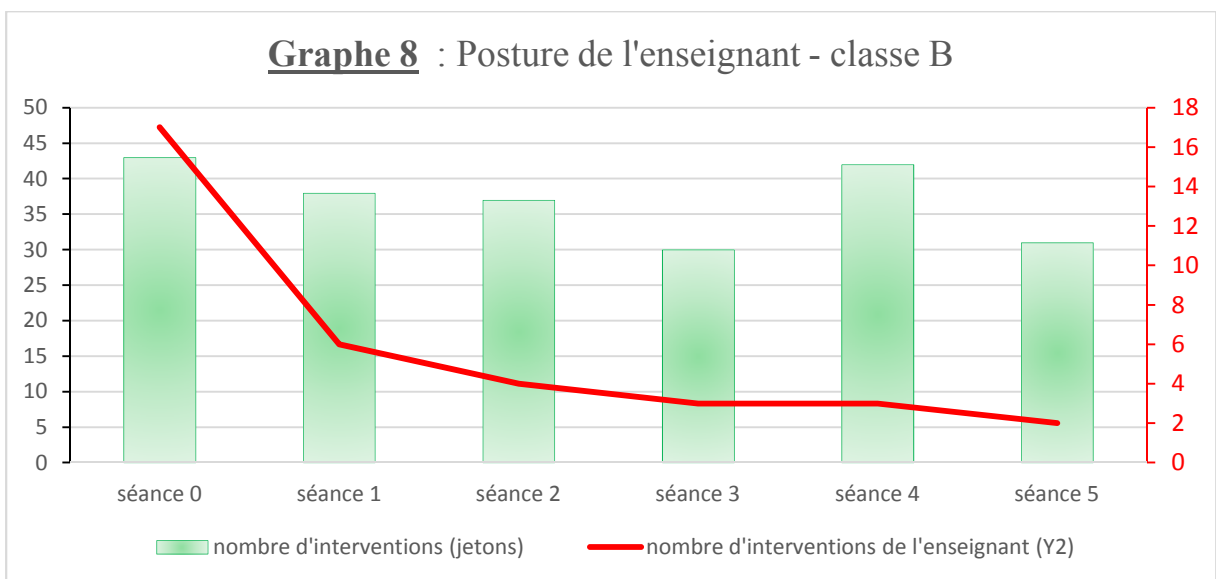
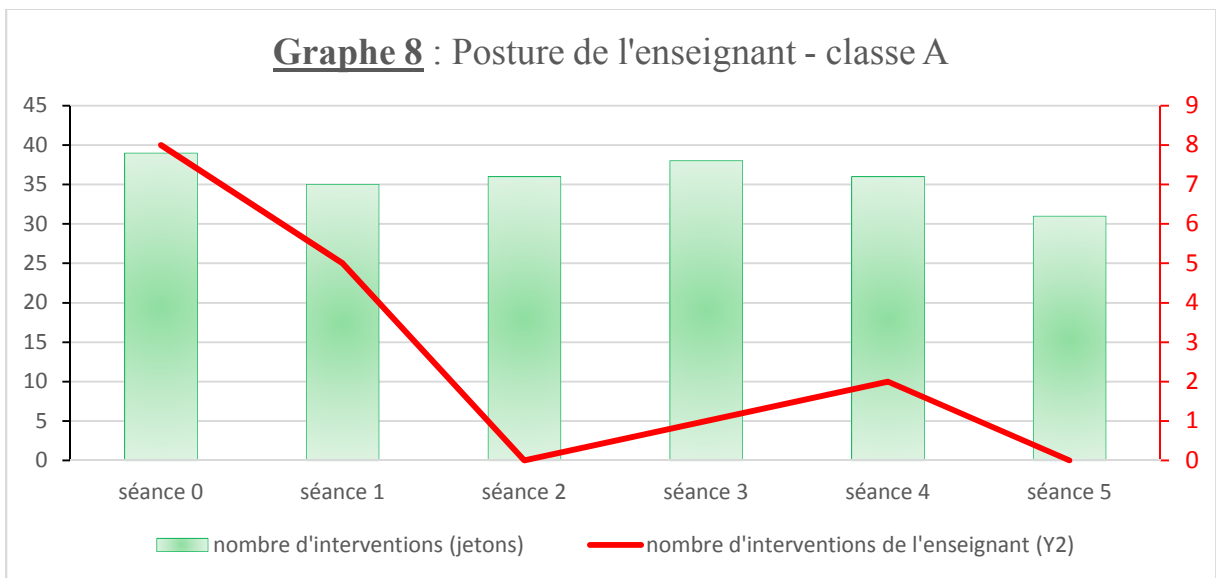
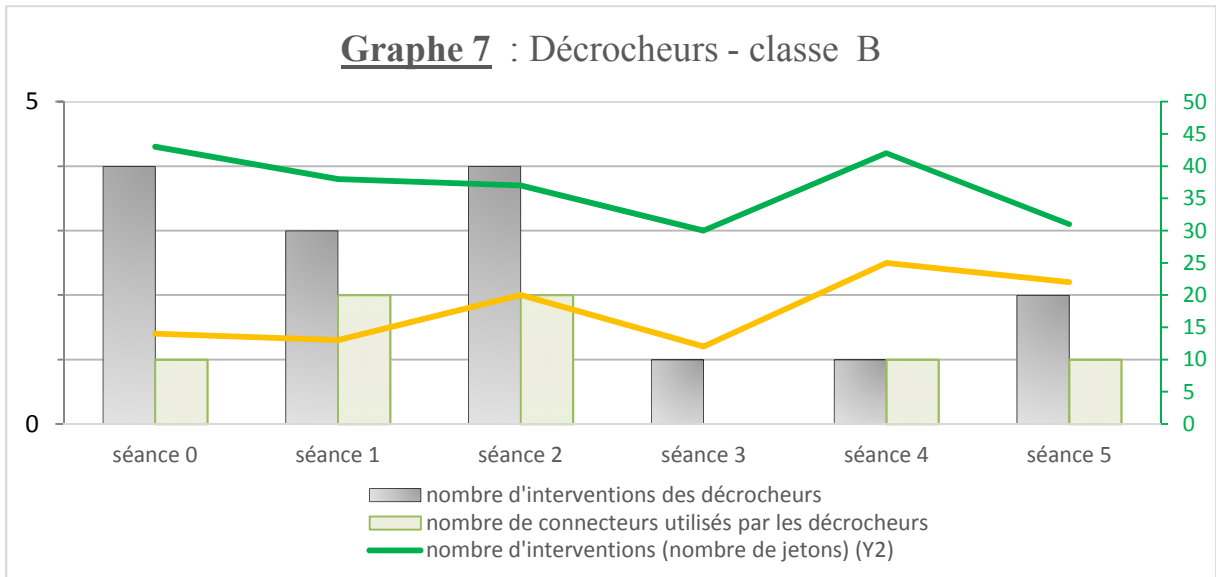


