

ARGUMENTER

Argumenter

Claudine Garcia-Debanç, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Toulouse
(ESPE Midi-Pyrénées, France), Université Toulouse II Jean Jaurès

Bien que les termes *argumenter* ou *argumentation* ne figurent pas dans les titres des ouvrages ou des articles de Joaquim Dolz-Mestre, l'argumentation me semble occuper une place importante dans sa carrière de chercheur en didactique du français langue première.

D'abord parce que l'homme éprouve un plaisir évident à entrer dans des controverses et à défendre avec passion son point de vue. Ensuite parce qu'à divers moments de sa carrière, il a manifesté un intérêt majeur pour le débat régulé. Celui-ci occupe deux chapitres de l'ouvrage écrit en collaboration avec Bernard Schneuwly et d'autres chercheurs de l'équipe de Genève publié en 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Les genres formels à l'école*. Il est aussi au centre d'une publication récente en collaboration avec Anthony Coppola, en 2020, « Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes. Évolution du partage entre les participant.e.s », paru dans *Recherches 73*. Enfin parce qu'une controverse importante à propos de l'enseignement de l'oral a opposé, à la fin des années 1990, les chercheurs de l'université de Genève et les chercheurs français de l'INRP et que je souhaite utiliser l'opportunité de ce florilège pour prolonger l'échange.

Si l'argumentation intéresse autant Joaquim, c'est très probablement en raison des enjeux d'éducation citoyenne, enjeux sociaux majeurs dans une société sous l'emprise des médias et sous le risque totalitaire. Comme il l'a rappelé dans sa leçon d'adieu, il a passé son enfance sous le franquisme dans un établissement religieux très normatif qui faisait penser, par son architecture, à une prison. Dans un tel système politique, les ordres et les choix ne se discutent pas, à l'inverse de la société suisse et de ses votations fréquentes. On se souvient que Chaïm Pérelman, après la guerre de 1939-1945, étudie l'argumentation pour prévenir le retour du totalitarisme, en essayant de comprendre pourquoi des foules se sont laissés abuser par certains discours de futurs dictateurs. « Les élèves vivent dans une société de persuasion dans laquelle les médias essaient systématiquement d'influencer l'opinion des citoyens » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 163). Cette phrase de l'ouvrage de 1998 garde toute son actualité aujourd'hui, à l'heure des fake news et des réseaux sociaux. Parmi les genres oraux à travailler, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly et l'équipe genevoise choisissent le débat parce que

par le fait même qu'il est public, qu'il suit des règles de fonctionnement relativement strictes, qu'il demande une certaine préparation, il nécessite, de la part des élèves qui y participent, de prendre conscience de leur propre comportement langagier et de celui des autres et de passer ainsi d'une parole essentiellement réactive à une parole réflexive » (Dolz, Schneuwly, 1998 : 163-164).

Ils partagent avec moi la conviction que cette pratique de débat régulé est possible dès l'école primaire.

Dans le chapitre 1 de l'ouvrage collectif de 1998, intitulé « Récit d'élaboration d'une séquence : le débat public » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 28 sq.), les auteurs indiquent que le débat peut être envisagé dans différentes perspectives. En premier lieu, il peut permettre la confrontation de diverses opinions. Il peut aussi être considéré comme une construction intellectuelle dans l'interaction, un moyen de réfléchir, avec une valeur heuristique, en

répondant à un enjeu de résolution de problème, par exemple au cours de la construction de connaissances scientifiques en tension avec les conceptions initiales des élèves. Ainsi en est-il lorsque les élèves débattent pour traiter la question : « Pourquoi y a-t-il éclipse de la lune ? » Le débat peut aussi être un moyen de construire un consensus pour une prise de décision collective (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 163), par exemple lorsque les élèves d'une classe échangent sur les options différentes en réponse à la question : « Où aller en voyage de fin de scolarité? ». Dolz, Schneuwly et De Pietro précisent que

ces trois formes de débat [leur] semblaient aussi importantes les unes que les autres, et [que]c'est essentiellement pour des raisons pratiques » qu'ils ont choisi le débat régulé, dans la mesure où c'est la forme qui leur paraissait « la moins « incrustée » dans les activités spécifiques de la classe, la moins dépendante des programmes propres à chaque école, et, par conséquent, la plus facile à travailler pour elle-même en tant qu'objet de travail spécifique (1998, p. 29).

