

LE LYCÉE DANS TOUS SES DÉBATS

L'apport didactique du français dans l'apprentissage de la figure de l'autre

Par Marie-France ROSSIGNOL

Genre à problématique et problématique du genre

L'une des principales innovations de la réforme des lycées de 1999 a été l'institutionnalisation de la pratique du débat à différents niveaux, consacrant ainsi la reconnaissance de ce genre oral comme vecteur d'apprentissage et outil de socialisation : création du Comité de vie lycéenne (CVL) ; instauration d'un nouvel enseignement, l'Éducation civique juridique et sociale (ECJS) avec son support pédagogique, le « débat argumenté » ; aménagement de l'heure de vie de classe ; introduction explicite du genre dans les *Instructions officielles* et documents d'accompagnement du français niveau seconde et première ; en littérature pour les terminales de la série littéraire. Ces dispositifs visent à renforcer la vocation éducative de l'établissement scolaire, à favoriser l'apprentissage du civisme et de la citoyenneté : débattre permet à chacun de modifier ses représentations, opinions en les mettant à l'épreuve d'autrui, d'agir sur celles des autres, de mesurer le pouvoir de la parole contre la violence et réguler les conflits¹. De fait, parmi les multiples situations d'échanges oraux qui se rencontrent au lycée, le débat offre un espace de parole privilégié, plus cadré que la discussion, à visée plus fermement argumentative (C. Kerbrat-Orecchioni, 1990) où l'élève construit son rapport à l'autre, adulte ou pair.

Mais force est de constater l'écart entre l'institué et l'instituant. Le débat ne semble pas encore faire partie intégrante des pratiques pédagogiques enseignantes. Personne ne conteste le double processus éducatif qui s'y joue pourtant, l'élaboration des savoirs par les interactions orales, et la socialisation ; mais elles ne fonctionnent ni parallèlement ni simultanément et entrent souvent en tension dans les classes difficiles. Lors des échanges s'élabore sur un mode très complexe la « co-construction des identités des co-énonciateurs » selon la formule de B. Maurer (2001) et se pose la délicate question de ménager « la face » de l'autre tout en protégeant la sienne. Chaque intervention d'un locuteur qui se risque à prendre la parole implique une certaine posture vis-à-vis des autres intervenants, adoptée selon l'image réelle ou fantasmée qu'il se fait de son

1. Sur ce point, voir en particulier les apports de la pédagogie institutionnelle dès les années soixante sur l'usage du débat en classe.

auditoire, et ajustée en fonction de l'idée qu'il suppose que ses interlocuteurs ont de lui. Si l'on considère de plus que l'auditoire dans le cadre d'une communauté scolaire est nécessairement composite et divisé, qu'il joue sur deux niveaux de public, les pairs et les adultes, le jeu identitaire devient vertigineux. Il apparaît souvent d'ailleurs comme un facteur paralysant. Citons seulement deux postures extrêmes chez les élèves, susceptibles de décliner dans l'entre-deux tous les rôles endossables : la figure du leader, péremptoire, monopolisant la parole et, sur l'autre versant, le timide, l'introverti, incapable de s'imposer par peur du regard de ses camarades. Cet apprentissage de l'autre dans le discours rencontre enfin des résistances plus fortes au lycée qu'au collège, avec une population de jeunes en pleine adolescence, déjà en quête d'eux-mêmes : les enjeux identitaires y seront ressentis comme particulièrement périlleux.