Graphe 5 : Étoffement des interventions de la classe B



Graphe 6 : Répartition des interventions entre CE2 / CM1 - classe B





6. Discussion et conclusion

6.1 Recontextualisation

Au travers de cette séquence, nous avons cherché à faire progresser les élèves sur trois axes : la répartition de la parole, la capacité d'écoute et la construction du discours argumentatif. À cette fin, nous nous sommes donc appuyées sur l'utilisation de jetons de paroles et d'affiches répertoriant différents connecteurs déjà connus des élèves, ainsi que sur des rôles sociaux confiés à des élèves répondant à certains profils. Par ailleurs, nous nous sommes placées en retrait afin de laisser les apprenants confronter leurs points de vue, ce qui nous a permis de prendre du recul sur nos postures d'enseignantes.

6.2 Analyse

6.2.1 Répartition de la parole

Dans un premier temps nous avons cherché à mieux répartir la parole au sein de nos groupes respectifs. Pour ce faire, nous avons choisi de nous référer à l'analyse d'Agnès Florin en cherchant à limiter la pression concurrentielle pesant sur les petits parleurs à l'aide des jetons de paroles. Précisons toutefois que le nombre d'interventions, et par conséquent la durée des débats, varient beaucoup d'une séance à l'autre, en grande partie en fonction de l'intérêt suscité chez les élèves par le texte servant de point de départ. Cette adhésion demeure difficile à prédire, d'autant que les deux classes ne s'avèrent pas réceptives aux mêmes textes. Dans la classe B, cela se traduit par un pic d'interventions lors de la séance 4, et par une légère baisse en séance 5, comme on peut le voir dans le graphe 1. Il n'y a pas de corrélation entre ces irrégularités et les progrès langagiers.

Dans la classe A, lors de la séance 0, les neuf grands parleurs s'étaient accaparés la parole, avec trente-deux interventions contre sept pour les petits parleurs (graphe 2). Avec le système des jetons limitant les prises de paroles, dès la séance 1, nous nous apercevons que l'équilibre se fait entre petits et grands parleurs et que les jetons sont un outil de régulations efficace. Les grands parleurs ont choisi leurs interventions afin d'utiliser leurs jetons à bon escient, ce qui a motivé les petits parleurs à s'investir davantage. Le résultat est immédiat. Le nombre d'interventions des petits parleurs passe de 7 à 16 soit une très belle progression. Nous ne distinguons plus petits et grands parleurs. Cependant, lors de la séance 3, nous notons une baisse d'interventions des petits parleurs, 12 contre 26 pour les grands parleurs. Ceci s'explique non pas par un désinvestissement des élèves, mais plutôt par l'absence de deux

petits parleurs. Le graphe 1 met également en évidence le fait que l'introduction des jetons permet d'avoir autant d'intervenants que d'élèves présents soit 100 % d'élèves parleurs de la séance 1 jusqu'à la dernière séance.

Dans la classe B, lors de la séance 0, les quatre grands parleurs avaient monopolisé la parole, avec 21 interventions sur un total de 43, contre 20 interventions pour les 14 moyens parleurs et 2 interventions pour les 6 petits parleurs (graphe 2). En imposant un plafond de trois prises de parole par élève, l'utilisation des jetons a, dès la séance 1, permis de réduire drastiquement ce déséquilibre. Les grands parleurs ont choisi leurs interventions en fonction de celles qu'ils jugeaient les plus pertinentes afin de ne pas gaspiller leurs jetons, ce qui a permis aux autres élèves de s'imposer davantage. Dès lors, c'est le groupe comportant l'effectif le plus important, à savoir les moyens parleurs, qui domine le débat en termes de nombre d'interventions, et ce jusqu'à la fin de la séquence. Les petits parleurs profitent également de cette opportunité puisque le nombre de leurs interventions fait plus que tripler, passant de deux à sept. Toutefois, cette progression connaît un léger recul lors des séances 2 et 3, avant que le nombre de sept interventions ne soit de nouveau atteint. Cette régression ne peut s'expliquer par l'utilisation des jetons, et trouvera donc écho dans le point 6.2.3. Globalement, le graphe 1 témoigne que l'écart entre nombre d'élèves présents et nombres d'élèves intervenants se resserre nettement dès lors que les jetons sont distribués, sans que jamais tous les élèves ne prennent la parole.

