



HAL
open science

Le débat en classe : parler pour se construire comme acteur dans la cité

Catherine Le Cunff

► **To cite this version:**

Catherine Le Cunff. Le débat en classe : parler pour se construire comme acteur dans la cité. 2005, pp.225-236. halshs-00132186

HAL Id: halshs-00132186

<https://shs.hal.science/halshs-00132186>

Submitted on 20 Feb 2007

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.

LE DEBAT EN CLASSE : PARLER POUR SE CONSTRUIRE COMME ACTEUR DANS LA CITE

1. Introduction

Le titre annonce une problématique qui peut paraître décalée par rapport aux autres contributions à ce colloque. De fait il ne s'agit pas de discours politiques au sens ordinaire du terme tels qu'ils se présentent dans les médias, produits par la société : il s'agit ici de discours produits par des enfants et des adolescents, dans le cadre d'une tâche scolaire. Cependant ces discours et la rhétorique afférente, dont le colloque va contribuer à préciser les caractéristiques, se transmettent et sont d'abord le résultat d'un long processus de construction chez le citoyen, l'acteur social de la cité. On entre dans ces discours dès que l'on naît, en écoutant certes souvent malgré soi, parfois par choix. Mais l'école déclare aussi parmi ses objectifs affichés qu'elle a pour tâche de former des citoyens et inscrit dans ses programmes officiels en France l'enseignement du débat.

C'est donc cette dimension du discours politique en émergence, construction provoquée par l'enseignant, comme discours de futur citoyen acteur dans la cité, avec sa rhétorique - à décrire - qui m'intéresse et fait l'objet pour partie de la recherche *Oral savoirs socialisation* en cours¹.

2. Oral savoirs socialisation

2.1. Une recherche sur la parole qui s'autorise

Cette recherche concerne le rapport de la parole publique à la socialisation au sein d'une communauté discursive : la classe. On a pris le parti de considérer et de « construire » le groupe classe comme une communauté discursive (Bernié, 2003) réunie en un espace commun pour s'approprier des savoirs. Les données concernent la prise de parole devant le groupe, de la maternelle au collège, dans des situations d'apprentissage. J'ai choisi de présenter ce qui concerne le débat et particulièrement deux corpus d'enregistrements vidéo qui seront étudiés ici car d'une part, les thèmes abordés concernent la cité

¹ Recherche franco québécoise 2002-2004

et le politique, d'autre part, ces corpus relèvent du discours politique comme capacité à dire et à débattre sur des sujets impliquants ou engagés.

L'objectif de cette situation scolaire du point de vue de l'enseignant et de l'institution est de construire une compétence à débattre, c'est-à-dire à la fois une compétence langagière avec toute sa complexité et une compétence liée à la socialisation, au « vivre ensemble » comme disent les programmes officiels qui inscrivent ainsi les civilités et l'apprentissage de la citoyenneté dans l'ordre des compétences à acquérir. Dans un cadre régulé, dont la ritualisation est construite par l'enseignant, les élèves apprennent à se dire, à dire la cité telle qu'elle leur apparaît mais surtout à prendre en compte la parole de l'autre, à l'écouter et à la respecter, la citant, la réfutant ou la soutenant, apprenant chemin faisant la rhétorique de ces actes langagiers, les conduites discursives afférentes, les mots et les structures qui s'y attachent pour donner de l'efficacité à leur propos.

On a fait l'hypothèse dans cette recherche² que prise de parole, participation aux échanges dans la classe, constituent une forme d'intégration active à la communauté, au groupe, condition pour les apprentissages. On fait aussi l'hypothèse forte que l'action consciente de l'enseignant est possible pour que chacun construise sa place comme sa parole propre et son identité par des exercices langagiers, tant à propos des savoirs ordinairement en circulation dans l'institution classe, que sur des sujets qui touchent la cité dans tous les sens du terme, qu'il s'agisse de l'environnement immédiat ou de sujets politiques. En construisant ainsi la compétence langagière orale, on construit probablement aussi le discours politique de chacun, sa capacité à utiliser les outils de la rhétorique pour se faire entendre. Cependant cette dimension linguistique reste à décrire pour être mieux enseignée. C'est l'un des objectifs aussi de la recherche.

