

Le débat en classe de langue

5 alternatives à "la mise à nu"

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues – Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Publié sous le titre "5 alternatives à la "mise à nu" en classe de langue"
dans la revue *Dialogue* du GFEN. Dossier : Débattre, penser, apprendre,
n° 149, juillet 2013 (pp. 19-22)

Le débat est à la mode, et particulièrement dans la classe de langue où la fameuse "tâche finale" supposée clore une séquence — dans une conception réductrice de ce que l'on nomme "la perspective actionnelle" introduite par le CECRL¹ — se réduit à cette seule invitation quand d'autres propositions seraient peut-être tout aussi ou plus appropriées.

Pour autant, le débat reste un outil pertinent à la fois quand il permet de creuser un problème, de se confronter à un ou des points de vue différents et de travailler l'argumentation mais, plus spécifiquement pour la classe de langue, quand il est l'occasion d'une prise de parole plus longue qu'en d'autres circonstances, et surtout d'une interaction tonifiée par une question légitimant la discussion, et, dans tous les cas, permettant d'apprendre.

Pour que le débat ait cette fonction, il est nécessaire de veiller à éviter les écueils récurrents qui se donnent à voir dans un certain nombre de propositions recueillies au fil de lectures et de recherches dans des manuels et sur des sites divers : l'intrusion dans la sphère privée, la sollicitation de l'opinion et non d'un point de vue argumenté, la focalisation sur des problèmes de société, le manque de "nourriture" pour alimenter la discussion, la conception binaire du débat — pour/contre — qui débouche trop souvent sur la mise en danger involontaire mais répétitive des personnes.

Je me propose donc, dans cet article, de présenter cinq alternatives à ce que j'appelle "la mise à nu" qu'une pratique un peu rapide du débat peut provoquer et qui constitue fondamentalement un obstacle à l'apprentissage.

Préserver la personne

Lorsque l'école convoque l'élève, c'est la personne toute entière qui est là, présente. Le débat en classe ne doit pas attenter à la sphère de l'intime. C'est pourquoi il serait judicieux d'éviter de poser des questions renvoyant à la seule expérience personnelle, comme celles qui sont proposées dans la plupart des manuels² : "*¿Os importa lo que dicen de vosotros?*" [Faites vous cas de ce que l'on dit de vous ?] ; "*¿Cómo fue la tuya?*" [Comment a été la tienne ? (ta jeunesse)]³. On trouve malheureusement le même type de questions intrusives dans d'autres

¹ CECRL : Cadre européen pour les langues. Voir : Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

² Les exemples choisis sont tirés de manuels d'espagnol récents. Une recherche dans d'autres langues pourrait être intéressante mais on peut imaginer que les constatations ne seraient guère différentes.

³ Anne Chauvigné Diaz (dir), *¡Apúntate!* 2de, Bordas, Paris, 2010, pp. 115 et 133.

"exercices" scolaires : "*¿Prefieres ser el centro de atención o pasar desapercibido?*" [Préfères-tu être le centre de l'attention ou passer inaperçu?] ⁴, par exemple...

A trop vouloir être au plus près des préoccupations des élèves, trouver des sujets "motivants" pour qu'ils puissent "s'exprimer", on prend le risque de s'introduire dans leur intimité, les obligeant à dévoiler leur vie quotidienne, à parler de leur famille et à révéler des vécus personnels, toutes choses que la plupart d'entre eux ne sauront pas protéger.

Proposition : offrir une formulation plus ouverte — "Peut-on résister à la rumeur ?", par exemple — ou proposer d'avancer masqué, en endossant l'identité d'un personnage fictif qui pourra permettre d'exposer un point de vue ou raconter une expérience — sa jeunesse — avec le maximum de sécurité.