Dans les deux classes, le dispositif des jetons de parole s'avère donc efficace, même s'il ne résout pas complètement les inégalités d'accès à la parole.

6.2.2 L'écoute

Comme le dit Nonnon, « c'est aussi dans le cours dialogué que [l'absence] d'écoute [des élèves] se manifeste : ils donnent une réponse déjà donnée, rebondissent rarement sur la proposition d'un camarade, négligent les informations proposées par d'autres, attendant que le professeur les valide ou les reformule » (2004, p. 79). À l'instar de la didacticienne, nous souhaitons déterminer si écouter pouvait être un objectif d'apprentissage. L'utilisation des jetons joue là aussi un rôle important car en jugulant la parole parfois envahissante des grands parleurs, elle facilite leur entrée dans l'écoute des autres, et encourage les petits parleurs à s'intéresser à un exercice dont ils ne se sentiraient plus exclus. La mise en place de rôles sociaux a également son importance car elle permet d'intervenir sur des élèves individuellement : en confiant la présidence à un élève qui ne s'investit pas dans l'exercice,

quelle qu'en soit la raison, on l'encourage à écouter ses camarades pour gérer la distribution de la parole de manière efficace. De même, en confiant le carton de reformulation à des élèves ayant des difficultés de compréhension en langue, on leur donne un outil pour demander des explications chaque fois qu'ils le jugent nécessaire. Enfin, les affiches de connecteurs s'inscrivent aussi dans une démarche d'écoute : pour pouvoir utiliser certains des termes qui y sont inscrits (« Je suis d'accord avec X », « Contrairement à Y, je pense que », etc.), les élèves doivent rebondir sur les propos de leurs camarades, et donc s'y intéresser.

Dans la classe A, l'effectif est celui d'une classe recomposée avec des élèves choisis et sans problèmes de comportements connus. On s'aperçoit que dès la séance 1, et donc une fois le cadre posé, le nombre d'interruptions chute considérablement (graphe 3). On constate quinze interruptions lors de la séance 0. La majorité d'entre elles s'expliquent par des élèves (notamment grands parleurs) qui veulent directement rentrer dans le vif du sujet. Ces élèves ne sont pas ou peu attentifs à la passation de consignes. Durant le débat, nous avons donc pris le temps de les redonner, de les reformuler afin que tous se les approprient. Ce temps passé à expliciter les consignes, à faire verbaliser les élèves jusqu'à ce qu'elles soient pleinement ancrées a porté ses fruits puisque nous passons de 15 interruptions à 3 dès la séance 1. Trois séances se déroulent sans aucune intervention.

Le graphe 3 fait émerger une deuxième notion, celle des reprises d'arguments entre élèves. On s'aperçoit que c'est un comportement assez spontané des élèves. En effet, dès la séance 0, nous avons une quinzaine de reprises. Toutefois, elles sont assujetties à des interruptions : l'élève rebondissant sur l'argument n'attend pas la fin de l'argumentation de celui qui s'exprime. À chaque interruption de ce type, nous refaisons un visu sur les consignes. On constate également une nette progression des rebonds à partir de la séance 2. Celle-ci est liée à la mise en place de l'affiche répertoriant différents connecteurs et le nombre de reprises atteint jusqu'à 24 en séances 3 et 5. Nous nous apercevons que les élèves sont réceptifs et attentifs aux autres puisque les interruptions sont inexistantes. Les débats deviennent des réels moments d'échange entre élèves puisqu'ils tiennent compte des propos de leurs camarades. On peut ainsi confirmer que les élèves ne se contentent pas d'être silencieux mais sont réellement dans une posture d'écoute. Leur qualité d'écoute s'est donc améliorée de par ce dispositif combiné à celui des jetons. Au-delà de cette progression, les élèves apprennent à construire des phrases syntaxiquement correctes à l'oral et sont dans une volonté de toujours mieux faire (cf. 6.2.3).

Dans la classe B, comme nous l'avons vu, l'effectif est celui d'une classe complète, dans toute sa diversité. On y rencontre donc des problèmes de comportement chez certains élèves, comme en témoigne le graphe 3. On constate que lors de la séance 0, vingt-huit interruptions ont été recensées. La plupart d'entre elles étaient dûes à des grands parleurs qui coupaient la parole de leurs camarades. Exemple :

F. : « Moi aussi j'ai peur de quelque chose : j'ai peur qu'être devant du public et de dire quelque chose de... »

K. : « d'être honteux ! »

F. : « Oui. »

Dans cette occurrence, F., moyen parleur, a abandonné sa prise de parole après l'interruption de K. et n'a plus souhaité intervenir durant la séance. Lors des séances suivantes, les jetons de parole se sont avérés très efficaces puisqu'une interruption comme celle de K. équivalait à une intervention, et donc à un jeton utilisé. Dès qu'ils ont saisi les enjeux du dispositif, les élèves ont cessé de se couper la parole, et on constate une chute du nombre d'interruptions.