Péril il y a bien, dans notre demeure du secondaire, et pas seulement pour les élèves. D. Bucheton (2002) souligne certes les vertus du débat qui se déploie dans un « espace protégé, avec des règles fixées, négociées et contractualisées, garanties par l'adulte ». Mais l'enseignant, parfaitement conscient de la force des habitus culturels et sociaux qui sous-tendent les comportements lors des interactions orales, de la logique d'affrontement générée par la montée des communautarismes, de la prégnance dans les représentations de débats sociodiscursifs à visée essentiellement polémique peut hésiter à assumer ce rôle de garde-fou et, pour ne pas risquer des débordements qui compromettraient sa propre face, sa figure d'autorité, préférer limiter voire exclure le débat de sa pratique. Quelle place peut-il ou doit-il y tenir, quel étayage mener ? Il se trouve questionné dans son identité professionnelle et personnelle. Lui aussi construit son image vis-à-vis de sa classe au cours des échanges.

La création simultanée des différents dispositifs n'est sans doute pas faite pour faciliter l'installation du genre. Polymorphe, le débat se décline sous de nombreuses formes : la scène transversale et éducative (discussions du CVL, vie de classe, débat argumenté en ECJS) ; la scène disciplinaire et didactique où le débat se définira en fonction de la composante épistémique propre à la matière (S. Plane, 2003). L'identification de sa finalité dominante entre aussi en compte dans cette nomenclature : heuristique, éducative, didactique, polémique ou délibérative ? Les deux dernières, porteuses d'enjeux pragmatiques impliquant victoire et défaite, prêtent davantage le flanc à des affrontements qui risquent de déstabiliser certains élèves et fragiliser la figure de l'autorité professorale. Bref, les enjeux identitaires ne seront pas les mêmes lors de discussions au sein du CVL pour préparer le conseil d'administration ; en ECJS lors d'un débat sur un sujet de société brûlant ; lors d'une heure de vie de classe consacrée à l'organisation d'un voyage scolaire ; ou dans le cadre d'un jeu de rôle en français mettant en scène le procès de Thérèse Desqueyroux !

Face à cette complexité, il paraît plus confortable de niveler le genre en éradiquant toute dimension polémique, en se repliant sur des problématiques disciplinaires éloignées des préoccupations des élèves. Pourtant l'identité ne se construit qu'en affrontant l'autre, par la contestation, la prise de risque. Capable de remotiver les lycéens, de les rendre vraiment

acteurs de leurs apprentissages ; le débat permet dans toutes les disciplines de travailler l'altérité comme valeur et d'accompagner la socialisation des élèves. L'enseignant de français joue un rôle spécifique dans sa promotion : sans rabattre de ses exigences didactiques, mais au contraire en les réaffirmant, il est particulièrement compétent et armé pour mener avec ses élèves ce travail sur le polémique, les rapports entre langage et pouvoir, les aider à se décentrer, à déplacer les conflits de la sphère personnelle à la sphère intellectuelle, accompagnant leur quête identitaire tout en construisant la classe comme une « communauté discursive » selon l'expression de J.-P. Bernié (2003) où se maillent ensemble savoirs, savoir-faire et savoir-être. Plus encore, rompu à la joute oratoire, il vivra moins le débat au sein de sa classe comme une mise en danger que comme une pratique féconde en situations-problèmes intéressantes, intellectuellement déstabilisantes et stimulantes pour ses élèves comme pour lui-même. De magnifiques disputes, moments de grâce, naissent par exemple d'un débat autour de la figure d'un héros littéraire, tel le personnage éponyme de Maupassant, *Bel-Ami* : Duroy est-il un héros médiocre ? L'enseignant champion du « oui » voit généralement la majorité de sa classe se fédérer en duroyalistes acharnés, fascinés par sa fulgurante ascension sociale : par la stratégie d'un questionnement qui jouera à la fois sur le plan intellectuel (chroniqueur talentueux ou plumitif plagiaire ?) et moral (opportuniste ou manipulateur cynique ?), il peut faire évoluer représentations et opinions de ses « adversaires » tout en conduisant une réflexion littéraire et éthique approfondie.

Scènes de genre institutionnelles

Pratiquer régulièrement le débat en classe de français favorise les transferts de compétence dans les échanges entre adultes et pairs dans le cadre de la vie scolaire de l'établissement.

