

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Montpellier

Sciences économiques et sociales
Education civique, juridique et sociale

La gestion de l'oral en éducation civique, juridique et sociale

En classe de Seconde

Charlotte PEZERIL
direction de
2000-2001
Lycée Georges Pompidou
de Castelnau-Le-Lez

Mémoire présenté sous la
Monsieur COLENO Yves-Pierre

« De même que les chrétiens sont égaux au ciel et inégaux sur terre, les différents membres du Peuple sont égaux dans le ciel de leur monde politique, et inégaux dans l'existence terrestre de la société »

Karl

Marx

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire Mme Bérengère Marques-Perreira. Mais aussi tous ceux qui ont su m'écouter et faire preuve de patience, notamment Dounia, Mattéo, José, Caroline et Stéphane. J'aimerais aussi remercier tout particulièrement mon père et ma soeur.

Résumé

L'Education civique, juridique et sociale est un enseignement, en Seconde, exclusivement basé sur l'oral. Il a l'ambition de concourir à la formation des citoyens par l'apprentissage de la recherche d'information et de l'argumentation ; à travers l'organisation de débats d'actualité. La gestion de l'oral pose diverses difficultés. Elle repose sur l'autonomie des élèves, et donc sur leur motivation personnelle. Comment tenter de susciter une prise de parole de chaque élève et comment les aider à construire leurs discours ? A partir de l'apprentissage de ces connaissances, comment amener l'élève à argumenter son discours ? Nous verrons que les sens donnés à ces apprentissages par les différents acteurs orientent la *praxis* et que l'ECJS doit probablement repenser ses objectifs en adéquation avec ses moyens de mise en œuvre.

Abstract

Teaching Civic, legal and social studies to the “Seconde” level is essentially based on speaking. It aims at contributing to form citizens by teaching how to search for information and how to build a well-argued speech in putting topical debate into practice. Managing speech raises several difficulties. It rest on the pupils' autonomy and consequently on their personal motivations. Then the issue is to find away to incite each pupil to speak and to help them building up their speech. Starting from the teaching of these skills, what can be done to get a pupil to produce a well-argued speech? We will demonstrate that the meanings given to these learnings by the actors direct the “praxis” and that the goals of Civic, legal and social studies will probably have to be rethought considering their implementation.

Mots-clé

Oral; Education civique, juridique et sociale ; ECJS ; citoyenneté ; débat ; exposé ; argumenter

Cadre réservé au jury

Sommaire

Introduction.....	6
I/ Les différents sens de l'Education civique, juridique et sociale.....	8
A/ Vers un apprentissage de la citoyenneté ?	8
1- La construction de la citoyenneté	8
2- Bref historique de l'éducation civique en France :	10
3- La citoyenneté dans le cadre de l'ECJS : le sens institutionnel.....	11
B/ L'ECJS en situation de cours	12
1- L'organisation du cours	12
2- Le sens de l'ECJS pour les élèves.....	16
C/ La place et le sens du débat.....	18
1- Les enjeux du débat	18
2- Les représentations des élèves	18
3- Le débat sur le débat	19
II/ L'apprentissage de l'oral en E.C.J.S.....	21
A/ Apprendre à s'exprimer et à construire son discours.....	21
1- Les problèmes liés à la prise de parole	21
2- Les problèmes liés à la construction du discours.....	24
3- Le langage : un élément de distinction	27
B/ Apprendre à argumenter son discours.....	28
1- Comment repérer des arguments ?.....	28
2- Comment débattre de questions de citoyenneté ?.....	32
Conclusion	36
Annexes.....	38
Bibliographie	40

Introduction

L'Education civique, juridique et sociale a été introduite dans les programmes des classes de lycée à partir de la rentrée 1999. Ayant passé le CAPES de SES en candidate libre cette même année, je découvrais ces quatre lettres inscrites sur mon emploi du temps le jour de la pré-rentrée, quatre lettres jusqu'alors mystérieuses. Le démarrage du cours ne fut donc pas le fruit de recherches et d'un travail à priori, mais une construction progressive nourrie par diverses lectures (le Bulletin officiel en premier lieu) et surtout par des échanges avec les collègues.

Très rapidement, la difficulté qui apparaissait comme essentielle fut la gestion de l'oral. Etant un enseignement essentiellement, voire exclusivement, basé sur l'oral en Seconde, il me fallait réfléchir aux difficultés particulières que cela engendrait et aux éventuelles solutions à mettre en œuvre.