Quelques-unes d'entre elles étaient également causées par des attitudes (positions étranges, difficultés à rester en place chez les élèves atteints de TDA/H...) attirant l'attention et suscitant les commentaires. Le fait d'être assis au sol encourageait parfois une trop grande décontraction. Pour tenter d'endiguer ce type d'intermèdes, une affiche récapitulant les règles régissant le comportement des élèves dans cette salle particulière et proposant des conseils pour une prise de parole efficace (voix, regard...) a été mise en place lors de la séance 3 (Annexe 2).

Le graphe 3 permet également d'étudier le nombre de fois où les élèves reprennent les arguments des autres en une séance, à l'aide d'expressions telles que « Je suis d'accord avec X », « Je pense qu'Y a tort »... On peut voir que c'est un comportement que la classe adopte naturellement puisque lors la séance de référence 0, on dénombre déjà une vingtaine de rebonds, mais l'argumentation est encore désorganisée, et les élèves répondent directement, en interrompant celui qui propose l'argument. Les jetons les freinent en séance 1. Toutefois, lorsque la première affiche répertoriant des connecteurs est présentée à la séance 2, on constate que le nombre de rebonds augmente, et il continue à augmenter jusqu'à la fin de la séquence, si l'on excepte la séance 3 (voir 6.2.3), avec un maximum de 27 rebonds en

séance 4. Puisque les interruptions n'ont, à ce stade, plus cours, c'est bien de rebonds réfléchis qu'il s'agit, reposant sur l'écoute attentive des arguments des autres élèves.

En conjuguant jetons et affiches de connecteurs, on parvient donc à faire progresser les élèves sur le chemin de l'écoute. Ils s'emparent des constructions syntaxiques qui leur sont proposées et adaptent leur comportement pour pouvoir les utiliser de manière pertinente. Il s'agit d'outils performants sur la durée.

6.2.3 L'argumentation

Notre objectif principal consistait à faire progresser les élèves dans l'agencement de leur discours pour mieux organiser leur pensée (Rosier, 2002), et à leur apprendre à maîtriser de nouvelles structures langagières afin, pour citer Gaussel, d'exprimer des relations logiques. Plutôt que de nous appuyer sur des leçons de grammaire qu'ils avaient du mal à transférer dans leurs pratiques quotidiennes, nous avons répertorié des connecteurs que certains utilisaient déjà et les avons affichés à la séance 2 en leur demandant de se les approprier lors de leurs interventions (annexe 1). Puis, lors de la séance 3, nous avons enrichi cette banque de mots et l'avons structurée, en les répartissant en trois groupes, suivant qu'ils permettaient de commencer, de poursuivre ou de conclure l'intervention. Dès lors les élèves devaient piocher dans chacune des colonnes quand ils prenaient la parole.

Dans la classe A, on constate que les grands parleurs ont déjà pour habitude d'utiliser des connecteurs, ce qui n'est pas le cas des petits parleurs. Nous notons 14 utilisations pour les grands parleurs contre 5 pour les petits parleurs en séance 0 (graphe 4). Avec la mise en place de la première affiche, on s'aperçoit que les petits parleurs progressent nettement en triplant l'utilisation des connecteurs dans leur argumentation. À compter de la séance 2, grands parleurs comme petits parleurs les utilisent spontanément sans distinction. Nous remarquons une légère baisse en séance 3 pour les petits parleurs, baisse s'expliquant par l'absence de deux élèves, mais aussi par le fait que nous demandons aux élèves d'assurer une argumentation en trois temps, plus longue et plus difficile à mettre en œuvre pour les petits parleurs.

Par ailleurs, nous remarquons que l'utilisation correcte des connecteurs double entre la séance 0 et la séance 2. Ceci explique que les élèves se sont non seulement appropriés ces mots mais ont également compris leur nécessité lors d'une argumentation. Ils savent quel connecteur est plus pertinent à utiliser en fonction de ce qu'ils veulent exprimer. La mise en place de la

contrainte supplémentaire de l'argumentation en trois temps n'a pas perturbé la bonne utilisation des connecteurs puisque celle-ci reste constante jusqu'à la séance 5. Par ailleurs, les élèves se sont lancés dans une « course aux connecteurs », chacun d'entre eux essayant d'utiliser de façon correcte un connecteur non utilisé par ses camarades.

L'analyse de la longueur des interventions n'est pas révélatrice d'un comportement. En effet, d'après le graphe 5, nous nous apercevons que les interventions deviennent plus longues dès lors que l'on impose l'utilisation d'un connecteur pour argumenter. Nous passons de 42 secondes en séance 0 à 66 secondes en séance 2. Pourtant, les interventions des élèves se raccourcissent considérablement notamment en séance 4 (36 secondes) alors que les élèves utilisent une argumentation construite en trois temps et syntaxiquement correcte.

Les élèves utilisent naturellement les exemples pour étayer leurs propos dès la séance 0. Le graphe 5 ne permet pas de montrer une réelle évolution. En revanche, la manière d'utiliser les exemples a considérablement changé. En effet, lors des séances 0 et 1, les élèves utilisaient l'exemple en guise d'arguments. De nombreuses interventions commençaient par « oui, par exemple, ou encore oui c'est comme si ». À partir de la séance 2, l'exemple est venu appuyer les propos et valider l'argument. La construction de l'argumentation en trois temps a permis aux élèves de mieux structurer leur pensée et d'appuyer leurs propos grâce aux exemples.