Conseils de classe et conseils d'administration ont en commun une finalité délibérative, et le principe de l'égalité des participants n'y prévaut pas : le lycée n'est qu'un espace pré-démocratique ; les élèves élus par leurs camarades restent soumis à l'autorité des adultes et leur parole ne pèse pas le même poids : lors du débat, le délégué s'exprime au nom de ses pairs mais construira aussi son discours en fonction des interlocuteurs adultes.

Un autre dispositif, plus égalitaire, approche de près le genre du débat public, où sont prises des décisions d'intérêt général, le CVL auquel participent dix délégués élus, à égalité avec dix représentants adultes de la communauté éducative (lesquels ne votent pas, n'ayant qu'une voix consultative). Remettant en question les figures traditionnelles du pouvoir dans une discussion (V. Becquet, 2003), il représente le lieu privilégié où les délégués élèves font leur apprentissage d'une citoyenneté active.

Les débats de l'heure de vie de classe jouent, enfin, un rôle essentiel pour construire le groupe, micro-société dans laquelle les élèves sont appelés à évoluer quelques mois dans le respect de certaines règles de vie. Leur finalité, essentiellement délibérative, amène le professeur principal à endosser surtout un rôle de régulateur. Les élèves conscients qu'en s'exprimant, ils

s'adressent à un double destinataire, leurs camarades, mais aussi leur enseignant, lequel représente l'ensemble de l'équipe pédagogique, hésitent parfois à y prendre part : timidité vis-à-vis des leaders, crainte de jouer la figure du « bouffon » ou d'indisposer le professeur par leurs critiques. Le recours initial à un écrit anonymé où chacun donne son avis sur les questions à l'ordre du jour, le dispositif en sous-groupes propice aux interactions entre pairs, libèrent souvent la parole. La constitution des équipes par affinité, le choix d'un rapporteur pour la mise en commun, qui n'expose pas sa propre face tout en protégeant celle de ses coéquipiers, autant de précautions qui amènent chaque élève à s'affirmer comme sujet scolaire, membre de la classe, et parfois à construire une autre image que celle qu'il montre dans les enseignements disciplinaires. Cette heure de vie de classe, un peu à la manière de la palabre africaine où les positions de chacun s'expriment jusqu'à ce que peu à peu se dégage une décision collective, représente la pierre angulaire dans la construction du groupe-classe comme communauté éducative. Dans certains collèges, des dispositifs empruntés à cette culture sont mis en place, tel l'usage du « bâton de parole » qui circule entre les élèves.

Enfin, le genre spécifique du « débat argumenté » en ECJS, porteur d'enjeux civiques et démocratiques, s'articule aisément avec les pratiques en français. Son enjeu, autre que délibératif, essentiellement heuristique, limite l'émergence de rapports de force. Il suppose aussi une approche non dogmatique du savoir : l'ECJS n'est pas une discipline mais un enseignement transversal qui mobilise connaissances et savoir-faire de différents domaines dont ceux du français. Les élèves ne peuvent adopter la posture de spécialistes faisant autorité, ce qui garantit une certaine égalité des participants. Il reste cependant périlleux car il porte sur des sujets d'actualité, parfois brûlants. Son institution de la seconde à la terminale permet une progression dans l'apprentissage du respect de l'autre, la ritualisation d'une pratique fondée sur la tolérance face aux idées d'autrui et l'esprit critique : tout en ménageant réciproquement leur face, les élèves découvrent la richesse de la confrontation des opinions et la nécessité de la contradiction, contre les lieux communs, les préjugés, les erreurs, voire les consensus faciles. Réfuter son interlocuteur, ce n'est plus le remettre en cause dans son identité, c'est lui opposer une objection d'ordre intellectuel sur laquelle il pourra rebondir.