Ces considérations stratégiques les conduisent à proposer comme thèmes de débat : « Les avantages et les inconvénients de l'usage des VTT sur des sentiers pédestres » ou « Pour ou contre la mixité à l'école » ou encore, pour l'enseignement secondaire, des discussions sur la mixité en gymnastique, le port de fourrure ou l'usage des transports publics.

L'entrée qu'ils choisissent est celle des genres de l'oral, en reprenant la définition de Bakhtine (1984) : les genres sont « des outils qui fondent la possibilité de communication », en tant que « formes relativement stables que prennent les énoncés dans des situations habituelles », « entités culturelles intermédiaires qui permettent de stabiliser les éléments formels et rituels des pratiques langagières » (Schneuwly & Dolz, 1998, p. 29).

On peut discuter les intérêts et les limites d'un enseignement autonome des genres de l'oral. Ce choix présente un certain nombre d'avantages : les objets d'enseignement (les différents genres de l'oral) sont facilement identifiables par les enseignants et par les élèves et focalisent l'attention de l'enseignant.e sur les compétences orales à travailler. En effet, comme le rappellent Schneuwly et Dolz « la définition aussi précise que possible des dimensions enseignables d'un genre facilite l'appropriation de celui-ci comme outil et rend possible le développement de capacités langagières qui y sont associées » (1998, p. 39). Cette programmation d'un enseignement de l'oral par genre permet de construire du matériel d'enseignement clé en main adaptable dans tout contexte d'enseignement et d'explicitier des indicateurs de progrès repérables, ce qui favorise une systématisation de l'enseignement de certaines caractéristiques du genre. Cependant, ces choix entraînent aussi un risque d'atomisation et d'autonomisation du travail sur l'oral : l'enseignant peut mettre en œuvre les modules clés en main sur les genres de l'oral sans rien modifier des autres pratiques d'échanges oraux dans la classe, ce qui peut entraîner la marginalisation de ces enseignements. On ne peut non plus nier la question du temps (Sénéchal, 2020). Peut-on se permettre de mettre en place des activités sans aucun lien avec les apprentissages scolaires dans des journées au nombre d'heures limité ? En l'absence de préparation des contenus du fait de l'autonomie des activités d'oral, comment alimenter les débats ? Et pour les sujets de société choisis, comment aller au-delà des stéréotypes sociaux ? Quel peut être l'intérêt alors de concevoir une programmation non exclusivement en termes de genres mais ayant comme axes la maîtrise de conduites discursives ?

Une approche par conduite discursive permet aux enseignants de définir des compétences dans une dimension de transversalité, qui peuvent être travaillées dans différentes situations scolaires. Ainsi, les mêmes compétences d'argumentation orale (comme « justifier une prise de position » ou « écouter pour pouvoir répondre ») peuvent être travaillées en littérature, pour conseiller ou déconseiller des livres, mais aussi en sciences, lorsque les élèves échangent sur ce

qui se passe pendant la digestion ou en mathématiques à propos de stratégies différentes en calcul mental ou en résolution de problèmes. L'enseignant.e peut élaborer avec ses élèves un ensemble de critères stables au cours de moments d'évaluation formative pour aider les élèves à rendre conscients ces critères et à se les approprier. L'enregistrement, facilité par les évolutions du numérique, permet de garder trace de ces moments pour organiser une réécoute et une analyse avec les élèves. Ainsi, les moments d'oral ne sont plus à côté mais à l'intérieur des différents enseignements disciplinaires.

Et le débat entre la position genevoise et l'enseignement intégré des conduites discursives se poursuit...

Bibliographie

- Burgos, M. (1993). Lectures privées et lecture partagées, *Pratiques*, 80, 78-94.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1993_num_80_1_2358
- Coppola, A., & Dolz, J. (2020). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes. Evolution du partage entre les participant.e.s. *Recherches*, 73, 55-74.
- Garcia-Debanc, C. (2022). *Conseiller/déconseiller un livre à l'oral en fin d'école primaire : dispositif, compétences et axes pour l'enseignement*. CMLF 2022, Congrès Mondial de Linguistique Française 2022, SHS Web of Conferences Orléans, juillet 2022.
https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2022/08/shsconf_cmlf2022_06006/shsconf_cmlf2022_06006.html
- Sénéchal K. (2020). Repenser le modèle de la séquence didactique pour enseigner l'oral au primaire. Résultats d'une première année de recherche. *Recherches*, 73, 75-92.
- Schneuwly B., & Dolz J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 1997, 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>