



HAL
open science

L'écoute et le débat : en quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit au cycle 3 ?

Virginie Prévost

► To cite this version:

Virginie Prévost. L'écoute et le débat : en quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit au cycle 3 ?. Education. 2022. dumas-03852954

HAL Id: dumas-03852954

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03852954>

Submitted on 15 Nov 2022

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 2021-2022

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention *Premier degré*

**L'écoute et le débat : En quoi un travail
préalable et intermédiaire sur l'écoute
pose-t-il les bases d'un débat régulé et
construit au cycle 3 ?**

Présenté par Virginie PREVOST

Mémoire encadré par Laurence BUSON

Table des matières

Introduction	2
A. Partie théorique.....	3
I. La pédagogie institutionnelle	3
1.1. Définition et historique.....	3
1.1.1. Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ?.....	3
1.1.2. Son histoire.....	4
1.2. Pourquoi choisir la Pédagogie Institutionnelle pour enseigner l'oral et l'argumentation ?	5
1.3. Pédagogie institutionnelle : parler et écouter	5
II. Le débat comme outil de la pédagogie institutionnelle	6
2.1. Qu'est-ce que débattre ?.....	6
2.2. Quels sont les savoirs à enseigner par le biais du débat ?	6
2.3. Pourquoi enseigner le débat à l'école ? Comment choisir les thèmes abordés ?.....	7
2.4. Le débat régulé : construire un espace de débat en classe.....	8
2.5. Comment enseigner les techniques du débat aux élèves ?	9
III. L'écoute, un pilier de la consolidation de l'argumentation des élèves.....	11
3.1. Le débat : consolider deux facultés de communication : parler et écouter.....	11
3.2. Ecouter s'apprend.....	11
3.2.1. L'importance de la reformulation.....	11
3.2.2. L'importance de l'instauration d'un cadre : règles du débat, position d'écoute, rôles joués.....	13
3.2.3. L'importance de l'empathie	13
3.3. Les difficultés des élèves liées à l'écoute dans l'argumentation	14
B. Présentation de la problématique et des hypothèses.....	14
I. Problématique.....	14
II. Hypothèses	15
C. Méthode.....	16
I. Participants	16
II. Mise en œuvre matérielle et déroulement	16
III. Résultats	19
3.1. Première hypothèse : un travail sur le fond en amont permet de créer des conditions de débat construites sur l'écoute	19
3.2. Deuxième hypothèse : un travail intermédiaire sur l'écoute permet d'améliorer la capacité d'argumentation des élèves	22
3.3. Troisième hypothèse : la posture d'observateur aide à construire la compétence d'écoute	25
IV. Conclusion : quelques pistes de réflexion	29
D. Bibliographie	32
E. Annexes.....	33

Introduction

L'oral est un enseignement fondamental dans la scolarité de chaque élève. Il commence dès le plus jeune âge et est la priorité de l'école maternelle. Il en est de même pour l'exercice du débat. En effet, confronter les élèves, les faire argumenter et justifier des points de vue est partie prenante des apprentissages à l'école primaire. Les enseignants tendent de plus en plus à le décliner à travers différentes disciplines, néanmoins, il est vrai qu'il n'est pas fréquemment le savoir étudié mais est présenté comme l'outil pour apporter le savoir.

D'après le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) n°31 du 30 juillet 2020, au cycle 3, l'oral est une discipline très organisée qui fait appel à plusieurs compétences chez l'élève. Il aura notamment besoin de s'organiser et d'ordonner « des explications, des informations et un point de vue pour débattre de façon efficace et réfléchie avec [ses] pairs ». Non seulement le fond de l'argumentation est important mais la forme est aussi essentielle et représente une des bases d'un débat réussi et maîtrisé.

« La maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite. [...] Le professeur porte une attention soutenue à la qualité et à la justesse des échanges. À l'occasion de tous les apprentissages comme lors des séances spécifiques dédiées, il veille à améliorer la capacité de chacun à dialoguer et à interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés, etc.). [...] Le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur oral ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale ».

Etant professeur stagiaire dans une classe de CM2, nous avons constaté que les échanges entre les élèves étaient assez binaires (oui/non) et que l'écoute n'était pas au rendez-vous. Seuls les arguments personnels et individuels ont de l'importance pour les enfants. Le débat dans cette classe s'associe davantage à une énumération d'avis qu'à un échange structuré construit grâce aux différents points de vue des élèves. De même, le vocabulaire employé est assez « pauvre » et les apprenants parlent de manière extrêmement familière ce qui peut conduire parfois à des mésententes dans la mesure où le ton et le lexique employés manquent de tournure.

C'est pourquoi nous avons décidé d'axer notre problématique sur le thème de l'écoute pendant un débat : En quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit en cycle 3 ?

A. Partie théorique

I. La pédagogie institutionnelle

1.1. Définition et historique

1.1.1. Qu'est-ce que la pédagogie institutionnelle ?

D'une part, la pédagogie institutionnelle place les élèves dans le rôle d'acteurs : ils réfléchissent, analysent et verbalisent un maximum. Elle veut faire de la classe un endroit actif où l'enseignant n'est pas le seul détenteur du savoir et où l'enfant ne se contente pas de recevoir le flot d'informations et de connaissances déversées par le maître. En effet, dans cette pédagogie, le professeur met tout en œuvre pour donner les clés aux élèves : il met en place des techniques, des méthodes de travail et d'organisation afin de créer un climat propice au développement des connaissances des apprenants (Héveline & Robbes, 2010). Néanmoins, ce n'est pas qu'une question de mise en place « physiques et pratiques », il s'agit aussi de faire intervenir les dimensions sociales et affectives afin de donner l'envie et la motivation à l'élève d'acquérir les compétences dont il aura besoin dans sa vie, d'où la nécessité de faire intervenir les pairs dans des échanges et des travaux de groupes :

« C'est peut-être là, la caractéristique de la Pédagogie Institutionnelle : tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe » (Oury & Vasquez, 1967).

D'autre part, cette pédagogie a le souci de considérer l'enfant dans son développement et son évolution, elle « vise l'aménagement d'un rapport, plus humain, plus sécurisant et moins instable, à la culture, à la communauté, à soi » (Canat & Lapeyre, 2007).

De même, c'est une pédagogie qui se veut accessible aux élèves c'est-à-dire que des situations du quotidien pourront être abordées et débattues. Cette proximité permet à l'enfant de s'exprimer et de verbaliser plus facilement car ce sont des thèmes connus voire vécus. Ainsi, l'enfant est au cœur des apprentissages : les enseignements sont basés essentiellement en fonction de leur rythme, leur développement, leur désir et leur environnement (Oury & Vasquez, 1967).

1.1.2. Son histoire

L'un des précurseurs de la Pédagogie Institutionnelle se nomme Fernand Oury (1920-1998). Il s'inspire énormément des techniques Freinet comme l'autonomie favorisée et la classe coopérative notamment. Il est en désaccord avec la structure de l'Education Nationale. C'est alors qu'il décide de penser à l'institutionnalisation de la classe coopérative : une classe qui prend en compte le désir d'apprendre des élèves. D'une part, il replace le professeur en tant qu'acteur, créateur de sa pédagogie et non plus en simple « exécutant » (Jeanne, 2008). D'autre part, il casse le mythe de la relation duelle (« binaire ») maître/élève qui n'apporte rien à l'élève mis à part de l'anxiété, « la régression, la fascination, toutes modalités relationnelles qui génèrent l'agressivité et entraînent des face-à-face qui dégénèrent en corps-à-corps » (Jeanne, 2008). Ce schéma est très éloigné de l'image qu'Oury souhaite insuffler dans l'éducation (Héveline & Robbes, 2010). Ici, il souhaite créer une relation de confiance entre l'élève et son enseignant et entre les élèves eux-mêmes en favorisant la socialisation : parler d'autres choses que des savoirs, partager des situations de communication autre que celles ayant un rapport avec la classe (Oury & Vasquez, 1967).

La Pédagogie Institutionnelle selon Oury est basée sur 3 fondements principaux : le matérialisme, le groupe et l'inconscient (Jeanne, 2008). D'abord le matérialisme, notion qui peut paraître éloignée de l'éducation, mais qui, selon le pédagogue, n'est autre que l'appropriation et le réinvestissement des compétences acquises par les élèves dans des activités « pratiques » de la vie quotidienne. Pour atteindre cela, il met en place les techniques chères à Freinet comme notamment le tâtonnement par essais/erreurs, la coopération, l'autonomie et la place du professeur. Ensuite intervient le groupe : la Pédagogie Institutionnelle croit en la socialisation comme vecteur d'apprentissage. C'est pourquoi les travaux de groupes sont privilégiés afin de permettre la communication et les échanges entre pairs. Cependant, ce n'est pas la seule raison. La classe est aussi considérée comme une micro-société où les élèves sont responsables, où ils ont un rôle à jouer. Ainsi, ils apprennent en vivant les situations (Jeanne, 2008). Enfin, le troisième et dernier point est celui de l'inconscient. L'enseignant doit se renseigner sur le développement de l'enfant afin de permettre l'évolution, la motivation et l'épanouissement de ce dernier en classe.

1.2. Pourquoi choisir la Pédagogie Institutionnelle pour enseigner l'oral et l'argumentation ?

Le choix de la Pédagogie Institutionnelle pour mettre en place une séquence sur l'argumentation se justifie par le fait que les élèves sont toujours en situation de communication notamment par le biais du conseil de coopération : « les lieux d'existence de parole, par exemple le conseil, sont des lieux où l'on parle, mais surtout où l'on est entendu, reçu et accueilli. » (Oury & Vasquez, 1967). Grâce à ce climat propice aux échanges, les élèves sont en mesure de trouver leur identité et également de faire une place à leurs pairs : « l'acceptation des autres comme des semblables qui parlent et qui agissent » (Oury & Vasquez, 1967). L'organisation mise en place par l'enseignant aide à l'installation d'une communication naturelle et constructive. Comme dans la vie quotidienne, la classe est un lieu où l'enfant sera confronté à des conflits, où il aura le droit ou le besoin de justifier ses actions et de défendre ses points de vue. Ces situations sont multiples et le collectif y est essentiel, les élèves travaillent ensemble, partagent leur point de vue, acceptent de prendre en compte celui de l'autre et construisent ainsi un travail fait en connivence ; le journal de la classe est un parfait exemple de la mise en pratique des techniques prônées par la Pédagogie Institutionnelle (Oury & Vasquez, 1967). Ainsi, l'argumentation vient assez naturellement et est consolidée avec les apports que l'enseignant et les pairs vont apporter.

1.3. Pédagogie institutionnelle : parler et écouter

Il est assez complexe de dissocier l'écoute de la situation de communication. En effet, on ne peut considérer l'acte de parole sans un interlocuteur à l'oreille aguerrie en face pour rétorquer et enrichir la discussion. Comme cité précédemment, les enfants sont conscients qu'en classe, le groupe est un lieu « où la parole est entendue » (Oury & Vasquez, 1967). Ils sont immédiatement mis en situation de dialogue et développent ainsi les deux compétences grâce à la « micro-société » matérialisée par la classe (Nonnon, 2004).

De même, l'enseignant peut mettre en place au sein de la classe des rôles et des élections, il est donc essentiel pour les élèves de respecter ces responsabilités et tout ce qui leur incombe : écouter, prendre en compte les différents points de vue et les accepter (Oury & Vasquez, 1967).

On suppose donc que l'interaction entre pairs et avec l'enseignant est réelle. Néanmoins, on peut se poser la question suivante : est-ce une « vraie » écoute de la part des élèves ? Quels outils l'enseignant peut-il mettre en place pour favoriser les facultés de communication fondamentales : parler et écouter ?

II. Le débat comme outil de la pédagogie institutionnelle

2.1. Qu'est-ce que débattre ?

Si l'on se réfère à la définition du dictionnaire, dans un sens général, le débat est une discussion, souvent organisée autour d'un thème. De même, « le débat est la construction conjointe d'une réponse complexe » (Dolz et al., 2004). Ainsi, ils soulignent le fait que l'interaction est l'essence même du débat, que sans cela, il n'existe pas.

En ce qui concerne le milieu scolaire et l'exercice du débat, les élèves doivent mettre en œuvre plusieurs compétences (Eduscol, 2015) :

- Exprimer un point de vue dans un cadre régi par des règles ;
- Savoir maîtriser sa parole ;
- Laisser la place à la parole de l'autre ;
- Comprendre le point de vue d'autrui ;
- Chercher à convaincre en argumentant ;

Une évolution dans l'enseignement du débat se fait remarquer. En effet, de nos jours, cet exercice est proposé dès l'école primaire alors que quelques années auparavant, il n'était abordé qu'au secondaire (De Pietro & Gagnon, 2013). De même, alors qu'auparavant le débat n'était qu'un outil servant aux autres disciplines, il tend maintenant à devenir l'objet d'apprentissage et est inscrit dans toutes les disciplines. Les techniques du débat deviennent donc un apprentissage et un enseignement à part entière (Dias-Chiaruttini, 2020).