L'autre : pair ou impair ? Des débatteurs et bretteurs en classe de français

Un genre officiel

« Genre scolairement identifié », le débat est une activité orale explicitement mentionnée depuis 2000 de la seconde à la terminale littéraire dans les instructions officielles et documents d'accompagnement. La question de la construction du rapport à l'autre n'est pas explicite, mais elle se lit à travers les finalités spécifiques de la discipline puisqu'il s'agit d'acquérir une bonne maîtrise de la langue – structurer sa pensée, inscrire son auditoire dans son discours, communiquer –, d'élargir sa connais-

sance de la littérature – rencontre avec des auteurs, découverte des débats d'idées – et de construire sa culture par l'appropriation des idées, la réflexion sur les arguments des autres, la mise à l'épreuve de ses idées.

Concernant les contenus d'apprentissage, le rapport à autrui sera nécessairement abordé lors de séquences consacrées aux objets d'étude liés à l'argumentation : « démontrer, convaincre, persuader », « convaincre, persuader, délibérer : les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue » ainsi que « l'éloge et le blâme » (facultatif en seconde) ou « l'épistolaire » (en première littéraire). Pour le niveau terminale, il devient fondamental dans le cadre de « Littérature et débats d'idées ».

Les documents d'accompagnement indiquent quelques objets de débat précis : la confrontation des interprétations à partir d'une seule œuvre littéraire, picturale, cinématographique ou d'un corpus en regroupant plusieurs. Quatre problématiques sont suggérées en seconde, autour de l'altérité, l'éducation, la politique, la guerre ; pour la première, sont mentionnés littérature et tolérance, littérature et utopie, littérature et égalité, littérature et savoirs, les conceptions de la littérature. Quant aux œuvres suggérées en terminale, les titres cités se déclinent en ouvrages qui interviennent dans un débat d'idées ; qui sont liés à des questions générales d'éthique, voire de philosophie ; qui sont significatifs de débats en cours à leur époque ; ou qui ont fait l'objet de querelles ou procès.

Mauvais genres...

Toutes ces pistes permettent-elles de travailler vraiment le rapport à l'autre ? Comment lutter contre les représentations, réelles ou supposées, des adolescents quand la formation du mot lui-même renvoie à l'idée de violence : le radical *battre* s'impose sans peine face à un préfixe *dé*, vaincu, qui se démène en vain pour faire entendre sa dénégation ? Souvent assimilé à une discussion polémique où c'est celui qui parle avec le plus d'autorité qui l'emporte, le débat se limite aussi parfois à une mise en scène essentiellement destinée à faire valoir l'animateur. Les modèles médiatiques contribuent à renforcer cette représentation : les émissions labellisées « débats » tiennent davantage du genre du magazine où les participants assurent en fait un jeu de rôle. Invités au statut d'avance déterminé (l'expert, le candide, le témoin) ou représentants d'un groupe (pouvoirs publics, catégorie socioprofessionnelle...), ils n'entretiennent pas de véritable rapport d'égalité ; leurs paroles n'ont ni la même légitimité ni le même poids, sans compter qu'elles sont prises dans le jeu d'un double destinataire puisque, au-delà des autres intervenants que chacun est censé convaincre, c'est surtout le public qu'il s'agit de maintenir à l'écoute.

Une première piste peut être empruntée pour faire découvrir aux élèves les règles du débat : travailler à partir d'une sélection d'extraits d'émissions radiophoniques ou télévisées portant sur un même sujet où voisineront échanges au service d'enjeux médiatiques et interactions constructives. Les élèves réfléchiront aux finalités dominantes : la visée principale est-elle polémique, informative ou éducative ? Quels sont la place et le rôle des intervenants et de l'animateur (modérateur ? régulateur ? médiateur ? président ?) ? Quelles stratégies argumentatives sont déployées, en particulier

par quels actes de parole ou quels signes non verbaux (dans le cas d'émissions télévisées) chaque participant prend – ou ne prend pas – en compte ses interlocuteurs ?