En effet, selon le Bulletin officiel, l'objectif de l'ECJS en Seconde est de redécouvrir la notion de citoyenneté, en partant de la vie en société. « La démarche privilégiée consiste donc à choisir des objets d'étude dans la vie sociale pour faire découvrir par les élèves une ou plusieurs dimensions de la citoyenneté, à travers la préparation et la tenue d'un débat argumenté »¹. L'objectif ne semble donc pas être l'acquisition de connaissances normatives, mais l'adoption progressive d'une démarche réflexive, de citoyen actif qui s'interroge et qui échange à partir de question sociale. La question n'est donc pas la transmission d'un savoir mais d'un savoir-faire à travers la méthodologie de la recherche et des débats.

Par ailleurs, cet enseignement s'appuie sur l'autonomie des élèves, quant aux choix des sujets, aux recherches personnelles et aux préparations des débats. Il requiert ainsi une participation active et motivée des élèves.

Enfin, si l'on ouvre le champ d'analyse des pratiques professionnelles², en dehors de la dimension didactique et pédagogique, deux éléments apparaissent comme déterminants pour étudier les raisons de la difficulté de cette gestion orale. D'une part, les élèves appréhendent cet enseignement comme secondaire. Il occupe une infime partie de leur emploi du temps et n'est pas déterminant pour le passage en Première. D'autre part, l'ECJS exige des enseignants des compétences pluridisciplinaires pour qu'ils soient aptes à guider les élèves et à répondre à leurs interrogations, qu'elles concernent des phénomènes économiques, sociaux, juridiques, géographiques ou historiques.

Face à ce constat qui rend compte des difficultés essentielles, la question centrale est donc : comment tenter de gérer la construction de l'oral, au niveau intellectuel et collectif, afin que les élèves puissent tendre vers l'objectif assigné à l'ECJS, celui de former des citoyens ?

Ce mémoire sera axé sur deux temps de travail qui structurent le cours en classe : les exposés et les débats, c'est-à-dire sur les tentatives de construction du

¹ « Principes généraux de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée », *Bulletin officiel*, n°6, 31 août 2000, hors série, p.20.

² Champs théoriques pour observer une situation de classe :

- Les relations interpersonnelles dans la classe
- La dynamique de groupe
- Les dimensions pédagogique et didactique
- Le rapport à l'institution
- Le rapport à la société

discours des élèves. Ces exercices mettent en jeu des compétences spécifiques que les élèves doivent acquérir. Ils doivent en premier lieu apprendre à s'exprimer et à construire leur discours. En second lieu, ils doivent apprendre à argumenter leur discours. La réflexion sur l'apprehension et le sens donné à l'apprentissage de ces deux savoir-faire intimement liés, nous permettra d'analyser les régulations envisageables de leurs mises en œuvre. Afin d'évaluer et de préciser les représentations des élèves, un questionnaire leur a été distribué au mois de Mars³.

Nous essayerons donc, dans un premier temps, de dégager les différents sens de l'ECJS, que ce soit pour les institutions, les élèves ou le professeur. Pour cela, nous partirons de la construction historique de la citoyenneté et de son appréhension contemporaine dans le cadre de l'ECJS pour rendre compte finalement de sa mise en œuvre dans des situations de cours particulières. Nous nous interrogerons alors tout particulièrement sur la place et le sens donnés à la pratique orale qui semble donner corps à la citoyenneté : le débat.

Dans un second temps, nous analyserons plus particulièrement les difficultés, les interrogations et les tentatives de solution liés à l'apprentissage de l'oral et du débat en classe. Nous serons alors en mesure de questionner l'adéquation entre les objectifs de l'ECJS et les moyens mis à sa disposition.

³ Cf. annexe 1.

I/ Les différents sens de l'Education civique, juridique et sociale

A/ Vers un apprentissage de la citoyenneté ?

1- La construction de la citoyenneté

a) La citoyenneté comme ensemble de droits et devoirs

La citoyenneté comporte trois générations de droits : civils, politiques et sociaux, lesquels transportent des devoirs correspondants.