2.2. Quels sont les savoirs à enseigner par le biais du débat ?

Les savoirs associés à l'enseignement du débat se déclinent en 6 catégories (Gagnon, 2010) :

- 1) La connaissance des rôles de chacun lors du débat et de la situation de communication c'est-à-dire le but de la discussion ;
- 2) Les prérequis à maîtriser, l'élève doit avoir des connaissances préalables afin d'anticiper les contenus des échanges ;
- 3) La planification simultanée et qui concerne le langage. Elle fait référence aux outils mis à disposition pour rebondir et rétorquer sur les arguments des pairs ;
- 4) La « textualisation », c'est-à-dire la mise en texte du débat, avec un travail sur le vocabulaire spécifique au thème abordé lors du débat. On vise ici la maîtrise de la parole ;

- 5) La voix et tout ce qui est lié à l'oral : l'intonation, le volume, la qualité de diction ainsi que l'articulation ;
- 6) Les ressources non-verbales ou plus précisément les gestes, l'attitude, les signes : le langage corporel. On peut observer les gestes, les mimiques, la posture, l'utilisation du matériel ou encore de l'espace ;

En tant qu'objectifs d'apprentissage identifiés, l'élève doit être capable de questionner et de remettre en cause ses jugements initiaux (Eduscol, 2015) :

- Au niveau intellectuel : formuler une réponse au thème à la clôture du débat, aider chaque participant à prendre une position informée et faire en sorte que les élèves remobilisent ensuite les compétences ;
- Au niveau civique : prendre en compte, respecter et écouter autrui et son point de vue ;
- Au niveau pratique : Apprendre à utiliser la langue et tous les outils de langages et de communication ;

A cela, nous pouvons aussi ajouter que le débat met en jeu des capacités linguistiques, cognitives et sociales. En effet, au niveau linguistique, il suscite un apprentissage chez l'élève concernant la reformulation ou encore la réfutation d'arguments. Ensuite, au niveau cognitif, c'est l'esprit critique des apprenants qui est alors développé et attisé. Enfin, au niveau social, l'écoute et le respect des camarades sont les maîtres mots d'un débat construit et dynamique (Dolz & Schneuwly, 1998).

Ainsi, les compétences liées au débat sont multiples et touchent différents domaines bien distincts mais indissociables en ce qui concerne la construction du futur citoyen que représente l'élève.

2.3. Pourquoi enseigner le débat à l'école ? Comment choisir les thèmes abordés ?

Il est fondamental de confronter les élèves à des situations de débat. En effet, le document Eduscol « Méthodes et démarches – Le débat argumenté ou réglé » stipule qu'il est constitutif de l'espace public dans la démocratie. Débattre met en œuvre d'importantes compétences orales de communication que les élèves doivent acquérir : gérer la parole entre tous les participants, être capable de revenir sur ces propres propos (Dolz & Schneuwly, 1998). Le débat permet également à l'élève de prendre confiance et de développer sa prise de parole (Dolz et al., 2004). De même, la construction d'un futur citoyen éclairé en dépend, cela fait donc partie de l'élaboration morale et civique de l'élève. Le partage des valeurs est mis en exergue et permet

à l'individu de se construire (Dolz et al., 2004). Enfin, la facette d'autrui est grandement liée à l'exercice du débat. Il s'agit d'accepter de ne pas être d'accord avec ses pairs et de respecter la parole et les avis de chacun tout en justifiant les siens. Pour résumer, le débat est un moyen pour les élèves de construire leur point de vue, leur réflexion tout en considérant la position de leurs pairs (Dias-Chiaruttini, 2020).

Le choix des thèmes a une importance cruciale notamment en EMC (Education Morale et Civique) et relève de différentes dimensions. Tout d'abord, une dimension sociale qui réside dans la réalité des enjeux du thème choisi et dans la vraisemblance de ces derniers. Puis intervient une dimension cognitive qui se traduit par la complexité du sujet. Il est primordial de trouver le juste équilibre entre facilité et complexité pour que le dialogue soit construit. Et enfin, la dimension psychologique ou affective avec l'expression des sentiments, des émotions des élèves ainsi que l'intérêt qu'il pourrait avoir pour le thème. Il s'agit de créer un équilibre entre toutes afin que le débat soit construit, fertile et motivant pour les élèves (De Pietro & Gagnon, 2013). En effet, un thème trop éloigné de la réalité des élèves ne serait pas motivant pour eux. Au contraire, un sujet qui leur tiendrait trop à cœur bloque toute possibilité d'échange. De même, il est important d'inclure dans le choix du thème la notion de « controverse » (Dolz & Schneuwly, 1998). Un sujet n'impliquant pas de problème ne permettra pas aux élèves d'argumenter et ils se retrouveront vite bloqués, tout comme le débat qui restera stérile.

2.4. Le débat régulé : construire un espace de débat en classe

Le débat régulé est une pratique courante dans les salles de classe. Lors de ces exercices, les élèves ont des rôles qui leur sont attribués (ils changent d'une session à l'autre). Le plus souvent sont nommés : un président, un secrétaire et un modérateur. Ces derniers jouent un rôle on ne peut plus important puisqu'ils sont présents pour réguler le débat, le rendre fluide et construit (Dolz et al., 2004). Néanmoins, le groupe peut aussi être divisé lors des séances d'apprentissage avec une partie « observateurs » et l'autre partie « débatteurs ». Les observateurs détiennent une grille d'observation préalablement établie et doivent observer leur binôme afin de « l'évaluer » : répond-il aux différents points soulignés dans la grille ? Cela permet un feedback immédiat sur le débat, les élèves sont en mesure de comprendre ce qu'ils ont acquis et ce qui leur reste à consolider.

L'enseignant joue un rôle décisif dans la mise en place d'une séquence didactique sur le débat. La subtilité réside dans le fait de trouver le juste équilibre entre enseigner le contenu aux élèves et les laisser construire leur propre position (Dolz & Schneuwly, 1998). On souligne notamment

l'importance des feedbacks réguliers afin de consolider les compétences d'argumentation des élèves, tout cela, bien sûr, en interaction. De même, il est nécessaire d'avoir recourt aux enregistrements (vidéo, vocal...) afin d'avoir une trace et de permettre une réécoute des performances de chacun. Enfin, l'écrit prend une place de premier ordre dans l'acquisition des compétences orales notamment par le biais de la trace écrite qui résume ce qui a été abordé et les différentes techniques mises en œuvre par les apprenants. En conclusion, l'enseignant intervient à trois moments :

- Explicitation des consignes et des règles, mène les séances d'analyse des enregistrements ;
- Intervention ponctuelle pour recadrer et guider selon les normes de l'oral définies ;
- Préparation des séquences en lien avec les différents projets de la classe : mettre du sens dans les apprentissages ;

2.5. Comment enseigner les techniques du débat aux élèves ?

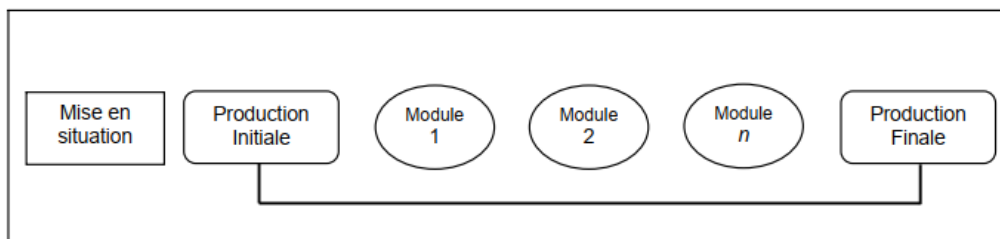
Pour répondre à cette interrogation, il est intéressant de se pencher sur les différents types de débats accessibles aux enfants. Sont mis en exergue le débat d'opinion sur fond de controverse, la délibération et le débat à des fins de résolution de problèmes (Dolz & Schneuwly, 1998). Dans le premier type de débat, il n'est pas attendu de réponse tranchée des participants, c'est plutôt un échange qui a pour but « d'influencer la position de l'autre » ou encore « de modifier la sienne propre ». Au contraire, la deuxième proposition tend à prendre une décision, le débat est décrit comme plus animé entre explications et autre négociation. Pour terminer, l'ultime forme est une discussion entre les participants afin de trouver une solution à un problème commun, celle-ci reste inconnue de toutes les parties ; ainsi, grâce à l'intervention et aux connaissances de chacun va aboutir (ou non) un consensus. Néanmoins, toutes ces formes sont-elles accessibles aux élèves d'un si jeune âge. Malheureusement non, c'est pourquoi, le débat public régulé est le plus souvent choisi et mis en place en classe puisqu'il a pour objectif de fortifier « la relation que les élèves entretiennent avec le monde du discours » (Dolz & Schneuwly, 1998).

Répondre aux attentes des programmes en faisant se confronter nos élèves et leurs points de vue est une chose mais encore faut-il y être préparé en tant qu'enseignant. Il existe 5 leviers incontournables (Gagnon, 2010) :

- 1) Les finalités sociales du débat c'est-à-dire dans le cas de l'école la formation du citoyen ;

- 2) L'acquisition de compétences remobilisables : il est en effet important de contextualiser ces connaissances afin qu'elles soient réutilisables pour les élèves dans leur vie quotidienne, puis dans leur vie d'adulte ;
- 3) L'identification des besoins des élèves en fonction de leur rythme, leur développement et leurs connaissances : afin de motiver les élèves, il faut être au plus proche de leur développement et faire que les sujets soient accessibles et fertiles ;
- 4) Les méthodes d'enseignement : en variant les supports, les modalités, les dispositifs notamment pendant les phases décrochées du débat ;
- 5) Les pratiques professionnelles : notamment l'observation des situations d'apprentissage qui permet d'identifier clairement les objectifs et les gestes qui leur sont associés ;

La séquence didactique mise en place par l'enseignant se doit d'être réfléchi et adaptée au processus cognitif des élèves. Ainsi, il est possible d'envisager l'enseignement en suivant le schéma ci-dessous (De Pietro & Gagnon, 2013) :



Si l'on se réfère au schéma ci-dessus (De Pietro & Gagnon, 2013), on remarque qu'une mise en situation est nécessaire afin d'apporter le bagage nécessaire à l'élève pour construire sa position. En effet, au-delà d'entraîner les techniques d'argumentation des élèves (« elocutio »), il est primordial de nourrir l'« inventio » de la rhétorique (Dolz & Schneuwly, 1998). Ensuite, une deuxième étape, qui sera celle de référence, est engagée, dans le cas d'un débat, on peut imaginer un débat zéro. Puis, interviennent un certain nombre de « modules », qui peuvent s'apparenter à des ateliers ou des activités notamment. Ces derniers sont organisés en fonction de la première production des élèves lors de la discussion zéro : sur quelles notions doivent-ils travailler précisément ? Enfin, lorsque le professeur juge que les élèves maîtrisent le sujet, la situation de référence sert de tâche finale (et peut aussi être considérée comme évaluation).

Oral et écoute entretiennent une relation intime et complexe qu'il s'agit de souligner pour que les élèves en prennent conscience. La construction de leur argumentation n'en sera que plus performante en focalisant leur attention et leur écoute en direction d'autrui.

III. L'écoute, un pilier de la consolidation de l'argumentation des élèves

3.1. Le débat : consolider deux facultés de communication : parler et écouter

Dès lors qu'un mot est prononcé, il a deux facettes : il a été dit par quelqu'un et est dirigé vers quelqu'un d'autre (Sériot, 2011). Ici est soulignée l'ambivalence de l'oral par l'interaction entre interlocuteur et auditeur qu'elle entraîne pour ainsi créer un dialogue : l'un parle, l'autre écoute et interagit en fonction de ce qu'il aura reçu et compris.

Nous remarquons alors la relation intime qu'entretiennent les deux facultés fondamentales de l'oral : parler et écouter. Dans les années 2000, les recherches se sont penchées plus profondément sur cette facette de la langue, qui n'était vue alors qu'à travers les codes de la société : « Il ne s'agit plus seulement de codes, de règles de savoir-vivre, de conventions, de civilité » (Fabé & Suffys, 2004). Il devient alors clair que l'oral nécessite un apprentissage spécifique en classe. Un nouveau rôle voit alors le jour, puisqu'en effet, lors d'une conversation, d'un échange, les participants sont autant « parleurs » qu'« écouteurs » : « L'oral, son apprentissage en classe, sa didactique nécessitent alors autant un « interécouteur » qu'un interlocuteur » (Fabé & Suffys, 2004).

Ainsi, il est clair que la mission de l'école ne réside pas seulement dans l'installation d'un espace de parole mais également dans un travail préalable d'écoute afin de servir l'argumentaire. Il est important d'instaurer un nouveau rôle auprès des élèves, celui d'écouteur. (Fabé & Suffys, 2004). L'exercice du débat est donc basé sur les deux facultés essentielles à l'être humain qu'il s'agit de développer et maîtriser.

3.2. Ecouter s'apprend

La notion d'écoute est un point phare dans le métier d'enseignant. En effet, nous la recherchons à tout prix auprès de nos élèves. Ainsi, lorsqu'il s'agit de la considérer comme une compétence enseignable, l'enseignant doit en comprendre toutes les subtilités afin de la rendre accessible aux apprenants.