Mais la critique de débats sociodiscursifs existants ne sera pas nécessairement la meilleure initiation auprès d'élèves peu scolaires, surtout s'ils ont du mal à se réguler au sein du groupe-classe, ceux qu'il s'agit justement de socialiser. Ce travail suppose des capacités de distanciation et une décentration qui leur sont étrangères et risque de rencontrer peu d'écho chez les jeunes qui ne connaîtront aucune des émissions retenues, voire d'être ressenti comme une dévalorisation de celles qu'eux ou leur famille ont l'habitude de suivre et une atteinte à leur identité culturelle.

Une autre possibilité s'offre : pratiquer un « brouillon de débat » afin que de la caricature émergent des règles de respect de la parole d'autrui. L'objectif affirmé, la découverte de ces règles, nécessite le choix d'un sujet qui touche de près les élèves, autorise une problématique simpliste « pour ou contre » qui placera d'emblée les échanges sur le registre polémique et leur laissera la libre expression d'opinions spontanées et tranchées. Quelques minutes suffiront pour que le groupe se rende compte de la nécessité de désigner un régulateur, que chaque prise de parole suppose l'écoute et la prise en compte du discours des autres. L'objectif pour l'enseignant est d'établir un diagnostic précis de sa classe : essentiellement repérage des ténors, des muets etc., afin d'élaborer ensuite des dispositifs qui garantiront le mieux possible l'égalité de la participation et sa propre stratégie d'étayage. Dans le cadre de ce « brouillon », le professeur-observateur se situe le plus possible en retrait, se gardant d'interrompre les échanges en cours, même si le volume sonore paraît élevé, même si le niveau de langue semble relâché, les arguments oiseux ou spécieux, puisque la finalité de l'exercice n'est ni linguistique ni cognitive mais éducative... ce qui ne signifie pas qu'il serait inutile de relever ultérieurement idées fausses, préjugés ou fautes d'expression – en évitant de mesurer la correction de la langue orale à l'aune du code écrit ! Bien entendu son intervention devient indispensable lorsqu'un argument *ad hominem* se trouve prononcé, qui dénie à un interlocuteur le droit de s'exprimer non pour ce qu'il dit mais pour ce qu'il est. L'enseignant reste le garant que « la face » de chacun soit ménagée.

Le genre polémique

L'étude de débats littéraires constitue une autre approche intéressante. Il n'y a guère qu'en français et en philosophie que l'altérité comme valeur puisse faire l'objet d'une séquence d'enseignement autonome. Le français peut même jouer sur un double isomorphisme, formel et thématique, par exemple en constituant un corpus de textes argumentatifs dialogiques débattant de l'altérité – ou sur l'éducation, littérature et tolérance ou littérature et égalité, pour reprendre les problématiques prescrites. Un sujet en particulier peut susciter l'intérêt des élèves, la figure du monstre, symbole de l'altérité radicale, à la fois fascinante et angoissante. La classe est alors sensibilisée aux valeurs véhiculées : le respect, la liberté d'expression, la tolérance, l'esprit critique.