2.2. Méthodologie : corpus

Il s'agit d'une classe de 4^{ème} au sein d'un quartier ZEP³ d'une ville moyenne de l'ouest de la France et d'une classe de CM à l'ouest aussi mais dans un village de la côte. La classe de collège se livre à un débat qui porte sur la violence, peu de temps avant les événements

² mais c'était aussi au cœur de celle qui l'a précédée portant sur l'intégration/l'exclusion dans la classe (Guénézant, Laurent, Le Cunff, 2002),

³ ZEP : zone d'éducation prioritaire

politiques en France du printemps 2002. L'enseignant de français a proposé ce thème pour le second débat organisé dans cette classe, peu motivée pour les disciplines scolaires. La seconde classe entreprend de débattre autour de la marée noire qui a atteint les côtes françaises cette année là. C'est une classe du bord de mer. Elle a choisi massivement ce thème parmi d'autres proposés par l'enseignant pour le premier débat de l'année.

Le recueil des données s'est fait par enregistrement vidéo, transcrit et analysé du point de vue de la dynamique du discours collectif, de l'articulation des énoncés successifs, des marques linguistiques de la prise en compte du discours de l'autre, de la socialisation. La recherche s'est également intéressée à d'autres aspects qui ne sont pas développés ici comme la qualité linguistique des productions de chaque élève, la comparaison des productions des garçons et des filles, l'évolution en cours d'année de ces compétences linguistiques dans leur relation aux apprentissages et à la socialisation. Nous ne retenons donc ici que les débats, parmi d'autres situations de parole publique choisies par les enseignants pour développer les compétences langagières orales de leurs élèves.

Il se trouve que les enseignantes des deux classes sont toutes deux débutantes, ont une classe en responsabilité pour la première année de leur carrière. Toutes deux ont lu les textes officiels qui inscrivent le débat au programme et ont donc souhaité mettre en application ces recommandations. En outre, toutes deux sont convaincues qu'il s'agit là d'un bon moyen pour travailler et sur la compétence langagière et sur la socialisation, sur la construction de l'identité aussi.

La méthodologie prévoit également la prise en compte de la parole de l'enseignant et dans les données – le corpus – et dans l'analyse des situations (ethnométhodologie) qui composent le corpus pour constituer le discours explicatif ou scientifique de la recherche. (Woods, 1989) Le premier corpus correspond à la partie exploratoire de la recherche. L'enseignant stagiaire l'a intégré à son mémoire professionnel et ce mémoire constitue aussi la parole recueillie. Le second corpus est accompagné de la parole vive de l'enseignant dans le cadre des séminaires de la recherche et de l'entretien prévu par le dispositif en début d'année.

L'analyse linguistique s'appuie sur les travaux théoriques relatifs au débat et à l'argumentation mais aussi sur la reformulation⁴. L'équipe de recherche *Oral savoirs socialisation* elle même réunit des enseignants d'école et de collège, une conseillère pédagogique, une DEA⁵, un maître formateur, un professeur formateur d'enseignants et un enseignant chercheur en sciences du langage.⁶

Il s'agit certes d'une recherche action mais les aspects descriptifs relèvent de la recherche fondamentale et ces dimensions dans le cadre de l'école font peu l'objet de publications. Il s'agit d'une recherche comparée impliquant une équipe d'enseignants du Québec sous la responsabilité de Lizanne Lafontaine à l'Université du Québec en Outaouais.⁷

3. Débat à l'école : genre à inventer

3.1. Débat et argumentation

Nous nous intéressons à la discussion scolaire dans la recherche au même titre qu'au débat scolaire comme genres présents à l'école. Tous deux impliquent l'argumentation orale. Pour la discussion scolaire, la visée est l'apprentissage scolaire et les auteurs s'accordent sur l'idée qu'il faut de la divergence, de la confrontation, de la discussion critique (Giordan et De Vecchi, 1987, Hébert, 2004) pour que des savoirs se construisent, que des conceptions se transforment. La discussion apparaît dans les situations attestées dans les corpus de la recherche comme spontanée, ce pendant plus ou moins recherchée par l'enseignant qui a construit ces situations didactiques en considérant que la confrontation des représentations aide à la construction des savoirs. Les thèmes au cours d'une séance apparaissent plutôt multiples à la différence du débat qui est préparé et centré sur un thème proposé au départ.

Le débat est une activité langagière présente dans les Instructions officielles et aussi dans les écrits de la didactique. (MEN, 2002). Il est souvent qualifié de « régulé ». « La tenue de débats où chacun doit savoir réfréner sa parole, laisser la place à celle de l'autre

⁴ Ces derniers sont travaillés dans le cadre du séminaire Elia de l'EA LIDILE⁴ de l'Université Rennes

⁵ DEA ; directrice d'école d'application

⁶ M. Babillot, N. Dewez, R. Lallemand, B. Gras, G. Ledot, M. Laurent,

⁷ La recherche s'est conformée aux règles éthiques en vigueur à l'UQO. Elle a obtenu le soutien du Ministère des affaires étrangères (France soutien).

et comprendre son point de vue – même quand on ne le partage pas –, chercher à le convaincre en argumentant, est la première forme d'éducation à la démocratie. » lit-on dans les programmes relatifs à l'instruction civique à l'école.