3.2.1. L'importance de la reformulation

La reformulation est un processus qui se définit comme une « équivalence sémantique entre un énoncé source et un énoncé « reformulateur » (Garcia-Debanc, 1998). Elle peut avoir plusieurs formes :

- La paraphrase ;
- Le « rephrasage » (qui reprend la structure de la phrase de départ tant syntaxique que lexicale) ;
- La correction ;

Dans le but de rendre explicite la compétence d'écoute, une activité de reformulation des arguments d'autrui est nécessaire. Ainsi, en reprenant le discours des autres et en le verbalisant avec leurs propres mots, les élèves sont en mesure de confirmer leur position ou au contraire de la nuancer (Dolz et al., 2004). De même, ils prouvent ainsi qu'ils se détachent de leur point de vue individuel pour s'ouvrir à celui de l'autre : c'est la décentration (De Pietro & Gagnon, 2013). Les enfants âgés de 8 à 10 ans sont capables de prendre position et d'écouter les points de vue extérieurs, néanmoins, il reste difficile de reformuler ce qui a été présenté précédemment ; ils écoutent puis passent à un autre argument, le lien que ces derniers pourraient entretenir ne les importe pas (De Pietro & Gagnon, 2013). Lorsque les arguments invoqués pendant une session ne sont pas liés les uns aux autres notamment dû au manque de reformulations et de références, on se réfère alors à une « structure en étoile » (Dolz & Schneuwly, 1998). C'est donc sur ce point que l'enseignant doit travailler lors d'activités décrochées et par le biais de différents ateliers et différentes modalités (binômes, groupes, collectif). Pour illustrer notre propos, on peut s'appuyer sur les degrés de classification des reformulations pendant un débat (Garcia-Debanc, 1998) :

- Degré 1 : la reprise d'un argument : c'est le niveau le plus « faible », le débatteur répète mot pour mot l'argument déjà énoncé ;
- Degré 2 : la reformulation d'un argument : un travail sémantique a ici été effectué permettant de dire sur quoi se base l'argument sans pour autant répéter ce qui a déjà été dit ;
- Degré 3 : la réfutation d'un argument : à ce degré, une réflexion a été engagée de la part du débatteur, il est en mesure de se servir de l'argument précédent et de le confronter à ses convictions afin de le contrer ;
- Degré 4 : la modification de la position d'un argument : enfin, l'objectif du débat est aussi de convaincre l'« adversaire ». Il est tout à fait possible de modifier les positions, les points de vue de chacun afin d'arriver à un consensus ;

3.2.2. L'importance de l'instauration d'un cadre : règles du débat, position d'écoute, rôles joués

Le débat instaure un cadre rigoureux, surtout en classe. Afin de permettre une communication optimale avec un partage de tous les participants, il convient que les règles établies soient claires et précises pour tous.

D'abord interviennent les règles relatives à la collectivité. Elles sont abordées très tôt dans la scolarité et s'assimilent rapidement dans la majorité des cas : ne pas couper la parole, attendre son tour, demander la parole, écouter ses camarades (Nonnon, 2004). Tout cela pouvant être facilité par la présence de rôles annexes comme un modérateur ou un président, qui facilite la communication entre les élèves (Dias-Chiaruttini, 2020).

De même, l'aménagement de la classe pourrait améliorer et encourager l'écoute : une disposition en « U », par exemple, permet à tous les participants de se voir et ainsi d'être plus attentifs à la parole des uns et des autres - mentionné dans le document Eduscol (2015). En effet, cela diminue l'agitation et les petits bruits parasites qu'un aménagement en « autobus » pourrait créer car les élèves devront suivre la parole physiquement, c'est-à-dire en se retournant au gré des différents orateurs. La réflexion et la concentration sont déjà mises à rude épreuve lors de cet exercice, l'agencement peut réduire les distractions et cibler l'attention sur l'objectif : écouter les arguments de l'autre.

Enfin, le débat peut être considéré comme une mise en scène. Les rôles que les élèves jouent peuvent en témoigner. Ce cadre similaire au théâtre facilite la décentration, les élèves sont libérés de leur propre position et par conséquent, ils se projettent dans celle de leur rôle (Dolz et al., 2004). De même, inconsciemment, les apprenants vont par le biais du débat revivre des situations vécues en récréation ou encore en classe. Ils devront se servir de ces expériences pour expliciter leurs arguments et les illustrer d'exemples (Oury & Vasquez, 1967).

3.2.3. L'importance de l'empathie

L'empathie est la capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent. Il est nécessaire de profiter de cette « mini-société » qu'est la classe et dans laquelle les élèves sont confrontés à toutes sortes de situations sociales très enrichissantes (Nonnon, 2004).

En travaillant l'empathie, l'enseignant développe chez ses élèves des capacités d'agilité intellectuelle, le respect de la multiplicité des points de vue, le partage des ressentis et des émotions ainsi que la faculté de les recevoir. Il aide ainsi les enfants à développer la notion de décentration (De Pietro & Gagnon, 2013) et la prise de recul sur leur propre réflexion (Eduscol, 2015).

Pour résumer, « apprendre l'écoute c'est donc apprendre à respecter les règles de circulation de la parole dans un groupe : ne pas couper la parole et attendre son tour, partager le temps [...] en insistant sur la valeur de ce que dit un autre élève, qui a le droit d'être écouté » (Nonnon, 2004).

3.3. Les difficultés des élèves liées à l'écoute dans l'argumentation

La principale difficulté des élèves, lorsque l'écoute intervient, réside dans la catégorie « Interaction : construction d'un espace de débat » selon la grille des difficultés (De Pietro & Gagnon, 2013). Le débat n'est pas un exercice solitaire et c'est là que se pose la difficulté pour nos élèves. Les arguments s'enrichissent notamment grâce à l'intervention de chaque partie. Néanmoins, ce n'est souvent pas le cas en classe puisque les élèves campent sur leurs positions, ils ne rebondissent pas sur les propos de leurs camarades et ne créent pas la réciprocité nécessaire au débat (Dolz et al., 2004). Ce dialogue avec l'autre tout en gardant des positions claires est une tâche complexe pour les jeunes apprenants. Ainsi, il est essentiel de varier les dispositifs mis en place en classe afin de focaliser les élèves sur certaines dimensions définies. L'enseignant pourra faire visionner des débats, organiser une écoute orientée, enregistrer les productions dans le but de les réécouter : les élèves sont donc confrontés à leur propre réflexion ce qui permet le développement « conscient du comportement » (Dolz et al., 2004).

B. Présentation de la problématique et des hypothèses

A la lumière de notre cadrage, nous avons décidé d'axer notre réflexion sur les conditions d'écoute lors d'un débat à l'école primaire et plus particulièrement en CM2.

I. Problématique

Les lectures nous ont permis d'affiner notre axe de réflexion. En effet, le débat et l'écoute sont deux parties indissociables dans cet exercice de communication. L'un ne peut exister sans l'autre. C'est pourquoi il est primordial d'enseigner aux élèves les techniques d'écoute et celles

d'argumentation simultanément et très régulièrement. La solution d'une classe coopérative (dépendant majoritairement de la Pédagogie Institutionnelle) permet aux apprenants de se confronter à des situations d'échanges très fréquents sur des sujets qui les accompagnent au quotidien. Ainsi, notre problématique se présentera comme suit : En quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit au cycle 3 ?

II. Hypothèses

Pour tenter de répondre à notre problématique, nous avons dégagé trois pistes de réflexion :

Première hypothèse : un travail sur le fond en amont permet de créer des conditions de débat basées sur l'écoute. A travers cette hypothèse, nous aimerions prouver qu'un travail préalable permet aux élèves d'avoir recours à un éventail plus large d'argument et d'ainsi mieux maîtriser les techniques de débats.

Pour tenter de prouver cette hypothèse, nous nous baserons sur différents indicateurs :

- Les références aux connaissances et lectures préalablement étudiées ;
- La diversité des arguments ;
- Le nombre d'arguments ;

Deuxième hypothèse : un travail intermédiaire sur l'écoute permet d'améliorer la capacité d'argumentation des élèves.

Les résultats de cette deuxième hypothèse pourront être définis grâce à :

- La variété des arguments du débat final ;
- Le nombre de reformulations et leur qualité ;
- Les références aux arguments des pairs ;

Une comparaison des indicateurs du débat « zéro » et du débat final sera ici effectuée afin d'appuyer notre réflexion.

Troisième hypothèse : la posture d'observateur aide à construire la compétence d'écoute.

Dans le but de prouver cette hypothèse, nous nous appuyerons sur les deux séances d'analyses faites par les élèves ainsi que sur les grilles d'observation afin d'observer :

- Les références aux pairs ;
- Les critères d'évaluation de l'écoute ;
- Les critères explicites de la grille que l'élève observateur doit souligner lors des débats ;

C'est donc sur ces trois hypothèses qu'a été construite la séquence pédagogique mise en place en classe pendant la période 4 de l'année scolaire 2021/2022.

C. Méthode

I. Participants

Nous avons réalisé la séquence dans une classe de CM2 à l'école Louis Pergaud à l'Isle d'Abeau. 16 élèves sur les 24 de l'effectif total ont participé à l'expérience (les parents des 8 derniers élèves ayant refusé l'autorisation d'enregistrer la voix de leur enfant). Ils sont âgés de 10 ou 11 ans. Le groupe se compose de 8 garçons et 8 filles. Les participants sont d'un niveau hétérogène, concernant les compétences langagières suivantes :

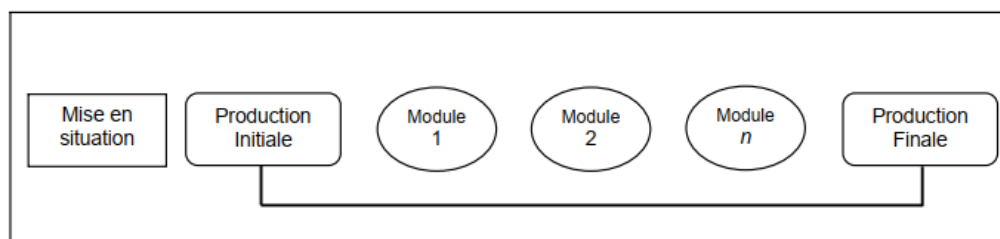
- Parler en prenant en compte son auditoire ;
- Participer à des échanges dans des situations diverses ;
- Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres ;

Participant à un conseil de coopération chaque semaine, les élèves ont pour habitude d'échanger sur des sujets de leur quotidien à l'école, ils s'investissent beaucoup dans le fonctionnement de la classe notamment par le biais des rôles de président et de secrétaire du conseil. De ce fait, lorsque nous leur avons présenté le sujet de la séquence, ils ont été enthousiastes et très volontaires. Pour eux, le débat ressemble beaucoup à un procès avec deux parties qui se défendent. Ils sont en demande de ce type d'activités et nous en prévoyons d'ailleurs l'élaboration en période 5.

II. Mise en œuvre matérielle et déroulement

La séquence d'enseignement se base sur le thème suivant : la vérité et le mensonge. Le thème a été choisi par les élèves parmi un panel élaboré par nos soins en fonction des problématiques de la classe. En effet, nous rencontrons en ce moment des situations de mensonge au sein de la classe, c'est pourquoi cette problématique s'est proposée d'elle-même aux enfants. Ils ont organisé le vote et recueilli les résultats pendant le conseil de coopération avant les vacances d'hiver.

Nous avons décidé de construire notre séquence en suivant le schéma présenté par De Pietro et Gagnon (2013).



La séquence d'enseignement a donc été organisée comme suit :

Nombre de séances	Nombres d'élèves	Période	Domaines - Thème	
8	16	4	Français / EMC - Le débat	
Objectifs généraux				
<ul style="list-style-type: none"> - Préparer, dire et retravailler des arguments - Participer au débat et tenir un rôle lors du débat - Tenir compte du point de vue d'autrui - Reformuler des arguments 				
Compétences travaillées au cours de la séquence				
Education Morale et Civique : <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son opinion et respecter l'opinion des autres - Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique - Confronter ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté et réglé Français : Comprendre et s'exprimer à l'oral <ul style="list-style-type: none"> - Parler en prenant en compte son auditoire. - Participer à des échanges dans des situations diverses. - Adopter une attitude critique par rapport à son propos 				
Matériel			Bilan de la séquence	
<ul style="list-style-type: none"> - Tableau blanc - Dictaphone - Album : <u>La vérité selon Ninon</u> de O. Brenifier - Matériel des ateliers (cartes, vidéo, tableau synthèse) - Affiches A3 				
Séance n°1	Introduction du thème		50 min	3/03/2022
Objectif : Préparer ses arguments sur le thème de la vérité et du mensonge à travers la lecture d'un album (à visée philosophique).			Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Album : <u>La vérité selon Ninon</u> de O. Brenifier 	
Séance n°2	Préparation du débat 0		30 min	3/03/2022
Objectif : Elaborer une grille d'observation pour les élèves.			Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Affiche A3 	
Séance n°3	Débat 0 (enregistré)		50 min	4/03/2022
Objectif : Construire un débat pertinent et dynamique.			Matériel : <ul style="list-style-type: none"> - Dictaphone - Bâton de la parole - Fiche d'observation élaborée en S2 	
Séance n°4	Analyse du débat 0 (enregistré)		50 min	11/03/2022