Enfin, nous avons remarqué que les démarrages de phrases par « ben » ou « euh » sont bien moins fréquents ce qui révèle une volonté des élèves de réfléchir avant de parler et de bien structurer leur pensée. Il aurait pu être intéressant de créer un indicateur pour ces occurrences afin de se rendre compte de la grande diminution de leur utilisation.

Dans la classe B, la première affiche remporte l'adhésion des élèves : si on se réfère au graphe 4, le nombre de connecteurs utilisés augmente de façon significative dès lors qu'on fournit la première banque de mots (annexe 1), passant de 17 à 28 entre les séances 1 et 2. Pourtant, ce nombre chute à 23 lors de la troisième séance, avant d'atteindre 30, puis 26, lors des dernières séances. Cette situation prend davantage de sens quand on analyse le graphe 6 : les CE2 étant majoritaires dans la classe (14 contre 10 CM1), et réunissant trois des quatre grands parleurs, ils cumulent la majeure partie des interventions tout au long de la séquence, à l'exception de la séance 3, dominée par les CM1. La contrainte d'utilisation des connecteurs répartis sur trois temps s'avère être un obstacle insurmontable pour beaucoup d'entre eux, ce qui explique une diminution drastique de leurs interventions : ils n'osent plus demander la parole. Il a donc fallu aménager le dispositif pour impliquer les deux niveaux : lors des séances suivantes, les

CM1 ont conservé la contrainte de l'argumentation en trois temps, tandis que les CE2 pouvaient piocher un connecteur unique dans la première affiche. Leur participation a rapidement progressé à partir de là.

Si les élèves se sont emparés avec enthousiasme des outils qui leur étaient proposés, il a fallu du temps pour qu'ils apprennent à les manier : c'est en expérimentant et en adoptant un regard critique sur la langue en fin de séance qu'ils ont peu à peu adopté la syntaxe adéquate, s'adaptant aux différentes locutions. Dans le graphe 4, on constate que, si l'on fait abstraction de la séance 3, leur syntaxe progresse régulièrement et devient de plus en plus rigoureuse.

Nous nous proposons également d'évaluer la qualité de l'argumentation en nous appuyant sur la longueur des interventions, mais ce critère ne s'avère pas pertinent dans la classe B. Comme l'indique le graphe 5, les hésitations et autres bafouillages rallongent considérablement les interventions lors des premières séances, et s'effacent progressivement alors que les élèves gagnent en confiance et construisent leurs interventions. En revanche, on constate que les élèves s'appuient de plus en plus sur des exemples pour étayer leur raisonnement au lieu de s'en servir comme d'arguments autosuffisants. La pensée et son expression se structurent progressivement.

Terminons par un point sur les décrocheurs (graphe 7) : comme déjà indiqué, les trois décrocheurs sont en CM1. Deux d'entre eux sont de petits parleurs, le dernier étant un moyen parleur. Dans un premier temps, l'usage conjoint des jetons et de la banque de connecteurs les a encouragés à participer, c'est-à-dire à utiliser au moins un jeton, comme demandé dans la consigne. Le moyen parleur a même proposé deux interventions en séance 2. Dès lors que l'argumentation en trois temps a été imposée, deux décrocheurs ont refusé de prendre la parole. Le dispositif proposé aux CE2 leur a été soumis en séance 4, mais seul le moyen parleur a osé prendre la parole en séances 3, 4 et 5. On peut supposer que les affiches grammaticales les ont renvoyés à leurs échecs antérieurs et ont inhibé leurs ambitions.

6.2.4 La posture de l'enseignant

Si l'on se réfère à la classification proposée par Bucheton et Soulé, et qu'on la rapporte aux préconisations de Calistri pour le débat philosophique, les postures d'enseignement les plus adaptées à notre dispositif sont celles du lâcher prise et de l'accompagnement. Or, ces postures sont difficiles à atteindre pour un enseignant-stagiaire, pour qui la gestion de classe est encore une préoccupation prégnante.

Dans la classe A, l'enseignante intervient huit fois en séance 0 et cinq en séance 1. Elle adopte une posture d'accompagnement (graphe 8). En effet, elle apporte une aide ponctuelle mais évite de donner la réponse afin de provoquer des discussions entre élèves. Elle observe ainsi bien plus qu'elle ne parle. Ces interventions s'inscrivent dans une stratégie de guidance : « on ne coupe pas la parole, on parle chacun son tour, on respecte la parole de chacun, on écoute ses camarades pour pouvoir rebondir... ». Mais l'enseignante est également intervenue afin de recentrer le débat ou plutôt insister auprès des élèves sur « comment mener un débat entre eux et faire comme si la maîtresse n'était pas là ». Ces interventions paraissant répétitives à première vue se sont avérées bénéfiques puisque l'enseignante n'est plus intervenue ou presque à partir de la séance 2. Les vertus du silence ont permis aux élèves de « se lancer » et d'aller jusqu'au bout de leur propos en enchaînant plusieurs phrases sans appui de l'enseignante. Elle donne la responsabilité de leur travail à ses élèves qui prennent davantage confiance et a donc adopté une posture de lâcher prise. Elle est devenue « spectatrice » des débats.