Pour le collège, il est également question de débat dans le cadre de l'enseignement littéraire mais aussi de la vie scolaire : « savoir débattre avec les élèves de ces violences qu'ils risquent de subir ou dont ils peuvent se rendre coupables : l'échange d'argumentations est largement favorisé, dans la mesure où il permet de canaliser les tentations du recours à la force. Il est essentiel, dans tous les cas, de rompre la « loi du silence » et d'ouvrir le dialogue avec les élèves et les parents. ». Le débat semble un recours contre la situation dégradée des établissements scolaires. La maîtrise de la langue toujours au collège comporte aussi un volet qui concerne le débat : s'exprimer oralement c'est en particulier « intervenir dans un débat pour exposer une opinion et réfuter d'éventuelles objections ».

Le débat scolaire se définit par référence au débat comme genre présent dans l'univers social extérieur à l'école par exemple pour Dolz et Schneuwly (1998) qui argumentent en faveur du choix de ce genre comme objet à enseigner : « Le débat met ainsi en jeu des capacités fondamentales, tant d'un point de vue linguistique (techniques de reprise du discours de l'autre, marques de réfutation, etc.), cognitif (capacité critique) et social (écoute et respect de l'autre) qu'individuel (capacité de se situer, de prendre position, construction de l'identité). En outre il s'agit d'un genre relativement bien défini, dont les élèves possèdent le plus souvent une certaine connaissance sur laquelle il devient possible de s'appuyer. »

Les auteurs se livrent à une classification à partir de la littérature sur le sujet pour mieux cerner l'objet. C'est le débat d'opinion qui retient leur attention. D'autres écrits se centrent plutôt sur l'argumentation, recherchant chez Aristote puis chez Plantin des éléments pour éclairer les pratiques scolaires sans que l'on sache exactement s'il s'agit de discussion ou de débat accueillant l'argumentatif. (Garcia-Debanc, 1996).

Il s'agit d'adapter cette définition à l'oral, à l'oral d'enfants ou d'adolescents à l'école et de s'intéresser aux éléments linguistiques à la fois pour préciser la nature linguistique du débat scolaire notamment sur les sujets politiques, pour définir des objets

linguistiques d'enseignement et pour situer la socialisation dans ses manifestations langagières..

L'étude de nos corpus et particulièrement des deux qui sont présentés ici montre que la reformulation est une caractéristique des productions langagières dans le débat.

3.2. La reformulation

Garcia-Debanc (1996) reprenant la définition de Gulich et Kotschi (1987) définit la reformulation « comme l'opération linguistique qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un segment conversationnel appelé « énoncé source » et un second énoncé appelé « énoncé reformulateur ». Elle ajoute que les reformulations jouent un rôle important dans l'émergence de la controverse scientifique. Il est à noter que l'auteur s'intéresse principalement aux situations d'apprentissage scientifique.

Vion (1992 : 219) de son côté cite les mêmes sources et distingue reprise et reformulation, insiste sur la dimension métacognitive de ces opérations : « Une reformulation peut être définie comme une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. (...) Les phénomènes de reformulation font probablement partie des activités les plus complexes dans la mesure où ils impliquent une visée métalinguistique et, plus généralement, métacommunicative sur le langage et sur l'interaction. Ils constituent également un univers très complexe dans la mesure où ils se nourrissent de la combinaison des autres activités ; en reformulant on peut mettre en oeuvre des activités de modalisation, de modulation, de référenciation, d'implication... (...) »

Outre les reprises-modifications, le sujet peut-être conduit à expliciter ses propos. L'une des formes les plus banales de codage de l'explicitation consiste à passer par le *c'est-à-dire* : dans ce dernier cas on fait difficilement la différence avec l'explicatif. On tient avec ce procédé un outils linguistique fort tant pour manifester que l'on prend en compte la parole de l'autre que pour la transformer voire la manipuler en la déformant. C'est bien sûr la première dimension qui est privilégiée dans le cadre de la socialisation qui constitue notre objectif, pour construire l'élève comme citoyen. Vion ajoute que le débat est un type d'interaction qui peut soutenir la comparaison avec la compétition sportive mettant en présence deux sujets. Les analogies

avec la boxe ou toute autre forme de confrontation binaire ont pu être évoquées.