Objectif : Analyser sa performance et celle de son binôme. Soulever des points à améliorer.		Matériel : - Fiche d'observation remplie (débat 0) - Ordinateur - Tableau blanc	
Séance n°5	Ateliers (enregistrés)	45 min	17/03/2022
Objectif : Reformuler et prendre en compte les arguments des autres débatteurs		Matériel : - Vidéoprojecteur - Ordinateur - Cartes argument à reformuler (Atelier 1) - Vidéo d'un débat (Atelier 2) - Tableau synthèse pour les arguments de la vidéo - Cartes thème à débattre binôme (Atelier 3)	
Séance n°6	Ateliers (enregistrés)	45 min	18/03/2022
Objectif : Reformuler et prendre en compte les arguments des autres débatteurs		Matériel : - Vidéoprojecteur - Ordinateur - Cartes argument à reformuler (Atelier 1) - Vidéo d'un débat (Atelier 2) - Tableau synthèse pour les arguments de la vidéo - Cartes thème à débattre binôme (Atelier 3)	
Séance n°7	Débat final (enregistré)	50 min	24/03/2022
Objectif : Construire un débat pertinent et dynamique		Matériel : - Dictaphone - Bâton de la parole - Fiche d'observation élaborée en S2	
Séance n°8	Analyse du débat final (enregistrée)	50 min	31/03/2022
Objectif : Analyser sa performance et celle de son binôme. Soulever des points à améliorer.		Matériel : - Fiche d'observation remplie (débat final)	

Dans notre séquence, nous avons décidé de diviser la mise en situation en 2 séances : l'une ayant pour but de donner la matière aux élèves afin de construire leur position et la seconde pour mettre en place les règles du débat ainsi qu'élaborer ensemble une grille d'observation. Lors de la troisième séance, nous allons enregistrer leur débat que nous appelons « Débat 0 ». La question débattue est la suivante : « **faut-il toujours dire la vérité ?** ». L'organisation de cette séance est particulière : en effet, les élèves sont répartis en binômes (l'un est observateur, l'autre débatteur), il y a donc deux débats pour que chacun puisse jouer les différents rôles. A la fin de chaque débat, on laisse le temps aux observateurs de faire un retour sur la prestation de leur camarade. Une analyse de ce « débat 0 » est organisée lors d'une prochaine séance

afin de faire émerger la nécessité d'écouter ses pairs pour que le débat soit dynamique et construit. Les deux séances suivantes sont réservées à l'organisation d'ateliers sur le thème de l'écoute. Le groupe est divisé en 3, chacun doit passer par tous les ateliers sur les deux séances proposées et un bilan est programmé à la fin de la séance 6 afin d'aborder le débat final. Enfin, la situation initiale est reproposée afin de comparer la performance des groupes puis nous l'analyserons lors d'une ultime séance.

Les résultats de l'expérience ne sont pas totalement quantifiables. Le nombre de répétitions ainsi que les transcriptions des différents moments de la séquence permettront de rendre compte de l'évolution ou non des élèves en matière d'écoute.

III. Résultats

La séquence d'apprentissage porte sur l'écoute pendant un débat. Les élèves ont mené deux débats portant sur un thème identique – faut-il toujours dire la vérité – l'un dès la séance 3 puis le deuxième à la séance 7, après avoir organisé des modules de remédiation afin de revenir sur les différentes problématiques du premier débat. De même, des séances d'analyses ont été organisées après les débats afin que les élèves se réécoutent et puissent questionner leur pratique (séances 4 et 8).

3.1. Première hypothèse : un travail sur le fond en amont permet de créer des conditions de débat construites sur l'écoute

Les deux premières séances de la séquence ont été dédiées à la mise en situation. En effet, nous avons choisi de donner aux élèves des connaissances concernant le thème pour ne pas les laisser dans l'inconnu. Ainsi, nous pensons qu'ils auraient pu se concentrer sur les techniques du débat et principalement sur l'écoute de leurs camarades.

Lors de la première séance, de petites histoires, tirées de l'album La vérité selon Ninon de O. Brenifier, ont été lues aux élèves. Nous les avons expliquées et nous en avons ensuite discuté. Puis, nous avons fait une définition des deux termes en concurrence : la vérité et le mensonge. Pour aboutir à cette trace écrite, nous avons constitué un nuage de mots puis nous en avons discuté. Nous sommes finalement arrivés à ces deux significations :

- La vérité : c'est une parole qu'on dit et qui est réelle pour tous, qui est vraie pour tout le monde.
- Le mensonge : c'est une parole qui n'est pas réelle, qui est fausse.

Pour illustrer cette première hypothèse, nous observerons principalement si les élèves sont à l'aise avec l'exercice du débat, notamment à travers la réactivation des connaissances ainsi qu'au nombre et à la variété de leurs arguments. Pour cela, nous ferons référence à la transcription du débat « zéro » mais aussi à la première grille d'observation remplie par les différents binômes.

Premièrement, lors du débat « zéro », nous avons été surpris du peu de références à la lecture de l'album. Seul 1 élève parle d'un argument du livre que nous avons précédemment abordé - sans pour autant citer sa source (Annexe p 34) :

***Lorënzo :** Juste, dernière chose, on peut ne pas dire la vérité, parc(e)'que sinon ça peut blesser. Par exemple, y'a que(l)qu(e)chose...euh... y'a quelque chose qui euh que tu crois qui va blesser un de tes proches, tu vas pas lui dire. Et si y demande si y'a que(l)qu(e)chose, tu vas lui dire, nan y'a rien. Ça c'est un mensonge ! Qui veut répondre ?*

Ensuite, lors des discussions, nous avons effectivement abordé le sujet du mensonge pour se protéger et protéger nos informations personnelles. Ces arguments ont été réutilisés par 7 des 16 élèves (Annexe p 34-38). De même, ils se sont majoritairement appuyés sur ceux-ci et n'ont pas hésité à le répéter tout au long du débat – cet argument est ressorti dans les deux groupes de participants.

On pourrait penser que les élèves ont pris l'exercice comme une occasion de donner leur propre avis, sans faire de référence à ce qui avait été dit car cela ne leur appartient pas, quitte à se répéter et à ne pas répondre aux attentes du débat. Peut-être était-il pour eux le moment de prouver qu'ils avaient des opinions, il leur semblait donc important de les faire savoir et de les partager avec la classe.

Deuxièmement, seulement très peu d'arguments sont utilisés par les élèves (Annexe p 34-38).

- On peut mentir pour faire une surprise ;
- On peut mentir pour se protéger ;
- On ne doit pas mentir car la vérité refait toujours surface ;
- On peut mentir pour ne pas blesser ;
- On peut mentir pour ne pas dévoiler d'informations importantes ;
- On doit dire la vérité aux gentils et mentir aux méchants ;

Au regard des deux groupes débatteurs du débat « zéro », seuls 6 arguments différents ont été recensés – pour rappel, 16 élèves participent à l'exercice – c'est-à-dire que si nous faisons une moyenne, il n'y a pas un argument par débatteur (0,375 argument/élève) ; mais la situation est la suivante : un élève soumet un point de vue qui sera répété ensuite par plusieurs d'entre eux. De plus, aucune référence au fait de se mentir à soi-même n'a été faite, malgré l'explication de ce sujet lors de la première séance (Annexe p 34-38). L'argument ne serait peut-être pas assez concret pour les élèves qui ont fait appel à des références connues ou même vécues dans leur quotidien.

Ceci n'est malheureusement pas beaucoup souligné dans les grilles d'observation des élèves qui ont, pour la majorité, cru que leur camarade apportait un argument cohérent et justifié, seuls deux élèves ont fait part du manque de justification à leur partenaire (Annexe p 45).

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : Salomé -----

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ne pas couper la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ecouter les autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ne pas se moquer	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La prise de parole	Oser prendre la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Parler clairement	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Faire des phrases correctes et pertinentes	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'argument correspond-il au sujet ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Justifier les arguments avec des exemples	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : Estéban -----

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ne pas couper la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ecouter les autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ne pas se moquer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La prise de parole	Oser prendre la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Parler clairement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Faire des phrases correctes et pertinentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	L'argument correspond-il au sujet ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Justifier les arguments avec des exemples	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

Aucun élève n'a été en mesure de relever le manque d'arguments et l'éternelle répétition des mêmes idées. Nous pouvons le constater à travers l'utilisation réitérée de l'exemple suivant : « on ne va pas dire la vérité à un hacker, à quelqu'un qui veut savoir où tu habites ». Cet exemple

a été cité et utilisé par 6 élèves lors des deux sessions du débat « zéro » et l'échange commence avec cette intervention (Annexe p 34) :

Nolann** : Bah euh moi, j(e) suis pas euh pas trop d'accord avec c(e) que dit Naomi et c(e) que dit Haron. Bah parc(e) que Haron d'un côté, il a raison, parc(e) que d'un côté, la vérité elle se saura toujours, mais, d'un autr(e) côté, il a pas raison, euh, comme elle a dit Naomi, **si un jour t'as un problème bah y faut bien que tu mens. (En)fin voilà, sinon, bah, la personne ... Bah si tu dis à une personne euh tu dis son... Tu dis ton numéro à la personne, elle peut te hacker et te poursuivre. Donc euh voilà.

Les élèves s'écoutent – ou s'entendent – mais n'ont pas assez de recul pour se dire que le débat n'avance pas. L'écoute serait également se rendre compte que le dialogue est rompu et qu'il ne mène à aucune réflexion servant la cause choisie.

Pour conclure cette première hypothèse, les apprenants se sont bel et bien servi des contenus vus précédemment (Annexe p 34-38). Quelques idées émergent dans leurs arguments – 6 différents arguments ont été répertoriés dans le débat « zéro ». Face à ce manque d'arguments et d'idées, les élèves ont très vite épuisé leur propos et se sont contentés de répéter ce qui avait déjà été plus ou moins dit. De même, leurs différents points de vue ne sont pas très développés, les apprenants restent en surface et n'essayent pas de creuser leur réflexion. Il aurait été intéressant de diviser le groupe en deux, un ayant entrepris un travail préalable sur le contenu alors que l'autre non. Nous aurions pu comparer les deux débats et ainsi constater l'apport (ou non) d'une première approche théorique.

3.2. Deuxième hypothèse : un travail intermédiaire sur l'écoute permet d'améliorer la capacité d'argumentation des élèves

Ce travail intermédiaire se déroule lors des séances « ateliers de remédiation » (séances 5 et 6), nous avons divisé le groupe en 3 puisque trois ateliers étaient proposés :

- 1) Atelier de reformulation : 4 thèmes étaient proposés avec des cartes « arguments », chacun devait lire un argument à son voisin de droite puis ce dernier devait le reformuler et ainsi de suite ;
- 2) Atelier mini débat et réfutation : Des cartes « thèmes » étaient mises à disposition des élèves, des arguments étaient aussi à disposition pour aider les élèves les plus en difficultés. Le but de l'atelier était de trouver un argument contraire à celui énoncé par le camarade ;
- 3) Atelier d'observation d'un débat d'une classe de CE1-CE2-CM1-CM2 et analyse (atelier dirigé) ;

Au terme de ces séances, un bilan est organisé et les élèves essaient de souligner les points importants qu'ils devront développer lors du débat final.

Pour illustrer l'hypothèse mentionnée précédemment, nous allons aborder la diversité ainsi que le nombre d'arguments soumis par les apprenants puis les références à autrui et pour finir nous compterons le nombre de reformulations – signes d'une écoute pertinente. Nous faisons la différence entre le fait de citer le débateur pour répondre à un argument et l'action de reformuler. Les élèves peuvent tout à fait rétorquer en s'adressant directement à un de leurs pairs sans pour autant reformuler l'argument auquel il fait référence. Ces résultats feront l'objet d'une comparaison avec le débat « zéro » afin de révéler ou non une évolution de la part des élèves.