L'enseignante de la classe B. s'inscrit davantage dans une posture de contrôle, comme en témoigne le graphe 8. Lors de la séance de référence, on ne dénombre pas moins de dix-sept interventions, que l'on peut répartir en deux groupes :

- les interventions d'ordre disciplinaire. Exemple :

A : « La peur, c'est quelque chose qu'on ne veut pas faire et le courage c'est quelque chose qu'on veut faire. Par exemple, la course à pied c'est »

Enseignante : « T., tu arrêtes de discuter et tu t'assois correctement ! »

A. : « Euh la course à pied eh bah eh bah quand on a trop peur eh bah on pense au courage. »

Cette intervention est visiblement contre-productive, A. a perdu le fil de sa pensée, bafouille et peine à reprendre pied dans son argumentation.

- les interventions visant à orienter le débat. Exemple :

L. : « Le courage, si on n'en a pas, ah bah on peut pas aller où on veut, si on a peur on n'ose pas faire ce qu'on a envie. »

Enseignante : « Vous êtes d'accord avec ça ? Vous pensez que la peur vous empêche de faire des choses qui vous plairaient ? »

Bien exécutée, cette intervention peut aider le débat à progresser, à condition qu'elle relance le débat quand celui-ci s'embourbe au lieu de se substituer aux réactions des élèves.

Grâce aux jetons, qui font chuter le nombre d'interruptions, puis à l'affiche de comportement (annexe 3) à laquelle l'enseignante peut se référer d'un geste discret, sans interrompre les prises de parole, le nombre d'interventions baisse très fortement dès la première séance. Cela permet à l'enseignante d'adopter progressivement une posture d'accompagnement et de prendre du recul pour n'intervenir que lorsqu'elle juge utile de relancer le débat, généralement en reformulant un argument déjà donné : dès la séance 1, l'enseignante n'intervient plus que six fois, et ce chiffre continue de baisser jusqu'à atteindre deux à la dernière séance.

6.3 Limites et perspectives

6.3.1 Limites

Si le dispositif s'est avéré extrêmement efficace dans la classe A, dont la population était sélectionnée, il a montré certaines limites dans la classe B : il a fallu procéder à des aménagements pour permettre aux CE2 de répondre aux objectifs langagiers de la séquence (6.2.3). Par ailleurs, ces mêmes aménagements ne se sont pas avérés suffisants pour impliquer les décrocheurs, en particulier les élèves entrant également dans la catégorie petits parleurs. On constate pourtant que, lors de la mise en place de la première affiche, ils avaient cherché à participer. On peut supposer que si les objectifs de la séquence 3 ne leur avaient pas été imposés, ils auraient pu poursuivre sur leur lancée au lieu de renoncer, mais cela est impossible à vérifier à partir des données en notre possession.

6.3.2 Perspectives

Par de nombreux aspects, la séquence s'est avérée bénéfique pour la majorité des élèves. Beaucoup d'entre eux se sont découverts des capacités en matière de syntaxe que les dispositifs écrits ne leur avaient pas permis d'exploiter. De plus, ils ont su transférer ces compétences nouvellement acquises dans d'autres contextes : dans les deux classes, les banques de mots ont été affichées au mur le reste de l'année et les élèves y ont souvent eu recours lorsqu'ils souhaitaient intervenir, quelle que soit la discipline. Dans la classe A, ils tirent même une certaine fierté de cette nouvelle maîtrise et reprennent les camarades qui n'ont pas assisté à la séquence quand cela leur semble nécessaire :

Enseignante : « Pourquoi la maman de Zouzou a-t-elle peur? »

F. : « Parce que son fils est vert ! »

G. : « Non F., on ne commence pas sa phrase par parce que, il faut que tu utilises la banque de mots pour construire ta phrase »

La séquence ayant été testée dans des classes très différentes, elle semble exploitable en cycle 3 dans divers contextes, ainsi qu'en cycle 2 en procédant à quelques aménagements. Les deux enseignantes envisagent de l'utiliser à nouveau à l'avenir. Par ailleurs, elles considèrent l'une comme l'autre que ce dispositif les a aidées à reconsidérer leur posture et à accepter de se placer davantage en retrait dans certaines situations d'apprentissage. Elles ont ainsi mieux perçu les enjeux du socioconstructivisme et l'importance de se détacher d'un modèle transmissif, plus facile à maîtriser en début de carrière, pour permettre aux élèves de construire leurs apprentissages. En les laissant s'emparer des formes syntaxiques et les expérimenter, puis en les encourageant à adopter une vision critique sur la langue, elles ont constaté des progrès, mais aussi une compréhension progressive des structures langagières plus profonde que celle à laquelle elles étaient parvenues lors de leçons auxquelles elles prenaient plus activement part.

Bibliographie

- Auriac-Peyronnet, E. (2003). Je parle, tu parles, nous apprenons: Coopération et argumentation au service des apprentissages. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bertucci, M. (2008). Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ?, *Le français aujourd'hui*, 162, 59-70.
- Blanchet, P. (2016), Discriminations : combattre la glottophobie, Paris: Textuel
- Bruner J. (1996). L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz.
- Bucheton D. & Soulé Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation et didactique volume 3*, 3. 29-48.
- Cadet L. & Pégaz Paquet A. (2016) La question de l'oral, *Le français aujourd'hui*, 195, 3-8.
- Calistri, C. (2004). Un atelier de philosophie au CP. *Le français aujourd'hui*, 146, 37-46.
- Canut E. (2009) Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Congrès FNAME, Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers?
- Chalmel L. (2012), Langlois Roberte. Les précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante, *Revue française de pédagogie*, 181, 133-134.
- Dumais, C. (2012). Vers une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral qui s'appuie sur le développement des élèves. In R. Bergeron et G. Plessis-Bélair (Dir.). *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 19-34). Côte Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Florin, A. (1998). Parler ensemble en maternelle. Paris : Ellipses.
- Gaussel M. (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral . *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Gombert A. (2003). Comment faciliter l'argumentation au primaire ? In Emmanuèle Auriac-Peyronnet. *Je parle, tu parles, nous apprenons*, (pp. 263-274). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Grandpré M., Lafontaine L. & Plessis-Bélaïr G., (2016) L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 11-36.