Lors de l'apprentissage de l'argumentation, le travail sur sa dimension dialogique et les outils langagiers qui s'y déploient amène les élèves à réfléchir à la manière de prendre en compte autrui dans le discours. Il est particulièrement fécond d'aborder l'étude de la stratégie argumentative d'un texte sous l'angle des rapports qui se construisent entre le locuteur et son auditoire plutôt que de s'épuiser à dresser une typologie d'arguments. R. Amossy (2000) propose une synthèse éclairante sur le jeu entre l'*ethos* préalable du locuteur et son *ethos* discursif, sur la construction complexe de la figure des auditeurs telle qu'elle s'inscrit dans le discours. De très nombreux textes polémiques peuvent ici servir de supports, par exemple la comparaison entre l'incontournable passage de *L'Esprit des lois* de Montesquieu « de l'esclavage des nègres » et l'extrait du *Voyage à l'île de France* de Bernardin de Saint-Pierre². Outre le fait qu'il s'agit de réquisitoires contre l'esclavage, s'inscrivant dans une problématique liée au thème de l'altérité, ces textes, couramment visités pour la batterie d'arguments déployée, leur variété typologique, offrent une extraordinaire richesse dans la manière dont les deux auteurs élaborent leur *ethos* à partir de leur autorité d'écrivain reconnu et jouent sur les différentes figures du lecteur du XVIII^e siècle : ils construisent un auditoire composite par le jeu des pronoms, prennent en compte ses opinions (sa *doxa*), le mettent même en scène. La finalité stratégique est manifeste : convaincre un public hétérogène, non pas les pro-esclavagistes irréductibles, mais les différents champions des autorités politiques, économiques, religieuses, ignorants des autres domaines, ou encore les indécis et les indifférents. L'examen des figures des deux scripteurs se révèle également formateur : la non-prise en charge de l'*ethos* de l'énonciateur, le recours à l'ironie chez Montesquieu, la posture de Bernardin de Saint-Pierre vis-à-vis de ce dernier dont il réécrit la plus célèbre page, proposent un formidable exemple de la complexité des jeux identitaires et des prises de risques dans un discours argumentatif. L'effacement du *je* pour alléger la présence du locuteur, l'ambivalence des *on* et *nous* ménageant la diversité des opinions prêtées à l'auditoire, au service de la construction d'une complicité avec l'auteur, amènent les élèves à manipuler des outils langagiers qu'ils réinvestiront lorsque leur parole affrontera à leur tour la *doxa* des autres.

Des extraits de dialogue théâtral déclinant le modèle de la joute oratoire telles une scène d'*agôn* chez Sophocle, où chaque interlocuteur engage pleinement ce qu'il est, déployant son *hybris* dans un affrontement violent qui se solde par la rupture de la communication et par des mises à mort symboliques, permettent d'approfondir cet axe linguistique. D'autres pièces, plus contemporaines, peuvent être investies : dans *Art* de Yasmina Reza, l'étude de la polémique qui déchire trois amis de longue date autour d'un tableau permet de mesurer la profondeur des enjeux identitaires dans les relations humaines, comment les affects brouillent les échanges intellectuels, le langage menace et détruit l'autre. Quelle que soit la polémique retenue, la classe pourra travailler ce que B. Maurer (2001) nomme l'« acte de parole périlleux », analyser des actes de langage

2. *Manuel de littérature*, Nathan, français 2^{de}, D. Rincé, 2000, p. 321.

qui menacent la « face » du locuteur et de l'interlocuteur, tels interrompre, exprimer son désaccord ou reconnaître son erreur : les examiner sur le plan linguistique – observation du jeu sur les modalisateurs, les modalités de phrase, les formules de politesse etc. – dote les élèves d'outils langagiers et les amène à une meilleure maîtrise de la reformulation, précieuse pour la continuité des échanges.

Singulier-pluriel : la ritualisation

Pour que les objectifs didactiques et éducatifs puissent être atteints, que les transferts, délicats en matière d'oral, s'opèrent, il semble nécessaire que le débat devienne une pratique régulière, comme finalité propre mais aussi comme vecteur des apprentissages : d'abord par le recours fréquent dans le déroulement des séances à des discussions heuristiques ponctuelles où l'étayage de l'enseignant vise moins à accélérer la construction des savoirs par ses interventions qu'à stimuler individuellement et collectivement, sollicitant les élèves silencieux, invitant l'un à valider ou infirmer la réponse de l'autre, appelant à la résolution des contradictions, attentif à ce que les erreurs produites ne deviennent jamais stigmatisantes mais soient pointées comme constructives. Cette pratique récurrente soutient ainsi la progression élaborée entre différents genres finalisés, le brouillon, le jeu de rôle, le débat d'idées. Le dosage dépend bien entendu de l'expertise que le professeur fait de sa classe, l'essentiel étant d'inciter ponctuellement les élèves à un retour réflexif sur les interactions orales intéressantes.