Par rapport aux critères retenus, le débat se présente comme une interaction symétrique. Cependant il nous faut évoquer la question des postures que Weisser (2004) qualifie de haute ou basse dans la prise de parole, il sera alors question de régulation, ce qui implique aussi le choix du régulateur : pair ou enseignant ?

4. Le débat dans les situations proposées aux élèves

Dans la classe de cycle 3 qui regroupe des élèves de 8 à 12 ans, l'enseignante a proposé différents thèmes susceptibles d'intéresser les élèves et leur a demandé de sélectionner celui qui ferait l'objet du débat. Elle rappelle en début de séance (corpus analysé) que « c'est dans les nouveaux programmes » comme pour légitimer l'activité. On sait en effet les représentations véhiculées par l'école et la société (les parents) autour du travail oral, moins valorisé que l'écrit, assimilé surtout au secondaire à une sorte de récréation.

L'enseignante clarifie la tâche : participer à un débat est en effet nouveau même si, lors de séances précédentes, il en a déjà été question et l'extrait suivant montre que tous n'en ont pas une image juste, confondent avec un autre type d'échanges ordinaires : questions / réponses. Cependant les pratiques des classes du groupe de recherche invitent les élèves à poser des questions, mais aussi à répondre aux questions des pairs, bousculant ainsi les rôles ordinaires, les habitus qui veulent que seul le maître pose les questions et valide les réponses.

1. E1 : *quand elle nous dit qu'on peut parler on ++ on dit nos questions ?*
2. M : tu as + ce que tu as dans + dans ta tête + ce que tu as envie de dire tu le gardes pour toi tant qu'elle ne t'a pas donné la parole
3. E2 : *aussi elle nous donne la réponse*
4. M : ah Aude tu crois qu'elle va te donner la réponse ?
5. E2 : *ben ouais*
6. M : est ce qu'il y a des réponses vraiment + bien établies ?
7. E2 : *nan mais + nan mais si on lui pose des questions*
8. M : est ce que + est ce que là on va tous nous donner des réponses
9. E2 : *nan*

10. M : on va donner quoi ?
11. E3: *notre opinion*
12. M Loïc a dit même si on pense que c'est bête ce qu'on dit + est ce qu'on peut le dire ? ++ bien sûr
13. E4 : *quand on pose une question c'est l'autre qui doit répondre*
14. M : quand on pose une question ? + quand on a une idée en tête, on demande si les autres en ont + une opinion d'accord ?

De même que l'enseignante tente de construire une juste représentation de la tâche dans le débat, elle installe une juste représentation des rôles afférents à l'activité de débat : président et secrétaire, comme c'est supposé être le cas dans la société hors de l'institution scolaire. Ce dispositif contribue à donner un aspect solennel au débat, à le légitimer, à construire le cadre commun.

C'est aussi le parti pris dans la classe de 4^{ème} au collège : les tables sont disposées en U et chacun a devant lui un carton avec son prénom. Mais c'est l'enseignante qui dans ce cas occupe les fonctions de régulateur et se chargera de faire une synthèse de ce qui s'est dit. Cela renvoie à une image du débat médiatique connue des élèves par la télévision, d'autant qu'ils sont filmés. Surtout, organiser un débat en collège ZEP constitue du point de vue des enseignants une prise de risque ; le débordement guette l'imprudent. Il est rare qu'une telle prise de risque s'effectue.

Dans les deux classes, l'enregistrement donne lieu à une analyse avec les élèves mais en cycle 3, un premier échange intervient à chaud sur ce qui s'est passé. L'échange donne à voir la conscience qu'ont les élèves de ce qu'ils ont vécu, leur représentation du débat comme genre. Ils identifient les faiblesses et proposent des solutions pour améliorer la qualité, rapprocher leurs productions du genre tel qu'ils l'ont construit dans leur représentation. La dimension métalinguistique de l'apprentissage est sollicitée. Sont reproduits ici-dessous les extraits du corpus les plus significatifs :

E1 : ben moi je trouve que c'était bien mais aussi faudrait <... ?> on avait dit une question ben après on + on restait sur la question et on le disait pas une autre question

E2 : en fait on est + euh à chaque fois que quelqu'un posait une question ben on restait un bon bout de temps sur la question avant d'en poser une autre

E3 : en fait y en a un qui posait une question et y en avait d'autres qui parlaient de d'un autre sujet d'une question qui a été posée euh beaucoup plus avant

M : oui effectivement + il est arrivé que quelqu'un pose une question et puis une autre personne ne répondait pas du tout à sa question en fait