Passer de l'opinion au savoir

A l'école, et en classe de langue particulièrement, on demande constamment leur opinion aux élèves quand il s'agirait d'orienter toute leur attention vers le savoir. Même si les thèmes des débats apparaissent dans les manuels à la fin d'une unité, la formulation adoptée convoque directement la personne de l'adolescent et son expérience, sans rien prescrire en termes de réutilisation des ressources présentes dans les pages précédentes : "*¿Os parece mejor hacer amigos por Internet o en la vida real?*" [Pensez-vous qu'il vaut mieux se faire des amis sur Internet ou dans la vie réelle ?] ; "*Y vosotros, ¿qué opináis de la piratería?*" [Et vous, que pensez-vous de la piraterie ?] ; "*Un modelo de alta costura Balenciaga cuesta como mínimo 30 000€. ¿Qué reflexiones os inspira?*" [Un modèle de haute couture Balenciaga coûte au moins 30 000 €. Quelles réflexions cela vous inspire ?] ⁵.

Comme le définit Jean-Pierre Astolfi, le savoir est objectivé : il est "*construit par le sujet, à travers l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique*", "*permet de poser de nouvelles questions qui n'avaient pas cours avant lui, et contribue à "lire" de façon nouvelle la "réalité empirique"*" (p. 72) ⁶. Dans un tableau (p. 71) très éclairant, il différencie information — "*extérieure au sujet*" —, connaissance — "*résultat de l'expérience individuelle*" — et savoir — "*construction intellectuelle*" —, tout en analysant la circulation entre ces trois notions. Dans les exemples qui précèdent, les différents apports du manuel, comme ce que transmet l'enseignant, "*garde[nt] le statut d'information et pèse peu face à la connaissance subjective déjà présente chez les élèves*" (p. 77).

Proposition : des formulations qui permettent un décentrage et la nécessité de prévoir des tâches en amont qui obligent à la prise en compte d'autres apports dans le débat. Ces tâches ne doivent pas se réduire à la simple réception de l'information mais déboucher sur une appropriation réelle, par le biais du traitement de l'information reçue : demander aux élèves d'opérer des choix — trois points, ou davantage, qui leur paraissent importants à apporter au débat — va obliger à un examen de la documentation et à une connaissance plus approfondie qu'il faudra ensuite organiser pour la communiquer aux autres, dans la discussion : "*Le passage de la connaissance au savoir implique ainsi qu'on sache réfréner les explications qui nous viennent de façon trop immédiate et qui fonctionnent comme un arrêt de la pensée. Il nécessite une sorte d'ascèse intellectuelle, qui substitue la "douleur de l'analyse" au "confort de la synthèse"*" (p. 74).

Sortir de l'opposition binaire : pour/contre

⁴ José Inzaurrealde (coord.), *Nuevas voces* 2de, Didier, Paris, 2010, p. 75 (expression écrite).

⁵ Anne Chauvigné Diaz (dir), *¡Apúntate!* 2de, *op. cit.*, pp. 17, 91, 171.

⁶ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*, ESF, Paris, 1992.

Cette forme de discussion qui s'impose par le biais des médias a installé insidieusement mais fermement une représentation simplificatrice des termes du débat, plutôt que l'examen d'un problème sous ses différentes facettes, et l'idée d'un affrontement entre deux points de vue, voire un pugilat. Et dans cet affrontement, il faut un vainqueur — et donc un vaincu —, comme dans les programmes télévisés qui procèdent, en fin d'émission à une "évaluation" pour savoir qui a été le plus convaincant. C'est en quelque sorte le modèle adopté par une initiative de l'académie de Rouen, "Les débats citoyens" ⁷. Malgré des aspects intéressants — protocole précis, débat organisé "au terme de l'étude d'une séquence" où les "débatteurs sont (...) amenés à défendre une position qui peut être différente de ce qu'ils pensent véritablement", insistance sur l'aspect oral construit vs écrit oralisé et sur les aspects pragmatiques de la langue : conviction, gestuelle, etc. — il n'en reste pas moins que ces débats se déroulent devant "un jury silencieux [qui] les écoute et décide de l'équipe vainqueur". Dans l'équipe de Créteil, qui reprend la même formule des "débats citoyens", un des objectifs affichés est de "piéger" son interlocuteur" et pendant le débat les élèves ont à remplir une fiche d'évaluation qui se termine par ces deux questions : "Selon vous, - quelle est l'équipe gagnante ? - qui est le meilleur dans chaque équipe ?" ⁸.