Une stratégie efficace, particulièrement avec des classes sensibles, à mettre en œuvre en début d'année : organiser un jeu de rôle dont l'objectif sera surtout de mesurer compétences orales et acquis disciplinaires et où les enjeux identitaires seront limités. En seconde, comme aboutissement d'une séquence consacrée à l'étude d'un mouvement littéraire et culturel postérieur au XVIII^e siècle, on peut mettre en scène une réunion de travail du cénacle romantique ou une soirée de Médan pour l'école naturaliste, voire un débat du groupe surréaliste ; en première, la découverte du siècle des Lumières suggère d'autres dispositifs, la reconstitution de cafés ou salons littéraires. Les élèves mobilisent les connaissances acquises, travaillent l'argumentation à l'oral, s'initient confortablement à l'art de la polémique par le biais de la transposition historique. Ils tendent à reproduire la représentation idéalisée que Balzac propose du Cercle romantique dans ses *Illusions perdues* :

« Tous discutaient sans disputer. Ils n'avaient point de vanité, étant eux-mêmes leur auditoire [...] l'opposant quittait son opinion pour entrer dans les idées de son ami, d'autant plus apte à l'aider qu'il était impartial dans une cause ou dans une œuvre en dehors de ses idées. Presque tous avaient l'esprit doux et tolérant, deux qualités qui prouvaient leur supériorité » !

D'autres modèles peuvent être, à partir d'émissions littéraires télévisées ou radiophoniques, adaptés plutôt qu'imités : plus que l'importation des débats sociodiscursifs existants, le débat relève d'un genre scolaire spécifique (S. Plane, 2003).

Enfin, très formatrice pour les élèves, la pratique du débat d'idées, sur le mode des cercles littéraires, fédère vraiment la classe comme une communauté occupée de littérature, où chacun se place dans une posture paradoxale mais rassurante d'« apprentis experts », maniant des connaissances et des notions disciplinaires, où l'exigence intellectuelle prend le pas sur les affects. Le choix d'objets et problématiques s'avère aussi passionnant que délicat afin d'obtenir un dosage réussi entre visée heuristique et polémique. Tout n'est pas discutable : il serait contreproductif d'amener les élèves à contester la valeur littéraire de certaines œuvres. En revanche, la discussion peut facilement s'engager sur un ouvrage contemporain dont la littérarité n'est pas encore établie, ou sur la richesse d'interprétation d'une œuvre d'art. Dans ce dernier cas, il est intéressant de proposer en amont des lectures cursives individuelles et d'autres communes pour créer un bagage commun : celui-ci permettra la confrontation des idées tandis que les connaissances personnelles valoriseront la parole de chacun qui deviendra le pédagogue des autres. Ainsi, trois problématiques de débat différentes ont été proposées dans une classe de terminale littéraire autour du *Supplément au voyage de Bougainville* de Diderot : dans quelle mesure cet ouvrage est-il une œuvre des Lumières ? dans quelle mesure Diderot prend-il le parti des femmes ? quelle utilisation Diderot fait-il du mythe du bon sauvage ? Les élèves répartis en équipe pour travailler la problématique de leur choix disposaient d'une liste de lectures cursives spécifiques qu'ils devaient enrichir par des recherches personnelles. Les deux premiers débats, par la formulation de la question fermée « dans quelle mesure », invitent à mettre en œuvre une dialectique serrée à dimension polémique ; le dernier, plus ouvert puisque fondé sur une interrogation partielle (« quelle utilisation ? »), plus consensuel, permettait par son contenu thématique de travailler l'altérité comme valeur. Il est aussi possible de renforcer les enjeux par une dimension délibérative en constituant un jury littéraire au sein de la classe ou en partenariat avec une autre qui décernerait des prix aux meilleures écritures d'invention : le choix des lauréats fera l'objet d'un débat particulièrement stimulant !