E4 : ben c'est normal parce que comment euh Aude elle pouvait savoir que comment + que ben la personne qui posait aussi la question au même rapport et ben elle savait pas Aude

E5 : mais en fait + cela qui + voulait poser + à propos de la question ben fallait que il lève la main ben si c'était pour un autre propos ben il baissait la main après

E6 : ou Aude elle dit c'est qui qui + qui prend la question à Paul puis ben il lève la main

La discussion permet de mettre en évidence le fonctionnement même de l'échange caractérisant le débat et la responsabilité de la progression des idées : comment donner la parole pour qu'il y ait continuité thématique, ce qui est le cœur même d'un débat. Si le souci de l'enseignant comme du président (élève) est de partager équitablement la parole, on repère les silencieux dans ce temps de retour sur ce qui a été vécu pour constater que certains de par leur fonction ou de par leurs difficultés ne sont pas intervenus et un élève revendique le droit au silence.

5. Eléments linguistiques : la rhétorique

Il s'agit pour les élèves d'adopter une conduite linguistique qui leur est peu familière. Donner son opinion sur un sujet qui concerne la cité constitue un acte neuf : il ne s'agit pas d'une situation d'apprentissage généralement scientifique dans laquelle ces élèves sont amenés au moins en cycle 3 à donner leur conception, il ne s'agit pas non plus du débat concernant la vie collective au sein de la classe ou de l'école mais d'un objet différent sur lequel ordinairement on ne consulte pas l'enfant ou l'adolescent. D'où la nécessité d'un apprentissage, de précautions au collège comme à l'école pour légitimer la tâche et enseigner ses formes sociales. Une programmation pour appréhender les formes linguistiques est à mettre en place. Or l'état des connaissances dans le domaine du débat

scolaire ou de la didactique de l'argumentation ne permet pas d'emblée de décrire les productions ou de bâtir une programmation. On trouve des bribes d'analyse linguistique dans quelques écrits (Weisser, 2003 ; Garcia-Debanc, 1996) mais la recherche en cours se donne aussi pour tâche un inventaire de ces formes qui caractérisent le genre.

La reformulation nous l'avons dit est une composante du débat ou de la discussion avec ses caractéristiques linguistiques. Dans la réalité des corpus, les marqueurs ne sont pas toujours présents aussi clairement que le dit Vion. On trouve effectivement des marques linguistiques de la prise en charge de son propre discours, de celui de l'autre, introduits progressivement au fil du débat, une articulation aussi au propos du pair qui a précédé. Sont attestées également des formes que l'on qualifie de *modalisateurs*, catégorie un peu floue qui regroupe des signes de la présence du locuteur.

Mais ce qui est intéressant - et nous allons tâcher de le montrer - c'est que ce discours commun, ces marqueurs s'installent progressivement. Les participants s'approprient ces formes linguistiques, empruntant aux pairs ou à l'enseignant pour une part quand il est présent dans les échanges.. Ainsi les élèves construisent aussi une communauté discursive. Il y a comme une dynamique de la construction linguistique, de formes communes pour débattre ensemble et c'est en cela que l'on peut parler d'une rhétorique.

Dans la classe de cycle 3, ce n'est que peu à peu que les marqueurs de prise en compte voire de reformulation du discours de l'autre pour en dire quelque chose apparaissent. Ces marqueurs prennent au fil du débat une forme élaborée : les énoncés ci-dessous ne reproduisent que la trame du propos, pour dégager les invariants que l'on peut considérer comme les éléments de la rhétorique en construction dans cette communauté d'enfants. Ces éléments sont aussi des composantes d'autres genres, mais leur ensemble peut constituer la constellation repérable des composantes linguistiques du débat.

1. *moi je pense que pour*
2. *je pense que + ça serait mieux pour*
3. *moi je suis d'accord avec toi + c'est vrai que aussi s'il et puis si*
4. *moi j' dirais que ...faudrait...au moins ça permet de ...*

5. *ben ... à mon avis c'est pas*
6. *moi je trouve que l'idée...c'est bien*
7. *ben je viens de dire t'à l'heure que si ... et ben ça*

Si au début de l'échange, les plus courageux se lancent avec des formes de type *faudrait* ou *il faut*, par la suite apparaissent des marques de prise en charge *moi je pense* ou encore des formes élaborées qui introduisent les propositions ou reprennent en charge des idées émises par d'autres. On peut de la même manière identifier une évolution dans la prise en charge du discours de l'autre :