La présentation en pour et contre n'est pas seulement simplificatrice, elle peut présenter des risques de taille : en 2006, après l'interdiction signifiée aux mannequins dont le poids se situait en dessous de 56 kg de défilé pour la 44^{ème} édition de la *Pasarela Cibeles* à Madrid, qui avait provoqué de fortes oppositions de la part de certains couturiers, les propositions de débats pour/contre avaient fleuri sur des listes de diffusion d'enseignants d'espagnol et des sites académiques... invitant, de fait, les élèves à s'élever contre cette initiative et à défendre l'anorexie ! Les exemples de ce type abondent ⁹ : on demande aux élèves d'aborder des problèmes de société d'une complexité terrible — l'euthanasie —, ou de sexualité — l'homosexualité ¹⁰ — simplement en pour et contre, ou dans d'autres circonstances, de développer des arguments en faveur de... l'esclavage, sous couvert de citoyenneté !

Proposition : présenter diverses facettes d'un problème à travers l'intervention de protagonistes impliqués, avec une typologie des personnages permettant aux élèves d'exposer non seulement un point de vue — pas forcément le leur —, mais également des éclairages différents de la question à examiner. C'est ainsi que, en ce qui concerne la *Pasarela Cibeles*, j'avais proposé que dans le débat interviennent deux mannequins — l'un soulagé de la décision prise par le gouvernement régional madrilène, l'autre inquiet de cette décision pour son avenir professionnel —, un organisateur du défilé de mode et un spécialiste de la mode expliquant la situation et les réactions variées : les divers aspects de la décision étaient ainsi exposés et examinés sans que les élèves soient obligés de prendre ouvertement position. C'est aussi le parti pris dans l'atelier "*El muro de la vergüenza*" ¹¹ dont le débat final se situe délibérément dans le futur, en 20..., à une époque où le mur séparant les Etats-Unis du Mexique a été détruit, et réunit différentes personnes qui l'ont connu et qui peuvent parler de cette époque là : un *chicano* qui a réussi à passer de l'autre côté, un policier de la *Migra* ¹², deux témoins — un étasunien et un mexicain — et un historien. Non seulement ce dispositif installe la possibilité que le mur pourrait disparaître dans un avenir relativement proche — puisque des personnes l'ayant connu peuvent témoigner — mais il permet de prendre distance

⁷ "Les débats citoyens" : <http://www.ac-rouen.fr/les-debats-citoyens--48857.kjsp?RH=INTERNATIONALE>

⁸ "Les débats citoyens en langue étrangère" : http://espagnol.ac-creteil.fr/documents/ressources-et-usages/2011_debats_citoyens.pdf

⁹ Voir la longue liste de sujets de débats citoyens proposés en anglais ici : http://agreg-ink.net/index.php?title=Organiser_des_D%C3%A9bats_Citoyens_en_Classe_d%27anglais

¹⁰ Voir *a contrario*, la proposition de travail concernant ce problème dans "*Fresa y chocolate*" in M.A. Médioni, *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Chronique sociale, Lyon, 2005, pp. 196-204.

¹¹ Maria-Alice Médioni et David Rouveure, "Le muro de la vergüenza" (le mur de la honte) : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Contenus_culturels/El_muro.pdf

¹² La *Migra* est un corps de police chargé d'arrêter les immigrants clandestins aux Etats Unis.

et d'évoquer les faits, par exemple par le biais du policier sans qu'il ait forcément à présenter son point de vue, ou par celui de l'historien. L'important est d'inviter les élèves à changer de posture, car, comme le souligne Dominique Bucheton (p. 59), "*Les changements de posture obligent les sujets à des déplacements cognitifs, langagiers, psycho, socio-affectifs, favorables aux apprentissages*"¹³.

Rappelons également que les débats peuvent ne pas porter seulement sur des questions de société. Ils peuvent être littéraires ou scientifiques. Dans le cas d'un café littéraire, le même ouvrage est lu par trois élèves ou étudiants¹⁴ et c'est leurs lectures singulières qui vont être la matière d'une discussion où les entrées, les interprétations se croisent et se complètent. Le débat scientifique va permettre d'examiner un problème linguistique partagé et d'essayer d'y voir plus clair ensemble¹⁵.