Dans un premier temps, il est intéressant de regarder l'évolution de la diversité des arguments. En effet, les élèves ont fait l'effort de ne pas trop répéter ce qui avait été dit. Contrairement au premier débat, aucune référence à l'action de « hacker un compte, une carte de crédit » (Annexe p 34-38). Pendant le débat final, les élèves ont renouvelé leurs arguments et leurs exemples dont voici un résumé (Annexe p 40-43) :

- Mentir pour éviter d'une sanction ;
- Dire la vérité pour amoindrir la sanction ;
- Mentir dépend du contexte ;
- Mentir pour se protéger d'un danger ;
- Mentir est parfois dangereux ;
- Quand on ment, il faut assumer les conséquences ;
- Mentir n'est pas une obligation, c'est une volonté ;
- Quand on ment, on se sent coupable, on se sent mal ;
- Ne pas mentir pour ne pas à avoir à faire face aux sanctions ;

Comparé à la variété des arguments obtenus lors du débat « zéro » - 6 idées principales alors qu'on peut en compter 9 lors du débat final – nous pouvons penser que les élèves ont fait de leur mieux pour se renouveler, néanmoins, les exemples restent plus que sommaires et n'étaient pas leur argumentation (Annexe p 40-43)

Rawane : *Ensuite, c'est plutôt quand on dit euh, quand la personne sait déjà la vérité, c'est même pas la peine de lui mentir. Et euh tu peux lui mentir si tu sais qu'il va pas le ... euh se douter de quoi que ce soit. Par contre, si c'est des trucs pas graves ; tu dois dire la vérité. Par exemple, quand tu dis à tes parents ou que(l)que chose comme ça.*

Ainsi, d'un côté, on voit l'évolution du cheminement réflexif des enfants, d'un autre, ils n'arrivent toujours pas à illustrer leur propos et se retrouvent à vite couper leurs propos et à se « débarrasser » de la parole. On peut déplorer le manque d'approfondissement, ils restent majoritairement en surface. Ci-après vient l'évolution de la réflexion d'un élève, il a réussi à adapter son discours en fonction de ce qui a été dit auparavant par ses camarades (Annexe p 34 & p 42-43) :

*Débat zéro : **Haron** : Si tu dis jamais... si tu dis dès fois, tu dis un mensonge, ça se saura un jour, que t'as dit un mensonge. Donc moi j'dis faut toujours dire la vérité. Parc(e) qu'après ça s'saura forcément un jour que t'as dit un mensonge.*

*Débat final : **Haron** : T(ou)t à l'heure, y'avait Adame ou j(e) sais pas qui mais y'a quelqu'un il a dit qu'il a dit euh si après t'as fait un crime, plus tu mens longtemps, plus ça va être grave. Je sais plus c'est qui qui a dit ça.*

***Les autres** : Adame, c'est Adame.*

***Haron** : Après y'a Rawane aussi, elle a dit, si tu fais une bêtise, plus tu mens longtemps, en fait, elle a dit euh... j'ai dit ça, mais dans ma tête je me suis dit mais c'est la même chose avec le euh le ... la prison. J'me dis c'est la même chose. C'est pas autant pire que la prison mais bon, plus tu passes d'une petite bêtise euh d'une petite punition à une énorme après si tu mens longtemps.*

Dans un second temps, intéressons-nous aux reformulations, c'est-à-dire au fait que les élèves expliquent l'argument d'un autre débattre avec leurs propres mots ; 2 élèves sur 16 ont reformulé ce que leurs camarades avaient dit avant de s'engager avec leur propre argument. Néanmoins, nous avons 3 récurrences à citer (Annexe p 42-43) :

***Rawane** : Mais en fait, Mohamed, il a dit qu'il fallait mentir quand tu ne veux pas révéler une bêtise.*

***Haron** : T(ou)t à l'heure, y'avait Adame ou j(e) sais pas qui mais y'a quelqu'un il a dit qu'il a dit euh si après t'as fait un crime, plus tu mens longtemps, plus ça va être grave.*

***Haron** : Après y'a Rawane aussi, elle a dit, si tu fais une bêtise, plus tu mens longtemps, en fait, elle a dit euh... j'ai dit ça, mais dans ma tête je me suis dit mais c'est la même chose avec le euh le ... la prison.*

Seules 3 reformulations ont été remarquées lors du débat final. Cependant, si l'on compare les reformulations du débat « zéro » et celles du débat final, la différence est visible. En effet, aucune n'est présente dans le premier débat alors que lors du débat final, 2 élèves sur les 16 inscrits auraient retenu que la reformulation jouerait un rôle important pendant un débat et essaieraient de se l'approprier. L'évolution n'est pas fulgurante mais elle est tout de même

symbolisée par le fait que ces deux élèves s’emparent de l’action « reformuler » et s’en servent pour étayer leur réflexion.

Dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux moments où les élèves nomment les débatteurs auxquels ils répondent. Nous appellerons cet indicateur « référence ». La multiplication des références aux pairs tend à servir le fait que les élèves s’écotent mieux. Lors de ce débat final, nous avons pu compter 14 références (sur 23 interventions) pour répondre à leurs camarades. Si l’on compare ces résultats à la session initiale, les chiffres ont plus que doublé. Nous passons de 6 à 14 références pour répondre en nommant clairement l’élève en question dont voici quelques exemples (Annexe p 40-43) :

***Adame** : Bah, moi j(e) suis pas trop d’accord avec Sofiane. [...]*

***Rawane** : Mais en fait, **Mohamed**, il a dit qu’il fallait mentir quand tu ne veux pas révéler une bêtise. [...]*

***Salomé** : Bah moi j(e) suis pas d’accord avec **Lorënzo** [...]*

***Sofiane** : Moi je reviens à l’ancienne **proposition d’Adame** [...]*

***Rita** : Je suis d’accord avec **Sofiane** [...]*

Il nous semble que le travail en ateliers sur la reformulation et sur la réfutation systématique ait pu déclencher ce changement de perspective chez les élèves. De même que le visionnage de la vidéo filmée dans une classe avec des élèves de CE2-CM1-CM2 aurait probablement permis aux apprenants de se projeter sur leur propre pratique.

3.3. Troisième hypothèse : la posture d’observateur aide à construire la compétence d’écoute

Afin de répondre à cette hypothèse, nous nous pencherons sur les séances d’analyse faites par les élèves à la suite de l’écoute de leur performance – ce sont les séances 4 et 8 de la séquence d’apprentissage. En effet, les séances de débats étaient suivies de séances dédiées à l’analyse des performances. Afin d’éclaircir notre propos, voici une description des séances concernées :

- Une première phase d’écoute marque le début de la session puis il est demandé aux élèves de reformuler les différents arguments – ces derniers sont écrits et classés au tableau au fur et à mesure afin de garder une trace et de prendre conscience de la répétition des mêmes idées ;

- La seconde phase de la séance est celle de la réflexion, des questionnements et des solutions que l'on pourrait apporter pour remédier aux problèmes du débat « zéro ». Tout cela en gardant en mémoire le thème de l'écoute : nous aimerions que les élèves remettent en question les conditions d'écoute et ce qu'il faut mettre en œuvre pour l'améliorer.

Pour cela, nous nous intéresserons aux conceptions que les élèves ont de l'écoute de manière générale, de l'écoute pendant un débat et à l'évolution du nombre de références entre le débat « zéro » et le débat final. Puis, la métacognition entrera en jeu avec les critères qu'ils attribuent à l'évaluation de l'écoute : comment rendre compte d'une écoute active et performante du pair observé ? Enfin, nous rendrons compte de l'évolution de la compétence notamment à travers la qualité des différentes références à leurs pairs et aux reformulations clairement énoncées. Nous utiliserons la transcription de la séance n°4 – l'analyse des élèves du débat « zéro » – ainsi que la transcription des débats « zéro » et final afin de mettre en lumière l'évolution des conceptions et de la performance des élèves.

Tout d'abord, nous partons d'une conception du débat très individualiste. Selon les observateurs – et cela se révèle à travers les grilles – les débatteurs s'écoutent, chacun a coché la case « oui » en ce qui concerne ce critère. Nous pouvons donc imaginer que leur idée de l'écoute se limite à : « ne pas parler en même temps ; ne pas se moquer... » ; ils restent en surface du concept et ne l'appliquent pas à l'exercice auquel ils sont confrontés (Annexe p 46).

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : Nolann

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	X	
	Ne pas couper la parole	X	X
	Ecouter les autres	X	
	Ne pas se moquer	X	
La prise de parole	Oser prendre la parole	X	
	Parler clairement	X	
	Faire des phrases correctes et pertinentes	X	
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	X	
	L'argument correspond-il au sujet ?	X	
	Justifier les arguments avec des exemples	X	

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : Adam

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	X	
	Ne pas couper la parole	X	
	Ecouter les autres	X	
	Ne pas se moquer	X	
La prise de parole	Oser prendre la parole	X	
	Parler clairement	X	
	Faire des phrases correctes et pertinentes	X	
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	X	
	L'argument correspond-il au sujet ?	X	
	Justifier les arguments avec des exemples	X	

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

De même, les élèves veulent dire ce qu'ils pensent du sujet sans écouter ce qui a été dit avant. La majorité des prises de parole des élèves lors du débat « zéro » ne sont pas en référence avec ce qui a été précédemment énoncé. Au contraire, une évolution nette de cette tendance se fait remarquer lors du débat final : seulement 6 interventions ne sont pas dirigées clairement en réponse à quelqu'un, il se peut qu'elles aient un rapport mais l'élève n'en fait pas mention en nommant la personne. Il est intéressant de remarquer que les élèves s'interpellent directement par leur prénom avant même de continuer leur argumentation (Annexe p 40-43)

Adame : *Bah, moi j(e) suis pas trop d'accord avec Sofiane [...]*

Nolann : *Moi je reviens sur le positionnement de Lorënzo [...]*

Esteban : *Oui, quand Nolann il disait oui, c'est vrai [...]*

Amira : *Bah j(e) suis pas d'accord avec c(e) qu'Eva a dit [...]*

Contrairement au débat « zéro » où la majorité des interventions étaient personnelles « moi je » (Annexe p 34-38) :

Salomé : *Bah euh, moi j'dis, (en)fin, dire la vérité [...]*

Sofiane : *En fait moi je voulais dire, que ça dépend des personnes. Par exemple, moi si j'mens, ça va pas m(e) rev(e)nir plus tard. [...]*

Esteban : *Personnellement, pour moi, quand on ment, y faut pas mentir sur des choses vraiment importantes, très graves, parc(e)'que pour l'avoir vécu, ça peut remonter et après on se sent vraiment pas bien d'avoir menti [...]*

Il se pourrait que la phase d'analyse du débat « zéro » par les élèves ait eu un impact sur les conceptions premières de l'exercice et de l'écoute en elle-même. Les élèves sont plus tournés vers la discussion même si une minorité d'entre eux ne parvient pas encore à s'appuyer des propos de leurs pairs pour construire leur propos.

Ensuite, le processus de métacognition est un point important dans l'apprentissage des compétences langagières - dans notre cas de figure. En effet, l'enregistrement puis l'écoute de leur performance amènerait les élèves à se positionner sur les tenants et les aboutissants de l'exercice du débat c'est-à-dire qu'ils prendraient conscience de tout ce qui rentre en jeu dans cet apprentissage : quelles connaissances et quelles compétences doivent-ils mettre en œuvre pour atteindre les objectifs demandés ? Après l'écoute du débat « zéro » et son analyse, il semblerait que les priorités des élèves aient changées, ils mettent en mots l'importance de rebondir et de « répondre » aux arguments des autres (Annexe p 38-40).

Enseignante : *On a deux critères importants pour les observateurs qu'on va pouvoir rajouter dans la grille : écouter les autres et répondre à l'argument d'un camarade. Bien. Quel va donc être notre but principal pour la prochaine fois ?*

Naomi : *Y faut pas répéter les mêmes choses mais ... euh... faut écouter et répondre aux autres arguments.*

Nolann : *Bah ... euh... faut pas dire que nos idées... (en)fin, on peut dire nos idées mais... euh... faut ... euh... faut répondre aussi aux autres.*

Pour finir, la répétition d'arguments lors du débat « zéro » étaient partie prenante de la réflexion des apprenants. Comme nous l'avons souligné lors de notre cadrage théorique, la répétition peut être un outil de l'écoute si nous faisons référence à l'émetteur initial de l'idée et si une discussion apparaît après cette énonciation (Garcia-Debanc, 1998). Lors du débat « zéro », les élèves tournaient en boucle sur le même argument (Annexe p 34-38 : « il faut se protéger des hackers ») et le même exemple sans s'en servir pour illustrer un autre point de vue ou pour le nuancer. Au contraire, pendant le débat final, à chaque fois qu'un élève intervient pour répondre à un argument, il cite le débatteur en question au minimum ou il reformule l'argument auquel il souhaite faire référence dans sa réponse après avoir cité l'émetteur – ce qui a été fait par 2 élèves à 3 reprises pendant le dernier débat.

Salomé : *Bah moi j(e) suis pas d'accord avec Lorënzo parce que si tu voles, tu sais ce que tu fais donc t'es obligé d'assumer ce que t'as fait et tu vas pas cacher à tes parents que t'as volé, ça sert à rien...*

Haron : *T(ou)t à l'heure, y'avait Adame ou j(e)'sais pas qui mais y'a quelqu'un il a dit qu'il a dit euh si après t'as fait un crime, plus tu mens longtemps, plus ça va être grave. Je sais plus c'est qui a dit ça.*

Les autres : *Adame, c'est Adame.*

Haron : *Après y'a Rawane aussi, elle a dit, si tu fais une bêtise, plus tu mens longtemps, en fait, elle a dit euh... j'ai dit ça, mais dans ma tête je me suis dit mais c'est la même chose avec le euh le ... la prison. J'me dis c'est la même chose. C'est pas autant pire que la prison mais bon, plus tu passes d'une petite bêtise euh d'une petite punition à une énorme après si tu mens longtemps*

Nous pouvons constater ici les deux niveaux : d'abord la citation de l'élève auquel le débatteur souhaite répondre ; puis, viennent les reformulations qui sont mises en parallèle afin d'arriver au point recherché par l'apprenant. Une réflexion certaine de l'élève est ici marquée, il a écouté les arguments de ses pairs, les a gardés en mémoire et les a confrontés au service de son point de vue. Nous pouvons discerner le cheminement de la pensée de l'élève et de son évolution, il se pourrait que l'écoute joue un rôle important dans la situation en question.

Pour conclure cette partie sur les résultats de la séquence d'apprentissage, nous avons pu observer, selon les degrés de classification de la reformulation (Garcia-Debanc, 1998), que les

élèves, lors du débat « zéro » se maintenaient principalement dans le premier niveau, c'est-à-dire celui de la reprise d'un argument (notamment celui du hacker). Puis, une tendance vers les niveaux 2 et 3 se font ressentir lors du débat final. Plus de reformulations se sont font entendre tout comme plus de réfutations et de contradictions (Annexe p 40-43).