1. *aussi qu'est ce qu'elle a dit Marie*
2. *moi j'suis d'accord avec Charles mais aussi c'est que par exemple s'il..et ben...alors ça*
3. *ouais ben c'que tu dis Bertrand aussi ça se trouve des fois +...c'est pas ...hein ?*
4. *ben d'accord Judith pour c'que t'as dit là mais faudrait ...et puis*
5. *dire chais plus qui a dit est ce que c'est ...ben oui comme ...*
6. *ben Marie elle a dit de ... mais ..après on les mettrait où ... ?*
7. *comme Bertrand disait ...mais ça va ...parce que ...s'il ... mais en pratique ...comme disait Carole ...*
8. *j'réponds à ta question Claire + si euh + par exemple...+ aussi ben*
9. *aussi j'ch'uis pas d'accord avec ce que dit Carole parce que ... si ... parce que ça*
10. *comment j'ch'ais plus c' qu'elle avait dit Laure + elle dit + la question c'était ah ouais + c'est quand ...ben ça fait*
11. *ben ... mais par exemple quand Jean il a dit que quand ça ...ben... et ben si... pas... parce que si ... et ben aussi*

Si au début, les énoncés se composent d'une proposition pour agir contre la marée noire ou prévenir cette catastrophe, par la suite les élèves rebondissent explicitement sur les propositions et précisent comment ils se positionnent par rapport à un autre dit.⁸ La double énonciation -parler aux pairs et parler à un pair pour lui répondre - semble également maîtrisée : un élève s'adresse explicitement à un autre assez rarement. Les élèves perçoivent que c'est davantage l'idée que l'énonciateur qui présente un intérêt pour le débat. La mention de

⁸ Les modalités linguistiques sont en gras dans les extraits

l'émetteur de l'énoncé source permet aux auditeurs de retrouver le fil mais c'est aussi un acte par lequel on manifeste à l'autre qu'on a écouté et réfléchi à son propos.

Comme l'a montré l'entretien après le débat sur son fonctionnement que nous avons évoqué plus haut, les élèves, outre la reformulation (qui est déjà métalinguistique), maîtrise la dimension métalinguistique.

1. *j'veux poser une question* ben « comment éviter la marée noire ?
2. *moi c'est un autre sujet* + comment on pourrait
3. *ça n'a aucun rapport avec* (E3 critique l'intervention précédente)

On constate la même dynamique dans le débat en classe de 4^{ème} sur la violence. Progressivement, les élèves s'approprient les caractéristiques du genre ce qui libère un discours personnel, qui se dégage de ce qui se dit dans les documents soumis à leur lecture, à la télévision ou dans leur entourage. Ils se positionnent et nuancent.. En prenant possession des formes, ils progressent aussi dans la production d'une parole personnelle, évoquent un vécu authentique.

L'enseignante est présente comme on l'a dit dans ce cas, avec son projet d'enseigner le débat et propose, en modérant le débat et en le dirigeant, les formes sociales de ce genre, que les élèves reprennent en partie. Un partage là aussi, une construction collective des formes du discours est manifeste. On ne peut ici reproduire que de courts extraits de ce corpus riche de 450 énoncés, dont la longueur augmente au fil de la séance.

*E1(6)⁹ Ben y a des parents qui se laissent trop facilement faire <... ?> y en a qui les chouchoutent qui font par exemple euh cramer une voiture euh ils vont venir au commissariat <... ?> ils vont seulement le gronder et rien d'autre, ça va pas lui servir d'exemple. **Y a ... y a un autre fait, c'est ... l'autre fait c'est que ... les parents soi-disant font tout pour leur enfant mais que c'est quand même** les camarades des enfants qui propulsent l'autre enfant de pas / de pas réagir aux mots de sa mère ou de son père; **par exemple**, sa mère va lui dire euh « va dans ta chambre », ses copains de jeu lui disent « laisse pas faire, résiste et tout » et tout, des conneries comme ça ...*

⁹ Les numéros indiquent l'ordre de l'énoncé dans le corpus.

E2 (10) *Ouais. Ben moi, ch'uis pas tout à fait d'accord avec lui en ce qui concerne ben la la télé ou les choses comme ça qui <... ?> chez les jeunes et je pense qu'ils ne sont pas plus violents qu' y a vingt ans, c'est juste que les médias propagent plus cette idée là.*

J'ai isolé ici des énoncés qui prennent en compte un propos antérieur pour tenter de rendre compte de la dynamique. Le référent commun introduit par E1 est un article distribué par l'enseignant pour préparer le débat. Assez rapidement, E1 lance son opinion et les autres se positionnent et par rapport à son propos et par rapport aux dits de l'article. Certaines formules sont reprises d'un propos à l'autre : *je suis d'accord avec , par exemple*. Le langage commun se cherche, des modalisateurs sont introduits. On ne peut entrer dans le détail ici de la description : on peut se reporter aux énoncés signalant par le gras la structuration linguistique du genre.