Nourrir la réflexion pour alimenter le débat

L'organisation du débat ne se limite pas à un dispositif formel comme on le voit trop souvent, et particulièrement à l'occasion des "débats citoyens" cités plus haut. Si les promoteurs de ces débats affirment qu'un débat ne s'improvise pas, qu'il doit s'intégrer dans une séquence d'apprentissage et être précédé "d'activités moins complexes" — des jeux interactifs, par exemple — ces activités préparatoires ne sont guère explicitées, contrairement aux objectifs et aux modalités d'évaluation qui occupent beaucoup plus d'espace. On insiste davantage sur le fait que chaque équipe doit préparer une introduction, lister ses arguments et les hiérarchiser, anticiper les arguments de l'autre camp — "l'équipe adverse". Outre le fait qu'on peut se demander pourquoi les débatteurs devraient préparer une introduction — dans d'autres expérimentations c'est l'animateur du débat ou le modérateur qui s'en charge — on constate que la consigne — lister **ses** arguments et les expliciter — n'invite pas forcément à aller chercher hors de l'expérience personnelle les thèses nécessaires au débat. Du point de vue linguistique, le seul étayage récurrent est une fiche récapitulative d'outils caractéristiques du discours argumentatif dans laquelle les élèves pourront aller puiser. Mais pour le reste, on constate la plupart de temps que dans la discussion, les élèves font fonctionner le réservoir langagier dont ils disposent déjà sans apports nouveaux.

Proposition : les élèves vont trouver dans une documentation choisie par l'enseignant matière à exercer leur esprit critique, à partir de documents présentant des points de vue contrastés et/ou différentes façons d'appréhender le problème. C'est à travers cette documentation la plus ouverte possible qu'ils prendront connaissance de la complexité du problème et pourront opérer les choix nécessaires à l'exposition du point de vue qu'ils auront à présenter. Sur le plan linguistique, il faut installer une double contrainte — utilisation des apports linguistiques nouveaux que la situation fournit ; pas de recherche de vocabulaire complémentaire dans un dictionnaire par exemple — de façon à ce que l'on dispose d'un patrimoine commun qui facilite la compréhension mutuelle et l'interaction. Sans nourrissage sur le plan du contenu et sans exigence sur le plan linguistique, c'est à une autre "mise à nu" à laquelle on risque d'assister : celle d'un débat qui tourne en rond ou auquel tous ne peuvent pas participer également.

¹³ Dominique Bucheton, "Faire discuter pour faire apprendre : pas si simple !", in Michel Tozzi et Richard Etienne (dir), *La discussion en éducation. Un nouveau champ de recherches*, L'Harmattan, Paris, 2004, pp. 53-74.

¹⁴ La lecture d'un roman en langue cible suppose un niveau déjà avancé : B2 ou C1.

¹⁵ Voir Maria-Alice Médioni, "Le débat scientifique en grammaire"

<http://gfen.langues.free.fr/pratiques/grammaire.pdf> et *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*, Chronique sociale, Lyon, 2011, et particulièrement pp. 171-172.