Adame : *Bah, moi j(e) suis pas trop d'accord avec Sofiane. Vu que c'est des petites bêtises, tu peux mentir, alors que quand c'est des grands trucs, tu mens, ça va aggraver les choses.[...]*

Amira : *Bah j(e) suis pas d'accord avec c(e) qu'Eva a dit, parce que quand on fait des trucs pas graves bah on est pas obligé de le dire mais quand c'est des trucs graves on est obligé de le dire. Parce que faire un crime, c'est grave.*

Salomé : *Bah moi j(e) suis pas d'accord avec Lorënzo parce que si tu voles, tu sais ce que tu fais donc t'es obligé d'assumer ce que t'as fait [...]*

Nolann : *Juste, pourquoi Abdullah t'as dit « y va faire tranquillement dodo ? » (rires) Mais non, parce que si tu mens, après, euh, comment dire, euh quand, de mentir et de cumuler sans dire à tes parents, au bout d'un moment euh j(e) sais pas tu euh c'est ... t'es bizarre [...]*

Ainsi les résultats ne sont pas probants, il n'y a qu'une évolution faible des performances des élèves entre le débat « zéro » et le débat final, ce qui nous amène à penser qu'un travail plus long et plus régulier pourrait rendre les élèves plus efficaces et plus attentifs aux points de vue de leurs camarades.

Dans la conclusion, nous aimerions amener la réflexion sur les pistes envisageables pour atteindre le degré 4 et la modification de l'orientation argumentative d'un argument avec des élèves de CM2.

IV. Conclusion : quelques pistes de réflexion

Pour conclure notre travail de réflexion, nous proposons quelques pistes afin de réfléchir à l'amélioration de la performance des élèves concernant l'écoute pendant un débat et la construction de la rhétorique.

Nous pourrions relever quelques points importants :

- **Une structure du débat claire et organisée** : il serait important pour les élèves d'acquérir une maîtrise de l'art du débat. A force d'y être confronté, ses enjeux seraient alors naturels pour les apprenants ce qui permettrait de lâcher prise et de se concentrer sur les points d'amélioration tel que l'écoute.

- Un travail régulier et ciblé des contenus pendant des phases dédiées : lors de notre expérimentation, nous n'avons pas pris assez le temps de travailler les notions et de les développer dans d'autres situations. Diversifier les situations d'apprentissage et rendre le rythme plus fréquent permettrait une assimilation et une appropriation plus rapide. Ainsi, il serait peut-être plus facile pour les apprenants de réinvestir par la suite les différentes connaissances acquises lors des modules annexes.
- Une réflexion sur le rôle d'observateur et sur son évolution : en ce qui concerne l'observation, il est intéressant de différencier l'observation d'autrui et son « auto observation ». Ce rôle d'observateur serait un levier dans l'apprentissage des élèves si l'on se réfère aux différentes recherches. Néanmoins, une question se pose : comment apprendre à observer ? Les élèves ont fabriqué les outils pour observer mais ne faudrait-il pas passer du temps à enseigner ce qu'il faut observer, dans quel but et à en faire un bilan ? Le processus de métacognition est, certes, primordial et le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants dans leur cheminement et de les amener à prendre conscience de tout ce qu'ils mettent en œuvre lors des sessions de débat et notamment face à leur écoute.
- Une phase bilan d'observation à améliorer : une observation et un enregistrement des échanges après les débats entre les binômes auraient été intéressants. En effet, les observateurs, faisant leur bilan à leur coéquipier en mentionnant le détail de la grille ainsi que leur ressenti face à leur prestation, pourraient avoir un impact sur le second débat. Cet échange « bilan » entre pairs permettrait de mettre en lumière les éléments à améliorer lors du débat suivant, inconsciemment, l'élève garderait en mémoire les critères qu'il vient d'énoncer et serait en mesure d'améliorer sa prestation. Ici, la métacognition joue un rôle majeur dans l'apprentissage de l'élève. Il sait sur quoi il est évalué grâce à la grille élaborée en collaboration, il est conscient du rôle qu'il doit jouer, il est censé avoir le bagage « informationnel » pour tenir ses arguments lors du débat. Ainsi, l'étape clé qui pourrait déverrouiller cette métacognition serait celle du bilan de l'observateur, qui serait plus à même de juger le concret.

Ainsi, ces discussions nous amèneraient à penser que le débat n'est pas seulement une phase de discussion, il engendre tout un travail avant et après l'exercice de la part des élèves mais aussi de l'enseignant. L'explicitation des attentes du projet est un des objectifs principaux de la séquence, il appartient aux apprenants de prendre conscience de tous les processus qu'ils mettent en œuvre mais aussi de se rendre compte des progrès – des erreurs également – dans

leurs apprentissages. L'oral à travers le débat met en jeu un certain nombre de compétences qu'il est important d'entraîner pendant la scolarité des enfants, cela fait partie de leur construction personnelle en tant qu'élève mais aussi en tant que futur citoyen.

D. Bibliographie

- BRENIFIER, O., (2005) La vérité selon Ninon. France : Autrement jeunesse
- CANAT, S. & LAPEYRE, M. (2007) Vers une pédagogie institutionnelle adaptée. *Reliance* (46), 114-115. Repéré à <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/revue-reliance-2007-4-page-114.htm>
- DE PIETRO, J-F. & GAGNON, R., (2013) Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. Repéré à
- DOLZ, J., REY, N. & SURIAN, M. (2004) Le débat : Un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui* (146), 5-15. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-5.htm>
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY B., Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école. Repéré à <https://www-numeriquepremium-com.sid2nomade-2.grenet.fr/flexpaper/common/html.jsp>
- GAGNON, R., (2010) Le débat régulé oral : « même » objet langagier de la formation à la classe ? Repéré à https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8589/pdf/SZBW_2010_1_Gagnon_Le_debat_regule_oral.pdf
- GARCIA-DEBANC, C. (1998) Une argumentation orale dans une démarche scientifique au cycle 3. Repéré à https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2249#reper_1157-1330_1998_num_17_1_T1_0098_0000
- EDUSCOL, (2020) Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2020. Repéré à https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf
- EDUSCOL, (2015) Ressources enseignement moral et civique – Le débat (régulé ou argumenté). Repéré à [https://eduscol.education.fr/document/20578/download#:~:text=Le%20d%C3%A9bat%20\(r%C3%A9gl%C3%A9%20ou%20argument%C3%A9\),-Le%20d%C3%A9bat%20est&text=Comme%20pratique%20d%C3%A9mo%2D%20cratique%2C%20il,s'expriment%20dans%20le%20d%C3%A9bat](https://eduscol.education.fr/document/20578/download#:~:text=Le%20d%C3%A9bat%20(r%C3%A9gl%C3%A9%20ou%20argument%C3%A9),-Le%20d%C3%A9bat%20est&text=Comme%20pratique%20d%C3%A9mo%2D%20cratique%2C%20il,s'expriment%20dans%20le%20d%C3%A9bat)
- HEVELINE, E. & ROBBES, B., (2010) Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle. Repéré à https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/demarrer-une-classe-en-pedagogie-institutionnelle--9782918555056.htm?ora.z_ref=cairnSearchAutocomplete
- JEANNE, Y. (2008) Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance* (28), 113-117. Repéré à <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/revue-reliance-2008-2-page-113.htm>
- NONNON, E. (2004) Ecouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? *Le français aujourd'hui* (146), 75-84. Repéré à <https://www-cairn-info.sid2nomade-2.grenet.fr/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-75.htm>
- OURY, F. & VASQUEZ, A. (1967) Vers une pédagogie institutionnelle. Repéré à https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=f_BXDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=oury+et+vasquez&ots=mq3F19nfpl&sig=rIvcWp-t8fIpwDviJUGVBjIw_D0&redir_esc=y#v=onepage&q=oury%20et%20vasquez&f=false
- SERIOT, P., (2011) Volosinov, La philosophie du langage et le marxisme. *Langage* (182), 83-96. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-langages-2011-2-page-83.htm>

E. Annexes

Sommaire des annexes

Transcription du débat 0 – Groupe 1 – vendredi 4 mars 2022	p34
Transcription du débat 0 – Groupe 2 - vendredi 4 mars 2022.....	p36
Transcription de l’analyse du débat 0 - vendredi 11 mars 2022.....	p38
Transcription du débat final – Groupe 1 – jeudi 24 mars 2022.....	p40
Transcription du débat final – Groupe 2 – jeudi 24 mars 2022.....	p42
Grille d’observation initiale.....	p44
Grille d’observation après écoute du premier débat et des ateliers d’entraînement.....	p44
Quelques grilles d’observations des élèves.....	p45

Transcription du débat 0 – Groupe 1 - vendredi 4 mars 2022

Enseignante : Commençons le débat. La question d'aujourd'hui : faut-il toujours dire la vérité ? Qui est-ce qui veut entamer la discussion avec son argument ? Lorënzo, ensuite vous vous passez la parole.

Lorënzo : Euh... Alors, euh dès fois, on peut ne pas dire la vérité pour faire une surprise. Par exemple, euh, pour un anniversaire « surprise », forcément, c'est une surprise, donc on (ne) va pas dire qu'on est en train de faire l'anniversaire. Par exemple, y veut aller dans le salon, sauf que c'est dans le salon qu'on prépare l'anniversaire, on va lui dire non, de pas aller dans le salon. Si y demande qu'est-c(e) qui y'a dans le salon, on va lui dire rien. Ça, c'est un mensonge. Aussi dès fois, quand tu veux défendre tes amis, ta famille, tu peux ne pas dire la vérité.

Enseignante : Qui veut répondre à Lorënzo ?

Lorënzo : Juste, dernière chose, on peut ne pas dire la vérité, parc(e) que sinon ça peut blesser. Par exemple, y'a que(l)qu(e)chose...euh... y'a quelque chose qui euh que tu crois qui va blesser un de tes proches, tu (ne) vas pas lui dire. Et si y demande si y'a que(l)qu(e)chose, tu vas lui dire, nan y'a rien. Ça c'est un mensonge ! Qui veut répondre ?

Enseignante : Rawane, on t'écoute.

Rawane : Parfois, on est obligé de dire la vérité et à des moments, on (ne) peut pas la dire parc(e)'que euh c'est important qu'on la cache. Ou bien on veut cach ... cacher quelque chose, une bêtise par exemple, euh, qu'on a fait et on (ne) veut pas dire euh devant euh quelqu'un et tout ça... C'est un peu mentir donc on (ne) peut pas toujours dire la vérité. Euh et c'est pareil pour les anniversaires « surprise », tu (ne) dis pas vraiment la vérité, mais tu vas la dire à la fin.

Haron : Si tu (ne) dis jamais... si tu dis dès fois, tu dis un mensonge, ça se saura un jour, que t'as dit un mensonge. Donc moi j'dis faut toujours dire la vérité. Parc(e) qu'après ça s'saura forcément un jour que t'as dit un mensonge.

Naomi : Euh, j'suis pas d'accord, euh, y (ne) faut pas tout l'temps dire la vérité. Bah quand on veut, j(e) sais pas, protéger une personne ? Ou nous protéger nous-mêmes ? Hmm voilà, ne pas être méchant, (en)fin, ou méchante.

Nolann : Bah euh moi, chuis pas euh pas trop d'accord avec c(e)que dit Naomi et c(e) que dit Haron. Bah parc(e) que Haron d'un côté, il a raison, parc(e)'que d'un côté, la vérité elle se saura toujours, mais, d'un autr(e) côté, il (n') a pas raison, euh, comme elle a dit Naomi, si un jour t'as un problème bah y faut bien que tu men(te)s. (En)fin voilà, sinon, bah, la personne ... Bah si tu dis à une personne euh tu dis son... Tu dis ton numéro à la personne, elle peut te hacker et te poursuivre. Donc euh voilà.

Enseignante : On privilégie ceux qui n'ont pas encore parlé.

Amira : Euh du coup, moi, j(e) suis d'accord avec Naomi, parc(e) qu'y (ne) faut pas dire tout l(e) temps la vérité, par exemple, si euh, par exemple, tu veux dire un truc à ta meilleure copine mais t'oses pas lui dire et bah là tu mens ! Mais par exemple, tu dis un autre truc, par exemple tu dis euh mais pourquoi t'es comme ça ? Pourquoi tu (ne) crois pas ? Après elle dit nan rien, rien, rien. Du coup, moi j(e) dis qu'y (ne) faut pas toujours dire la vérité et euh... Et voilà.

Salomé : Bah euh, moi j(e) dis, (en)fin, dire la vérité, cacher des ... des ... (en)fin, euh... pff ... J(e) sais plus c(e) que j(e) voulais dire...

Enseignante : T'as le temps

Salomé : Euh ... Je (ne) sais plus...

Enseignante : On laisse la parole à Abdullah et si ça te revient, tu nous dis.

Haron : Ah oui, c'est vrai, Nolann, t'as dit, tu dis un truc vrai, mais si tu dis euh faut toujours dire la vérité mais à part pour les numéros, quand c'est, quand y'a quelqu'un qui t(e) demande où t'habites, à part ça...