Un peu plus loin dans le corpus, E3 a introduit un sous- thème auquel réagissent E4 et E5. A leur tour, E6 et E7 donnent leur avis en reprenant un élément linguistique (en gras). La conscience de reprendre un élément qui produit un effet fait même rire E7. Elle se positionne nettement en introduisant une variété de langue qui lui est familière, identitaire.

E6 (88) Je suis d'accord avec E4 E3 et E5 parce que à chaque fois dans les reportages télévisés on voit que les Maghrébins qui font des choses on montre pas on montre pas j'sais pas la vraie réalité on montre <..... ?> parce que c'est un peu des fascistes dans la télé ils montrent que les étrangers

E7 (90) Moi je suis d'accord avec E4 E3 E5 et E6 (rires) ben c'est vrai les médias ils montrent que ce que font les étrangers plutôt que ce que font les Français je trouve ça dégueulasse que ceux qui ont fait des bêtises ils vont pas forcément au commissariat alors que les autres ils vont tout prendre alors qu'ils ont peut-être rien fait

Les formes adoptées par les élèves apparaissent comme dans le corpus de cycle 3 de plus en plus élaborées et maîtrisées : On voit apparaître la formule *d'un côté / d'un autre côté* et un tri dans les propos de l'autre pour distinguer ce avec quoi on est en accord et ce

qu'on discute. La prise en charge est affirmée par des *je pense*, et d'autres marques encore. Simultanément, le vécu personnel est mobilisé, dit. Les élèves s'approprient le contenu du débat, qui déborde le cadre défini par l'enseignant au départ avec les documents donnés à lire.

(141) Moi ça m'est arrivé des personnes qui me demandaient dans quelle école tu es je disais X ben y'avait un drôle de regard quoi ah cette école-là (soupir)

Propos qui trouve immédiatement un écho chez une autre élève :

(145) Ouais ben c'est comme moi avant j'habitais à Y et puis ben quand on disait ben ouais je vais déménager je vais aller à X c'est comme si personne voulait vous parler ou ben vous fréquenter parce qu'au début c'était c'était un quartier réputé pour la violence et les gens ils ont un mauvais regard parce que par exemple des personnes qui aiment pas X ils vont lancer des rumeurs et puis tout le monde va croire et puis après alors qu'ils savent pas ce qui se passe à X parce que ici y'a pas de violence y'a pas des bagarres tout le temps y'a pas des trucs comme ça.

Et dans la dernière partie, la prise de position est politique au sens ordinaire du terme : c'est une mise en cause du fonctionnement des politiques, de la cité et c'est l'analyse qu'ont faites justement certains hommes politiques ou journalistes mais après les élections de ce printemps 2002. Là c'est dit avant.

*(402) **Moi déjà je suis pas d'accord avec le gouvernement parce que** + ils disent tout le temps à chaque fois ils font des débats + alors faut que la violence baisse et tout + ben ils disent ça ils disent ça ils essayent de prendre des mesures mais ils sont pas dans nos quartiers ils vivent pas comme nous eux quand ils descendent quand ils quand ils se lèvent le matin + ben ils se disent pas ben là euh...si ça se trouve je vais me faire taper quand je vais descendre ou des trucs comme ça + alors que ceux qui vivent en plein cœur des banlieues et ben... j'sais pas des fois ils : ils ont pas envie de sortir parce que ils se disent voilà pt-être qu'aujourd'hui je vais me faire tuer ou bien je*

vais aller à l'hôpital donc ils disent voilà on va prendre des mesures mais ça se passe + ils savent pas ce qu'on vit tous les jours

Ces propos sont repris par plusieurs élèves et puis par E3 et parmi les échos, celui d'E5

*(415) **Moi je pense qu'en fait que** ceux qui ont décidé + ceux qui doivent décider des mesures c'est ceux qui habitent dans les quartiers + parce qu'ils sont impliqués dans les décisions c'est surtout les... tous ceux qui sont dans les quartiers tout ça que ça va changer quelque chose pour eux ou alors **soit comme a dit E1** les gens ils viennent voir sur le terrain et après ils décident ils discutent avec les gens ou alors c'est les gens qui sont dans l'affaire qui sont concernés qui décident après il faut voter <..... ?>*

*(454) Oui parce que à chaque fois ils veulent prendre des bonnes dispositions mais leurs enfants je suis sûre qu'ils sont dans des bons collèges dans des collèges privés déjà + ils sont dans des beaux collèges donc à la sortie de l'école ils se font pas racketter ou ils sont pas tapés et **comme a dit E3** aussi que c'est plutôt la population qui devrait décider des mesures à prendre parce que c'est nous qui vivons tous les jours la violence que ce soit à l'école ou bien partout quoi donc ils devraient nous faire euh... **ils devraient faire un débat ou euh... pour que tout le monde donne son avis sur euh... sur la question***

Le débat érigé en valeur sociale et politique quand il est au raz des gens.