Mener le débat pour qu'il ait lieu

La tendance actuelle est d'organiser les débats sous une forme "démocratique", avec des débatteurs — dans la formule pour/contre, chaque élève dans chaque camp est porteur, en général, d'un argument — des secrétaires pour prendre les arguments en note, un jury et le ou les animateurs qui présentent et donnent la parole. L'intention de rendre tous les élèves "acteurs" est manifeste mais le dispositif ne génère pas pour autant du débat sauf avec des élèves très outillés en langues. C'est ce que l'on peut constater, par exemple, à travers des extraits de films réalisés par le CRDP de Normandie¹⁶ : dans la classe d'espagnol et en club d'anglais, on assiste surtout à des prises de parole juxtaposées, alternées, qui sont en réalité le plus souvent des oralisations de la préparation écrite faite en amont, tandis que dans le cadre d'un concours en allemand, les élèves montrent des capacités à interagir dans la mesure où leur niveau de langue leur permet de mieux comprendre leurs contradicteurs et de s'adapter à la situation de façon bien plus aisée. D'autre part, les secrétaires prennent en note les arguments échangés — qui sont à l'évidence déjà pris en note par les débatteurs ! —, le jury... évalue — toujours l'obsession de l'évaluation — et désigne le ou les vainqueurs de l'affrontement¹⁷ et l'animateur fait, au mieux, une très courte introduction et distribue la parole. Il s'agit là finalement une organisation très formelle dans laquelle l'enseignant disparaît pour que les élèves aient la parole ! C'est oublier que l'enseignant, aussi, a à changer de posture, et non pas à disparaître.

Proposition : comme dans toutes les démarches du Secteur langues du GFEN qui mettent en jeu le débat, avant tout, les élèves disposent d'une phase de préparation orale, en groupe, préalable à leur intervention. Pas d'écrit si ce n'est quelques mots comme aide-mémoire, pour éviter le danger de l'oralisation, si courant. Puis le tirage au sort va désigner un élève du groupe qui sera entraîné par ses pairs pour jouer le rôle qui lui est échu. Lors du débat, les autres membres du groupe peuvent faire passer à leur représentant un papier avec un rappel ou une suggestion : cela provoque une écoute très active de l'ensemble de la classe. L'organisation du travail est pensée de façon à ce que tous les élèves puissent participer à la réflexion et à la prise de parole tour à tour, même les plus timides ou en difficulté. A l'issue du débat, on ouvre le cercle de discussion : qu'est-ce que le débat a fait apparaître, que voudrait-on rajouter maintenant ? etc.

D'autre part, l'enseignant prend en charge ce que les élèves ne savent pas encore faire et prévoit l'étayage nécessaire¹⁸ pour qu'il y ait véritable débat. Qui, mieux que lui, saura pointer les contradictions et les complémentarités, afin de relancer la discussion, débloquent rapidement un problème de compréhension dans la langue cible — en reformulant, par exemple, pour ne pas interrompre la dynamique de la communication — saisir l'imprévu et le remettre sur la table, réorienter quand la discussion tourne à vide ou à la conversation ordinaire, "sauver la mise" à un élève pris de panique qui ne sait plus quoi dire, pour le solliciter quelques instants plus tard, par un regard ou un geste discret, à reprendre le débat ? Ce sont des gestes professionnels que les élèves ne peuvent pas assumer. Et l'effacement de l'enseignant au moment du débat, qui relève, la plupart du temps, d'un constructiviste mal compris, risque de produire tout le contraire de l'effet escompté.

Pour que le débat ait lieu, il faut que la prise de risque soit possible pour les élèves, à la fois sur le plan du contenu comme sur celui de la forme, particulièrement en classe de langue étrangère. Il doivent donc pouvoir compter sur un climat de sécurité psychologique total afin de pouvoir s'engager sur le plan cognitif. Pour que le débat ait lieu, il faut également qu'il corresponde au genre prescrit. L'animateur est un professionnel sans lequel les règles du genre

¹⁶ Débats en classe des langues, <http://www.crdp.ac-caen.fr/sites/DebatsLangues/debats.swf>

¹⁷ Il y a même souvent un élève qui joue le rôle d'arbitre...

¹⁸ Voir la ZPD (zone proche de développement) de Vygotski et l'étayage, comme système de contraintes, de Bruner.

ne pourront pas guider la réflexion et le conflit à engager. Car il s'agit bien de remplacer la notion d'affrontement par celle de conflit socio-cognitif — conflit avec les autres porteurs d'autres représentations, convictions, arguments, et surtout conflit avec soi-même sans lequel il n'y aurait pas le déplacement nécessaire pour apprendre ¹⁹.

¹⁹ Maria-Alice Médioni, "La place du conflit dans l'apprentissage", in GFEN, *Dialogue* Œuvrer pour la paix : les paradoxes du conflit, n° 107, janvier 2003, pp.49-52.