Nolann : C'est pour ça, j'ai dit d'un côté t'as raison et d'un côté t(u n') as pas raison. (En)fin d'un côté t'as raison parc(e) que la vérité ressort toujours quoi...

Haron : Oui mais y'a... J(e) parle, j(e) parle, à part euh des trucs où euh y'a un gros danger ou tu peux euh tu peux avoir des problèmes après.

Abdullah : En fait, y faut dire la vérité euh les ... Y faut mentir à les gens méchants.

Enseignante : aux gens.

Abdullah : Aux gens. Et faut dire la vérité, et faut dire la vérité à les gens gentils.

Enseignante : aux gens gentils. D'accord.

Abdullah : Parc(e) que la vérité c'est à moitié pardonné.

Enseignante : Pour toi dire la vérité, c'est à moitié pardonné ?

Abdullah : Oui.

Léo : Qu'est-c(e) qui faut dire ?

Enseignante : Abdullah vient de dire que dire la vérité c'est à moitié pardonné.

Léo : Oui, du coup, euh... Du coup, euh... Il a raison, faut dire la vérité aux gens gentils mais pas aux méchants.

Enseignante : Pourquoi ?

Léo : Parc(e) que... Après tu vois, ça pose des problèmes. Ça va taper et tout et euh, c'est pour ça, du coup, euh, qu'on dit, toujours la vérité aux... aux... aux gens gentils.

Enseignante : D'accord, merci. Salomé, est-ce que tu veux dire quelque chose ?

Salomé : Euh non, j'allais dire la même chose qu'Haron.

Enseignante : D'accord, la même chose qu'Haron. Merci. On clôt le premier groupe de débat.

Transcription du débat 0 – Groupe 2 - vendredi 4 mars 2022

Enseignante : Faut-il toujours dire la vérité, débat numéro 2. Qui veut commencer ? Sofiane, nous t'écoutons.

Sofiane : Euh... Je reviens à ce qu'a dit Haron avant. J(e) suis d'accord et pas d'accord.

Enseignante : Tu nous rappelles un peu ce que c'était ?

Sofiane : Bah en fait, c'est qui disait qu'y (ne) faut pas dire la v... qui faut dire la vérité et tout... Abdullah y disait faut dire la vérité à moitié pardonné... Et, euh... J'étais à moitié d'accord, mais après, dès fois, comme il a dit Haron, Pour des trucs, genre, euh, se sauver, ou encore pour pas donner ton numéro, pour un truc surprise, j'suis d'accord, faut pas... Y faut mentir... Dès fois, y faut dire la vérité mais aussi y'a dès fois, y faut mentir. En fait, t'es obligé de mentir dans la vie.

Adame : Bah moi, euh, chuis, chuis pas d'accord, (en)fin, j'ai un autre avis. Bah par exemple, si, si les policiers, si y, tout le monde y savent que c'est toi qu'y a fait le ... le ... hmmm

Enseignante : le crime ? le délit ?

Adame : oui, le crime, et bah, après, tu pars à chaque fois, tu t'enfuis, bah à chaque fois, y t(e) retrouvent, et à chaque fois, tu ... y t(e) poursuivent et tout. Bah, après t'es obligé de euh de dire la vérité qu'c'est toi qu'y'a fait ça parc(e) que sinon bah y vont p(eu)t être te tuer les flics.

Enseignante : Tu crois ?

Adame : Oui

Enseignante : Est-ce qu'il n'y a pas une autre sanction ?

Adame : Tu vas passer ta vie en prison.

Enseignante : Oui, la sanction est sévère oui.

Adame : Bah c'est tout.

Lylou : Parfois, y (ne) faut pas trop dire la vérité, parc(e) que ça peut donner des infos personnelles, et euh, mentir c'est pas trop bien parc(e)'que euh par exemple t'as 5 sur 10 sur ton bulletin, et là y'a ta mère qui demande si c'est vrai. Et bah là, tu mens, et du coup c(e n') est pas bien, parc(e)'qu'après faut gérer ça quoi. Après faut... voilà.

Esteban : Personnellement, pour moi, quand on ment, y (ne) faut pas mentir sur des choses vraiment importantes, très graves, parc(e)'que pour l'avoir vécu, ça peut remonter et après on (ne) se sent vraiment pas bien d'avoir menti, de pas avoir dit la vérité, de garder ça pour soi, au bout d'un moment on en peut plus, et c'est compliqué à gérer. C'est pour ça que pour moi, y faut souvent dire la vérité, mais pas forc... mais pas forcément tout l(e) temps la dire et parfois mentir sur des choses par trop importantes qui peuvent éviter de faire du mal aux autres.

Mohamed : Parfois quand t'es sur internet, y'a un mec qui va te dit « Ouais vas-y t'habites où et tout » bah là, tu dis, ouais bah j'habite là-bas. Après y va dire ton adresse et tout, bah là t'es obligé de mentir et tout. T'es obligé car tu (ne)vas pas donner ton numéro de téléphone. Imaginons c'est un hacker, bah y va t'hacker tous tes trucs, tu (ne) pourras rien faire. Même ta carte bancaire.

Eva : Euh, moi, je ... Moi je veux répondre à l'argument de Mohamed. Hum, je suis d'accord mais euh, genre euh, quand par exemple, euh, euh, comment dire, genre sur le truc tu peux te faire hacker, oui, c'est vrai, mais... Euh... J'dirai pas la vérité pour me protéger. Par contre, à mes parents, j'vais leur dire la vérité, (en)fin, j'vais essayer.

Enseignante : Tu vas essayer ! Très bien !

Sofiane : En fait moi je voulais dire, que ça dépend des personnes. Par exemple, moi si j'mens, ça (ne) va pas m(e) rev(e)nir plus tard.

Enseignante : Pourquoi ça ? Parce que tu évites de dire des mensonges ?

Sofiane : Nan, parc(e)'que si je mens, c'est bon, j'ai menti, j'ai menti, hein ? ... Ça (ne) va pas m(e) rev(e)nir plus tard, hein !

Enseignante : Ça n'a pas d'importance pour toi ? Ça ne te touche pas ?

Sofiane : Nan, (en)fin sauf si c'est vraiment, euh, voilà, un truc comme ça.

Rita : J'suis pas d'accord, on (ne) peut pas dire la vérité aux gentils, sinon, ça va leur blesser.

Enseignante : Rita dit qu'il ne faut pas toujours dire la vérité aux gentils car ça va les blesser, oui.

Adame : Moi c(e) que je euh, j(e) veux rev(e)nir à c'qu'ont dit Mohamed et Eva. Pour moi, hacker, si c'est sur les jeux vidéo, ou sur ta carte bancaire, (en)fin ta carte bancaire, c(e n')est pas les jeux vidéo, mais, juste sur les jeux vidéo, bah, c'est pas grave, c'est, moins pire que si tu, si tu t(e) fais cambrioler

ou si tu t(e)fais, j(e) sais pas... Alors que sur les jeux vidéo, aller chez Micromania par exemple, y te renouv(él)le le truc et voilà.

Enseignante : Ils te renouvellent, d'accord. On clôt le deuxième débat sur cet argument.

Transcription de l'analyse du débat 0 - vendredi 11 mars 2022

1^{ère} phase de la séance : écoute morcelée pour reformuler les arguments de chacun et rappel de ce qu'est un débat

2^{ème} phase : observation et formulation des conclusions au regard de l'écoute et des arguments reformulés.

Enseignante : Après le travail que nous venons de faire, à votre avis, qu'est-ce qui s'est passé dans notre débat ? Qu'en avez-vous pensé ?

Nolann : Bah, maitresse, on a quand même bien respecté ... et on respecte la parole, à part une fois, j'ai rigolé.

Adame : On a attendu la parole et on n'a pas coupé les autres. Y'a juste Haron, une fois, il a parlé sans avoir le bâton.

Enseignante : Oui, pour les règles du débat, je suis assez d'accord. Mais si on regarde le travail que nous venons de faire. Qu'est-ce qu'on peut dire ?

Naomi : On répète toujours la même chose... Avec les personnes qu'on (ne) connaît pas, le hacker... euh... pour la sécurité quoi.

Enseignante : Exactement, très bonne observation Naomi.

Rawane : Aussi, y'a pas beaucoup d'arguments qui changent.

Enseignante : Oui, c'est vrai, tu as raison. Vous voyez autre chose ?

Haron : Moi j(e) trouve que ça a été... Mais, euh... c'était court et du coup, on (n') a pas pu dire beaucoup de trucs. P(u)is, si, on n'a pas assez d'exemples, on se répète trop, y faut plus d'exemples pour la prochaine fois.

Enseignante : Oui et comment on va pouvoir faire selon toi ?

Haron : Bah, y faut arrêter de répéter et trouver d'autres idées.

Enseignante : Oui, mais encore ? Quelqu'un peut nous aider ?

(silence)

Enseignante : Bon, on reviendra là-dessus, après. Nous avons réexpliqué ce qu'est un débat, selon vous, le débat que l'on a écouté était-il dynamique, est-ce qu'il s'agissait d'une discussion ?

Nolann : Bah, euh, oui. On a parlé entre nous. Après, on disait plus nos idées une par une, on n'écoutait pas trop celui d'avant.

Enseignante : Ah ! On y arrive, tu as dit quelque chose qui m'intéresse beaucoup, Nolann « *on n'écoutait pas trop l'élève d'avant* ». Que veux-tu dire par là ? Et les autres, vous êtes d'accord avec lui ?

Nolann : Ouais, bah, j(e) veux dire que ... on voulait dire notre argument à nous d'abord, donc on n'a pas trop parlé entre nous... (En)fin, voilà.

Sofiane : Bah ouais mais maitresse, on veut donner son avis aussi. Alors si c(el)ui qui parle avant euh y dit un truc qui (ne) nous intéresse pas, on va pas répondre...

Enseignante : Mais quel est l'objectif du débat ? C'est quoi son but ? Salomé ?

Salomé : Bah, c'est discuter avec les camarades d'un sujet, et y'a plusieurs avis.

Abdullah : Oui, et c'est parler avec ses camarades... c'est une discussion.

Enseignante : Donc, selon vous deux, on ne peut pas avoir de débat tout seul ?

Salomé : Bah non, dans un débat, y'a toujours plein de gens qui parlent.

Enseignante : Donc, il faut construire le débat en fonction des débatteurs, vous êtes d'accord ? Le plus important est de discuter du thème, est-ce qu'on peut avoir une discussion construite si on parle chacun de choses différentes ? Si on ne fait pas des références à des choses dites plus tôt dans l'échange ?

Adame : Bah, nan, en fait, une discussion c'est répondre à c(el)ui qui parle... euh ... (en)fin c'est un échange, si tu dis par exemple « faut dire la vérité pour se protéger » et que l'autre après y dit « faut dire la vérité parc(e) que ça finit toujours par ressortir » bah la discussion elle (n') est pas intéressante.

Enseignante : Est-ce que vous êtes d'accord avec Adame ici ?

(Les élèves sont assez d'accord)

Enseignante : Est-ce que ça nous empêche de dire ce qu'on pense ?

Nolann : Bah non, faut juste dire ... euh ... faut juste que ça a un rapport avec ce qui a été dit avant quoi.

Enseignante : Très bien. Donc selon vous, que faut-il faire pour améliorer notre débat ?

Sofiane : Faut s'écouter et répondre à celui d'avant.

Adame : Aussi, faut être tourné vers c(el)ui qui parle, et faut pas parler en même temps.

Enseignante : On a deux critères importants pour les observateurs qu'on va pouvoir rajouter dans la grille : écouter les autres et répondre à l'argument d'un camarade. Bien. Quel va donc être notre but principal pour la prochaine fois ?

Naomi : Y (ne) faut pas répéter les mêmes choses mais ... euh... faut écouter et répondre aux autres arguments.

Nolann : Bah ... euh... faut pas dire que nos idées... (en)fin, on peut dire nos idées mais...euh... faut ... euh... faut répondre aussi aux autres.

Transcription du débat final – Groupe 1 – jeudi 24 mars 2022

Enseignante : Premier débat : Faut-il toujours dire la vérité ? Mohamed ?

Mohamed : Parfois tu peux dire... Là y te disent, ouais, est-ce que t'as, comment dire, j(e) sais pas moi, on va dire dans la classe, est-ce que... est-ce que t'as d(é)jà volé un joker ? Bah, et là, imaginons, y poucave...

Enseignante : Non, on ne dit pas « il poucave » Mohamed.

Mohamed : Oui, il rapporte... Tu (ne) vas pas lui dire oui j'ai volé, sinon il va rapporter. Tu vas dire bah non j(e n')ai pas volé. Bah c'est comme si tu volais un truc et après tu disais « c'est toi qui me l'as volé ! » Bah tu dis « Bah non ». Parce que imaginons, c'est ton truc le plus précieux que ta mère veut pas t'acheter, j(e)'sais pas moi, une PS5 ou un Iphone, bah ça si tu le voles, bah après tu vas dire « ouais j'ai pas trouvé ». Je passe à Naomi.

Naomi : Bah, (il ne) faut pas toujours mentir, y'a des fois où il faut dire la vérité. Par exemple, si on, bah si on fait une bêtise, on (ne) veut pas le dire, okay, mais par contre, si au... si au bout d'un moment bah il le découvre, on va pas dire « non euh non ... » parce que sinon ça va être encore plus sévère la punition.