Il y a une forte activité métalinguistique non seulement à travers la reformulation du discours de l'autre mais aussi dans l'élaboration de leur propre énoncé. Les traces en sont l'hésitation, l'autoreformulation, le choix du lexique.

6. Rôle de l'enseignant, de l'école

Selon Weisser, le rôle de l'enseignant est de susciter les controverses, de gérer les dénivellations des discours, de marquer l'achèvement. Au plan argumentatif, il pousse la classe à la controverse, à l'abstraction, à la prise de décision dans le cas de la discussion scientifique qui est le cadre qu'il examine. Les aides de

l'enseignant sont aussi au plan linguistique. Le choix en cycle 3 était de préparer en clarifiant, dans la classe de 4^{ème} l'enseignant ménage des moments d'analyse, de réflexion métalinguistique mais intervient aussi en situation pour faire progresser les élèves. De nombreuses reformulations du propos tenu au début de la séance permettent d'apporter à la fois un lexique mais aussi des formes pour citer un propos. Des incitations à développer sont à relever également dans le guidage et des invitations à réagir au propos, à intervenir. L'enseignant apporte les formes linguistiques du genre tel qu'il existe dans la communauté plus large qui englobe la classe. Mais les élèves apprennent aussi à transférer ces savoirs de l'extérieur, à s'en servir pour construire leur parole, la communauté discursive qu'est la classe.

7. Conclusion

L'école peut voire doit jouer un rôle dans la construction de la compétence à débattre telle qu'elle est esquissée ici mais à débattre de vrais sujets qui trouvent leur ancrage dans la vie sociale, dans la cité. Il apparaît que peu à peu les élèves, apprentis citoyens prennent de l'assurance en prenant possession des formes du genre, de l'espace sonore d'abord.

La médiation de l'enseignant telle que la conçoit l'interactionnisme social est fondamentale certes mais la médiation des pairs dans des situations ménagées par l'enseignants est aussi fondamentale. Il s'agit de fait de donner l'occasion aux élèves de construire des expériences socio-langagières communes pour leur permettre de s'approprier le discours dont ils auront besoin, en classe mais aussi à l'extérieur. Bernié (2003) parle du rôle central du « plurilinguisme social », dans la construction de la cohérence et d'un positionnement énonciatif ici pour le discours politique, et la rhétorique afférente, au sens de formes linguistiques attachées au genre et non pas destinée à manipuler l'autre.

Il s'agit là de la responsabilité de l'école, de son rôle fondamental de transmettre les outils construits par la société parmi lesquels les genres discursifs, en donnant la possibilité à chacun de se les approprier. C'est ainsi qu'elle forme des acteurs de la cité, critiques et capables de discuter sinon de convaincre. On peut aussi ajouter avec Bernié (2003) que l'acte d'intervention éducative est le lieu majeur de validation de l'ensemble des sciences humaines et

sociales. C'est pourquoi il me semble que ce type de recherches a sa place parmi les travaux qui concernent les discours dans la société, contexte de l'école qui transmet ses valeurs.

BERNIE Jean Paul, « Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive », colloque la discussion en éducation et en formation, Université Paul Valéry Montpellier 2003.

GARCIA DEBANC Claudine, (coor), *Langue française* n°112, Paris, Larousse 1996.

GIORDAN André DE VECCHI Gérard, *Les origines du savoir*, Delachaux et Niestlé 1987,

LE CUNFF Catherine, « Discuter pour apprendre à parler et se construire », Actes du colloque *La discussion en éducation et en formation* », 23-24 mai 2003, Montpellier 2003.

LE CUNFF Catherine, *Oral, savoirs socialisation*, rapport de recherche, IUFM de Bretagne, Québec UQO, 2004.,

VION Robert, *La communication verbale*, Hachette 1992.

WOODS Peter, *L'ethnographie de l'école*, Paris, Colin 1990.

WEISSER Marc, « La gestion didactique des situations d'argumentation orale », in *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n°3, Caen, 2003.

Catherine Le Cunff, IUFM de Bretagne, EA 2874 *LIDILE* U. Rennes2
lecunff.catherine@neuf.fr