Laparra M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques* , 137-138, 117-134.

Maingueneau, D. (2005). Réflexions sur la « grammaire du discours » au collège. *Le français aujourd'hui*, 148, 47-54.

Maurer B. (2001). Une didactique de l'oral : du primaire au lycée. Paris : Bertrand-Lacoste

Nonnon, É. (2004). Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui*, 146, 75-84.

Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires: Entretien. *Le français aujourd'hui*, 185, 17-24.

Nonnon É. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. Repéré à <https://journals.openedition.org/pratiques/3115>

Rosier, J.-M. (2002), La didactique du français. Paris : Presses Universitaires de France.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Banques de mots	2
Classe A.....	2
Classe B.....	3
Annexe 2 : Affiche de comportement de la classe B.....	4
Annexe 3 : Tableaux de résultats.....	5
Classe A.....	5
Classe B.....	6
Annexe 4 : Cartes mentales	7

Annexe 1 : Banques de mots

Classe A

Banque séance 2
<p>Mais Parce que Je pense que Donc Je trouve que À mon avis Par exemple D'abord</p>

Banque en trois temps séance 3 et suivantes		
Commencer	Continuer	Conclure
<p>(Tout) d'abord Pour commencer Je (ne) pense (pas) que... Je (ne) crois (pas) que... Je (ne) trouve (pas) que... Je dirai que... Je (ne) suis (pas) d'accord avec... Je partage le point de vue de... Je rebondis sur ce qui vient d'être dit Pour débiter À mon avis</p>	<p>Puis Ensuite De plus Par exemple Car En effet Cependant Sauf que En revanche Mais Parce que</p>	<p>Enfin Finalement Pour (toutes) ces raisons Pour finir Ainsi Donc</p>

Classe B

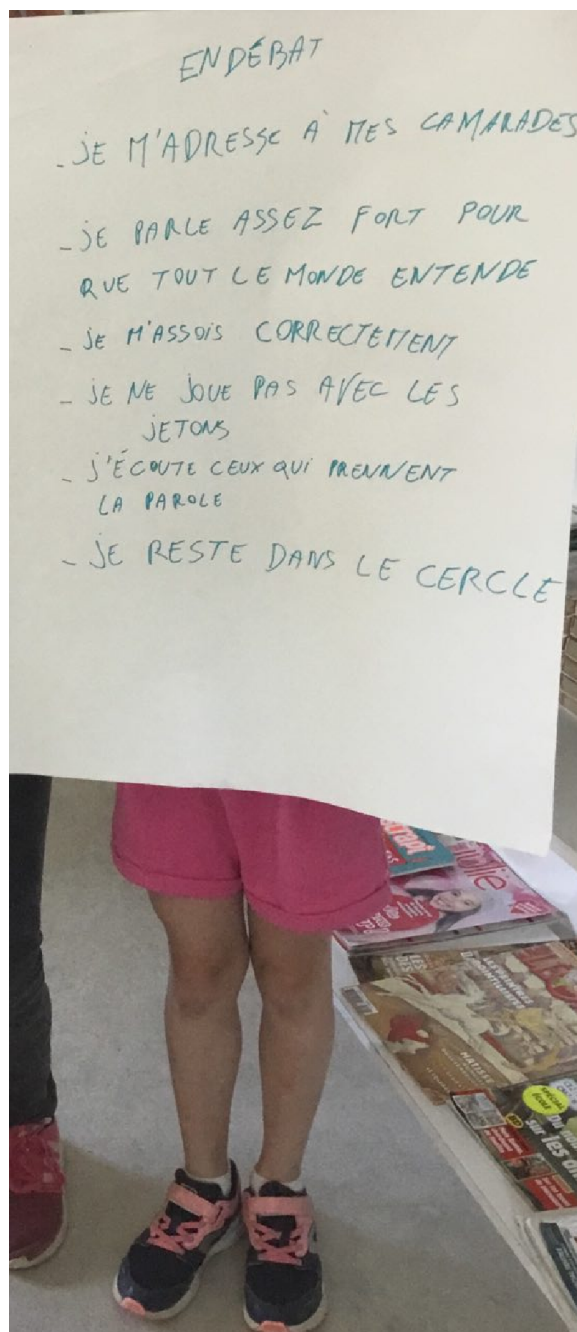
Banque séance 2 Enrichie en séances 4 et 5
<p> Mais Parce que D'abord Si Je suis d'accord avec... Je ne suis pas d'accord avec... Finalement Ensuite Enfin Premièrement Deuxièmement En effet Grâce à Comme Donc Au contraire Par exemple Vu que À condition que À mon avis Peut-être que Il me semble que </p>