Quels que soient la nature et l'objet du débat, la ritualisation de l'activité est à déterminer de sorte que chaque élève se définisse comme membre à part entière du groupe classe. L'agencement de la salle (installation des tables en rond ou en carré), la proxémie (réglage de la bonne distance entre les élèves ménageant un « face à face humanisé » selon la formule de M. Tozzi, 2003), la distribution des rôles entre intervenants et auditoire (en particulier le nombre approprié de débatteurs pour que la parole circule équitablement), le choix d'un président ou d'un régulateur, la définition de tâches d'écoute précises garantissant l'attention du public (secrétariat de séance, observation d'un ou plusieurs participants), la place et le rôle de l'enseignant, autant de dispositions incontournables à examiner en amont avec les élèves. Cette ritualisation engage une certaine solennité qui impose non seulement la valeur didactique mais éducative de l'activité. Le professeur y adopte une posture d'« autorité coopérative » (M. Tozzi, 2003), stimulant les constructions cognitives, régulant les affects.

Début des maux et mot de la fin : l'évaluation

La question de l'évaluation apparaît épineuse. Les obstacles en sont connus (voir C. Garcia-Debanc et I. Delcambre, 2001-2002). La stabilisation des acquis en matière d'oral est fragile, des déperditions sont à craindre, d'où la nécessité de réfléchir à l'aménagement d'un dispositif adapté. Limitons-nous à la question : peut-on / doit-on évaluer le rapport à l'autre qui se joue dans le débat ? La réponse est délicate puisque cela touche des savoir-être souvent très sensibles chez les élèves qui se sentiraient jugés pour ce qu'ils sont. Une grande prudence et souplesse s'avèrent de rigueur, ainsi que la pratique d'une évaluation formative plus que sommative, à l'aide de critères construits avec les lycéens. Pour y parvenir, il est intéressant de s'appuyer sur des enregistrements, de proposer la transcription de certains passages, et de les offrir à une méta-écoute et à un méta-regard des élèves. Un débat sur l'évaluation du débat ne pourrait que servir la cimentation du groupe-classe et par là même les objectifs de socialisation : motivant puisque portant sur la valorisation des compétences acquises, à la fois polémique, heuristique, délibératif, didactique et éducatif, il mettrait même explicitement en scène une dimension réflexive.

Marie-France ROSSIGNOL

Lycée de Thiais (94)

Formatrice IUFM Créteil

Bibliographie

- AMOSSY R. (2000), *L'Argumentation dans le discours*, Paris, Nathan.
- BECQUET V. (2003), « Le conseil des délégués pour la vie lycéenne : un lieu de dialogue ? Perception et interprétation des échanges par les différents membres », cédérom du colloque Montpellier 3, 23 et 24 mai 2003, *La Discussion en éducation et en formation : socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté*.
- BERNIÉ J.-P. & JAUBERT M. (2003), « Fonction et fonctionnement de la discussion dans la construction de la classe comme communauté discursive », colloque Montpellier 3, *op. cit.*
- BUCHETON D. (2002), « Trois bonnes raisons de débattre à l'école », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 401, 38-40.
- GARCIA-DEBANC C. & DELCAMBRE I. (2001-2002), « Enseigner l'oral ? », *Repères*, n° 24/25, p. 3-21.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les Interactions verbales*, Paris, A. Colin.
- MAURER B. (2001), *Une Didactique de l'oral du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- OURY F. & VASQUEZ A. (1967), *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, édition de 1982.
- PLANE S. (2003), « Quelques questions pour conclure et poursuivre », *Pratiques orales dans les disciplines et les projets pluridisciplinaires*, brochure de l'académie de Créteil (consultable sur le site académique).
- TOZZI M. (2003), « La discussion en éducation et formation », colloque Montpellier 3, *op. cit.*