Rawane : Ensuite, c'est plutôt quand on dit euh, quand la personne sait déjà la vérité, c(e n') est même pas la peine de lui mentir. Et euh tu peux lui mentir si tu sais qu'il (ne) va pas le ... euh se douter de quoi que ce soit. Par contre, si c'est des trucs pas graves ; tu dois dire la vérité. Par exemple, quand tu dis à tes parents ou que(l)que chose comme ça.

Sofiane : Moi j(e) dis la vérité en fait, ça dépend, si c'est quelque chose de grave grave, là y (ne) faut pas dire, après si c'est une petite bêtise, ça peut passer, après si c'est une grosse bêtise, là... J(e) peux mentir, et encore... Par exemple, si quelqu'un te demande ton numéro de téléphone, tu vas dire « ah ouais, carrément, vas-y tiens je te le donne ! ». Bah non. Et voilà, j'ai fini, Adame ?

Adame : Bah, moi j(e) suis pas trop d'accord avec Sofiane. Vu que c'est des petites bêtises, tu peux mentir, alors que quand c'est des grands trucs, tu mens, ça va aggraver les choses. Et bah du coup, dans

les choses importantes, faut dire la vérité, mais dans les petites choses, tu peux te permettre de mentir. Parce que si t'as fait un meurtre et tout le monde sait que c'est toi, tu (ne) vas pas dire « non, c'est pas moi ». Moi j'serais lui, j'dirais « ouais c'est bon c'est moi. » Comme ça, on me met un an de prison et après je peux repartir.

Mohamed : Je reviens à mon sujet de tout à l'heure. Si tu voles un truc que tu aimes, bah y va dire « est-ce que c'est toi qui l'as volé ? » bah t'es obligé de dire non. C'est obligé que tu dis non, sinon, après euh, après il va rapporter à la maitresse et là elle va dire à tes parents et elle va te mettre un point en moins sur le permis. Et comment dire... voilà...

Rawane : Mais en fait, Mohamed, il a dit qu'il fallait mentir quand tu ne veux pas révéler une bêtise. Après il va se douter que c'est toi, il va le soupçonner, ce qui fait que ça ne va pas se terminer car ce sera le seul suspect. Lorënzo.

Lorënzo : Dès fois, tu mens quand on te dit « Coucou, ça va ? » Bah toi tu dis « oui, je vais bien ! » alors qu'à l'intérieur, tu (ne) vas pas bien, genre dans ta tête t'es triste, t'as voilà quoi. Du coup, tu lui dis oui je vais bien mais ça c'est un mensonge ! Après tu peux mentir pour les surprises, mais ça je l'ai déjà dit quatorze fois... Après, bah là, quand ... sur ce sujet-là, et aussi par exemple, quand on vole quelque chose, bah en fait, le principe de voler, c'est que tu mens. Si tu fais quelque chose en cachette, par exemple, tu prends ton téléphone en cachette, tes parents y viennent, y te disent « est-ce que t'as ton téléphone ? » tu vas pas dire « ah bah oui, désolée, j'avais pris en cachette », bah non, c'est pas logique. Je dis pas que c'est bien ce que je dis hein, je dis pas que c'est bien hein. Moi j(e) ferai comme ça, sinon c'est trop cramé.

Salomé : Bah moi j(e) suis pas d'accord avec Lorënzo parce que si tu voles, tu sais ce que tu fais donc t'es obligé d'assumer ce que t'as fait et tu (ne) vas pas cacher à tes parents que t'as volé, ça sert à rien...

Adame : Comme Lorënzo y dit, les parents, c'est euh c'est à eux que tu peux dire presque tout, bah du coup, tu vas leur dire parce que sinon à un moment ça va retomber sur toi, ça va être plus grave.

Sofiane : Moi je reviens à l'ancienne proposition d'Adame, quand il disait que les trucs graves, faut dire la vérité, pas forcément, si y (ne) savent pas que c'est toi, et t'as fait un meurtre par exemple, bah moi j'dis pas, j'accuse quelqu'un d'autre. Après s'ils le savent, je vais prendre perpet(uité).

Enseignante : Perpétuité, oui.

Sofiane : Même si tu dis la vérité, tu vas prendre 90 ans, t'auras quoi, 10 ans à vivre ?

Rita : Je suis d'accord avec Sofiane, si tu fais quelque chose de grave et que personne te voit et ben t'es obligé de mentir

Enseignante : Obligé ? Est-ce que tu es obligée, Rita ?

Rita : Non, c'est moi qui veux mentir

Enseignante : Ah, c'est une volonté de ta part alors !

Rita : oui, Naomi.

Naomi : Pour les choses graves, il faut dire la vérité, sinon, on va en prison, Et euh, voilà...

Transcription du débat final – Groupe 2 – jeudi 24 mars 2022

Enseignante : Faut-il toujours dire la vérité ? Abdullah ?

Abdullah : ... euh ... J(e) sais plus c(e) que je voulais dire...

Enseignante : Ah ! Bon, on reviendra plus tard, qui veut commencer du coup ? Allez, Nolann, on t'écoute

Nolann : Moi je reviens sur le positionnement de Lorënzo, Euh, attends, ouais, (il ne) faut pas mentir à tes parents, parce que après, à la fin quand ils le découvrent ça va être pire, y'aura une sanction.

Abdullah : En fait, si tu mens à tes parents, le problème c'est qu'ils vont le savoir et y vont bien s'énerver, y vont bien crier, y vont priver de jouer ou quoi, j(e) sais pas, et si tu dis la vérité, ça va passer, tu vas faire dodo et voilà.

Nolann : Juste, pourquoi Abdullah t'as dit « y va faire tranquillement dodo ? » (rires) Mais non, parce que si tu mens, après, euh, comment dire, euh quand, de mentir et de cumuler sans dire à tes parents, au bout d'un moment euh j(e) sais pas tu euh c'est ... t'es bizarre, (en)fin ça te rend bizarre. Après, quand tu (ne) te sens pas bien, dès fois, tu (ne) peux pas dormir, tellement que ça te travaille tu sais pas euh tu sais pas si tu vas le dire ou va pas le dire. Je passe la parole à Esteban.

Esteban : Oui, quand Nolann il disait oui, c'est vrai parce que là quand tu veux dire quelque chose après quand tu vas mentir c'est vrai euh tu vas être beaucoup moins bien, ça va te travailler, et au bout d'un moment, tu sais plus quoi faire, et sois tu le dis, soit tu (ne) le dis pas, et tu te dégrades de plus en plus, et à la fin t'en peux plus tu craques. Et plus tu mens longtemps, plus la sanction s(e)ra grave, du coup...Bah... Après c(e n'est pas vraiment cool.

Nolann : Euh bah j'parle, ouais, bah, par rapport quand tu fais un crime, bah après, c'est obligé que t'ailles en prison et si par exemple, tu mens tout du long et que tu dis la vérité à la fin, ils auront augmenté leur euh leur euh leur risque d'aller en prison. Et du coup, bah voilà, ils ont pris le risque. Lylou !

Lylou : Parfois c'est mal de dire la vérité et parfois c'est mal. Parfois c'est mal car on va se sentir coupable. Et si c'est pour des informations personnelles, il faut se protéger.

Haron : T(ou)t à l'heure, y'avait Adame ou j(e)'sais pas qui mais y'a quelqu'un il a dit qu'il a dit euh si après t'as fait un crime, plus tu mens longtemps, plus ça va être grave. Je sais plus c'est qui qui a dit ça.

Les autres : Adame, c'est Adame.

Haron : Après y'a Rawane aussi, elle a dit, si tu fais une bêtise, plus tu mens longtemps, en fait, elle a dit euh... j'ai dit ça, mais dans ma tête je me suis dit mais c'est la même chose avec le euh le ... la prison. J'me dis c'est la même chose. C(e n') est pas autant pire que la prison mais bon, plus tu passes d'une petite bêtise euh d'une petite punition à une énorme après si tu mens longtemps.

Eva : Je pense qu'il faut dire la vérité quand c(e n') est pas grave et mentir sur les trucs graves. Parce que quand euh quand on (ne) ment pas pour des trucs graves, on a des problèmes. Il faut aussi se protéger, (en)fin, tu mens pour te protéger. Et voilà.

Oksana : Moi j'dis que mentir c(e n') est pas bien, parc(e) que après euh t'as des sanctions, et les sanctions peuvent devenir graves. Et c(e n') est pas très cool d'avoir des sanctions graves. Donc voilà.

Amira : Bah j(e) suis pas d'accord avec c(e) qu'Eva a dit, parce que quand on fait des trucs pas graves bah on (n') est pas obligé de le dire mais quand c'est des trucs graves on est obligé de le dire. Parce que faire un crime, c'est grave.

Lylou : Moi j(e) pense que si on ment après ça s'aggrave trop, c'est dangereux, on va se sentir coupable alors qu'on a fait le crime.

Grille d'observation initiale

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : _____

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole		
	Ne pas couper la parole		
	Ecouter les autres		
	Ne pas se moquer		
La prise de parole	Oser prendre la parole		
	Parler clairement		
	Faire des phrases correctes et pertinentes		
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu		
	L'argument correspond-il au sujet ?		
	Justifier les arguments avec des exemples		

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

Grille d'observation après écoute du premier débat et des ateliers d'entraînement

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT – ÉLÈVE OBSERVÉ : _____

		Oui	Non	Nombre prises de parole
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole			
	Ne pas couper la parole			
	Ecouter les autres : être en position d'écoute ; être dirigé vers le débatteur qui a la parole ;			
	Ne pas se moquer, ne pas rire			
La prise de parole	Oser prendre la parole			
	Parler clairement			
	Faire des phrases correctes et pertinentes			
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu			
	L'argument correspond-il au sujet ?			
	L'argument répond-il à l'argument d'un autre débatteur ?			
	Justifier les arguments avec des exemples			

GRILLE MODIFIÉE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

Quelques grilles d'observations des élèves

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT - ÉLÈVE OBSERVÉ : HARON

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas couper la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ecouter les autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas se moquer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La prise de parole	Oser prendre la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Parler clairement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Faire des phrases correctes et pertinentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	L'argument correspond-il au sujet ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Justifier les arguments avec des exemples	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT - ÉLÈVE OBSERVÉ : Salomé

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas couper la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ecouter les autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas se moquer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La prise de parole	Oser prendre la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Parler clairement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Faire des phrases correctes et pertinentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	L'argument correspond-il au sujet ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Justifier les arguments avec des exemples	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT - ÉLÈVE OBSERVÉ : Estel

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas couper la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ecouter les autres	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Ne pas se moquer	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La prise de parole	Oser prendre la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Parler clairement	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Faire des phrases correctes et pertinentes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	L'argument correspond-il au sujet ?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
	Justifier les arguments avec des exemples	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT - ÉLÈVE OBSERVÉ : Nolann

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	X	
	Ne pas couper la parole	X	X
	Ecouter les autres	X	
	Ne pas se moquer	X	
La prise de parole	Oser prendre la parole	X	
	Parler clairement	X	
	Faire des phrases correctes et pertinentes	X	
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	X	
	L'argument correspond-il au sujet ?	X	
	Justifier les arguments avec des exemples	X	

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

GRILLE D'OBSERVATION DU DÉBAT - ÉLÈVE OBSERVÉ : Adam

		Oui	Non
Le respect des règles du débat	Attendre son tour de parole	X	
	Ne pas couper la parole	X	
	Ecouter les autres	X	
	Ne pas se moquer	X	
La prise de parole	Oser prendre la parole	X	
	Parler clairement	X	
	Faire des phrases correctes et pertinentes	X	
La qualité de nos arguments	Tenir son rôle, jouer le jeu	X	
	L'argument correspond-il au sujet ?	X	
	Justifier les arguments avec des exemples	X	

GRILLE ÉTABLIE AVEC LES ÉLÈVES

Année universitaire 2021-2022

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Mention Premier degré

Titre du mémoire : L'écoute et le débat : En quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit au cycle 3 ?

Auteure : Virginie PREVOST

Résumé

En quoi un travail préalable et intermédiaire sur l'écoute pose-t-il les bases d'un débat régulé et construit au cycle 3 ? C'est à cette interrogation que nous tenterons de répondre dans ce mémoire notamment grâce aux recherches sur la Pédagogie Institutionnelle ainsi que sur le débat et toutes les compétences qu'il met en jeu – et précisément l'écoute. En classe, une séquence d'apprentissage a été proposée à des élèves de CM2. Les séances importantes ont été enregistrées et ont pu être écoutées afin que les élèves prennent conscience de l'enjeu de l'écoute lors d'un débat.

Mots clés

Débat, débat régulé, écoute, Pédagogie Institutionnelle, compétences, cycle 3, CM2

Summary

How does prior and intermediate work on the listening lay the foundations for a regulated and constructed debate in cycle 3? This is the question that we will try to answer in this dissertation, thanks to research on Institutional Pedagogy as well as on debate and all the skills that it brings into play – and specifically the listening. In class, a learning sequence was proposed to pupils of CM2. The important sessions were recorded and could be listened to so that the pupils could become aware of the importance of listening during a debate.

Key Words

Debate, regulated debate, listening, Institutional Pedagogy, skills, cycle 3, CM2