Banque d'argumentation en trois temps Séance 3 et suivantes (CM1)		
Commencer	Continuer	Conclure
<p> D'abord Premièrement Je suis d'accord avec Je ne suis pas d'accord avec D'une part Je pense que Je trouve que Je crois que Pour commencer </p>	<p> Ensuite Deuxièmement Parce que Mais Au contraire En effet Par exemple D'autre part D'ailleurs Toutefois De plus Car </p>	<p> Enfin Troisièmement Pour finir Finalement En conclusion En fin de compte Donc </p>

Annexe 2 : Affiche de comportement de la classe B

En débat

- Je m'adresse à mes camarades
- Je parle assez fort pour que tout le monde m'entende
- Je m'assois correctement
- Je ne joue pas avec les jetons
- J'écoute ceux qui prennent la parole
- Je reste dans le cercle



Annexe 3 : Tableaux de résultats

	Classe A					
	séance 0	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5
Durée	30	25	20	25	20	20
nombre d'élèves	11	14	15	13	14	15
nombre de parleurs	9	14	15	13	14	15
pourcentage de parleurs	82	100	100	100	100	100
nombre d'interventions	39	35	36	38	36	31
nombre d'interventions/élève	3,5	2,5	2,4	2,9	2,6	2,1
nombre d'interventions/parleur	4,3	2,5	2,4	2,9	2,6	2,1
interruptions	15	3	0	1	0	0
reprise arguments	15	14	22	24	20	24
utilisation de connecteurs grands parleurs	14	15	15	17	16	14
utilisation de connecteurs petits parleurs	5	8	14	12	14	13
utilisation de connecteurs moyens parleurs	NA	NA	NA	NA	NA	NA
utilisation de connecteurs décrocheurs	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Interventions parleurs	32	20	17	26	19	15
Interventions petits parleurs	7	15	19	12	17	16
Interventions moyens parleurs	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Interventions décrocheurs	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Utilisation correcte de connecteurs	13	19	27	26	26	24
Etayage par l'exemple	17	15	22	23	18	22
Longueur des interventions (s)	18	34	45	31	42	45
nombre d'interventions de l'enseignant	8	5	0	1	2	0

	Classe B					
	séance 0	séance 1	séance 2	séance 3	séance 4	séance 5
Durée	20	25	20	20	30	25
nombre d'élèves	23	24	24	23	22	23
nombre de parleurs	14	22	22	17	18	19
pourcentage de parleurs	61	92	92	74	82	83
nombre d'interventions	43	38	37	30	42	31
nombre d'interventions/élève	1,9	1,6	1,5	1,3	1,9	1,3
nombre d'interventions/parleur	3,1	1,7	1,7	1,8	2,3	1,6
interruptions	28	6	4	1	0	0
reprise arguments	21	15	21	13	27	26
utilisation de connecteurs grands parleurs	13	6	8	6	8	9
utilisation de connecteurs petits parleurs	1	2	6	4	7	3
utilisation de connecteurs moyens parleurs	9	9	14	13	15	14
utilisation de connecteurs décrocheurs	11	2	2	0	1	1
Interventions grands parleurs	21	10	11	8	11	8
Interventions petits parleurs	2	7	6	5	7	7
Interventions moyens parleurs	20	21	20	17	24	16
Interventions décrocheurs	4	3	4	1	1	2
interventions CE2	30	23	22	11	24	20
interventions CM1	13	15	15	19	18	11
Utilisation correcte de connecteurs)	14	13	20	12	25	22
Etayage par l'exemple	12	10	9	10	11	10
Longueur des interventions (s)	42	53	66	51	36	46
nombre d'interventions de l'enseignant	17	6	4	3	3	2



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Grenoble



Année universitaire 2017-2018

**Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Mention Premier degré

**Titre de l'écrit scientifique réflexif : Comment améliorer la syntaxe par le débat
philosophique en cycles 2 et 3 ?**
Autrices : Gaëlle Alberti et Stéphanie Dumont

Résumé : Une bonne maîtrise de l'oral est un enjeu pédagogique et social, mais le domaine est souvent négligé en contexte scolaire. Après avoir réalisé une étude sur les spécificités de l'oral et sur les obstacles liés à son enseignement, nous avons conçu une séquence d'enseignement constituée de six séances. Ayant des publics différents - une école rurale et une école classée REP -, nous avons choisi de travailler sur un sujet commun, le débat en éducation morale et civique, avec comme objectifs principaux d'apprendre à argumenter, à mettre des mots sur nos pensées et à s'écouter. Nous avons ainsi pu mener une comparaison, déterminer les points forts et faibles dans chacune des situations et essayer de comprendre pourquoi ce qui marche avec un public ne fonctionne pas forcément avec l'autre. Les résultats montrent une progression des élèves en argumentation et en langage oral. Grâce à cette étude, nous avons appris à nous adapter, à relativiser et surtout à adopter différentes postures d'enseignant.

Mots clés : langage oral, syntaxe, connecteurs, écoute, parole, argumentation

Summary : Oral fluency is a pedagogical and social issue, but the topic is often neglected in school context. After conducting a study on the specificities of the oral and the obstacles related to its teaching, we designed a teaching sequence based on six sessions. Having different audiences - a rural school and a REP school -, we chose to work on a common subject, the debate in civic education, with as main objectives to learn how to argue and listen to each other. This allowed us to make few comparisons, to identify strengths and weaknesses in each situation and to try to understand why what works with one audience does not necessarily work with the other. The results show students' progress in argumentation and oral language. Thanks to this study, we learned to adapt and to adopt different postures as a teacher.

Key words : oral language, syntax, speech connectives, listening, speech, argumentation