Les droits civils ou “ droits-libertés ” dans les Etats démocratiques de culture libérale renvoient aux grandes libertés, telles que la liberté d'expression, d'opinion, de réunion et d'association. En France, ils sont énoncés dans la Déclaration des droits de l'Homme de 1789. Ils visent à protéger les individus de façon égalitaire, d'une part contre les autres individus et d'autre part contre l'Etat et le caractère arbitraire qu'il pourrait prendre. Dès lors, ils assurent la possibilité de préserver la liberté individuelle, comprise comme l'absence de la contrainte arbitraire. Le citoyen titulaire de ces droits les possède en raison de sa qualité même d'être humain et de membre du corps politique. Dans cette acceptation, l'Etat est érigé pour le citoyen afin de lui garantir ses facultés naturelles : ces droits civils. Dans cette configuration politique de tradition libérale, l'Etat s'exprime comme Etat limité. En contrepartie de ces droits, les devoirs du citoyen se bornent au respect de la liberté des autres membres de la société. En somme, la liberté des uns s'arrête là où commence celle des autres. A travers leur proclamation constitutionnelle, les droits civils ont eu la caractéristique d'être directement universaux, sans restriction aucune quant aux populations concernées.

Les droits civils se voient complétés par les droits politiques ou “ droits-participations ” qui recouvrent le droit de vote, le droit d'être éligible, le droit de se constituer en association ou en parti...etc. Le citoyen titulaire de ces droits “ participe activement à l'élaboration des décisions et des normes qui visent spécifiquement à organiser l'ensemble de la vie collective ”⁴. Il convient de signaler que les droits politiques, contrairement aux droits civils, n'ont pas originellement un caractère universel. En effet, l'histoire de ces droits ne se considère pas en tant qu'addition graduelle de nouveaux droits à caractère universel, mais en tant qu'élargissement progressif à de nouvelles catégories de la population. Ainsi, nous pouvons constater que le droit de vote passera du suffrage censitaire au suffrage universel masculin puis féminin. Les droits politiques ont un caractère plus positif que les droits civils car ils dépassent la simple affirmation des principes d'une liberté et d'une égalité formelles. En effet, les droits politiques impliquent un exercice positif des libertés civiles par la participation à la vie publique. C'est le passage d'une citoyenneté passive à une citoyenneté active, l'expression de la mise en place d'une structure démocratique de l'Etat. Cependant, ces droits impliquent une condition de capacité. Cette capacité sera stigmatisée à partir du XIXème siècle par la doctrine socialiste, elle se résume en

⁴FERRY J.M., *Philosophie de la communication*, Paris, Cerf, 1994, p.15.

un mot : le travail. La Déclaration de 1789 mettait bien en avant la liberté du travail, mais pas un droit au travail, condition d'une sécurité et d'une intégration sociale. En ce sens, l'exercice de la citoyenneté s'ancre dans les conditions socio-politiques et dépasse la simple proclamation constitutionnelle et normative.

Dès lors, le concept de citoyenneté s'élargit à l'élément social. Celui-ci étant "le droit à un minimum de bien être et de sécurité économique"⁵. Ainsi, les droits sociaux ou "droits-créances" apparaissent : droit au travail, droit à l'instruction, à la sécurité sociale comprenant les soins de santé, l'assurance chômage et la retraite. Ces droits sociaux se sont constitués de façon progressive pour atteindre leur apogée avec la Sécurité Sociale, instaurée au lendemain de la seconde guerre mondiale. Dès lors, l'Etat devait offrir "une certaine qualité de prestations dites sociales c'est-à-dire propres à assurer à tout un chacun une base substantielle pour un exercice positif de leur liberté"⁶. Dans cette perspective le droit au travail apparaît comme un élément fondamental de la démocratisation sociale qui porte en elle une transformation de la notion de citoyenneté.

Nous pouvons avancer l'idée, avec Robert Castel⁷, que *l'Etat social ou providence* n'a pu se construire qu'avec la constitution d'un salariat intégré ne représentant pas moins que le statut et l'identité des individus dans les sociétés démocratiques. Le salariat marque un état de subordination du travailleur vis-à-vis de l'employeur. Dès lors, pour limiter cette subordination qui est le reflet d'un ordre hiérarchique, l'Etat impose des devoirs à l'employeur et redistribue des droits au salarié. L'apparition de l'Etat-providence, caractérisé par un système de protection sociale, est donc intimement liée à la généralisation du salariat engendrant "la mutation de la sécurité-propriété à la sécurité-droit du travail"⁸. En effet, il est important de signaler que le citoyen, à travers la généralisation de la condition salariale, n'est plus tenu d'être propriétaire pour assurer sa sécurité. L'Etat en ce sens, procède à une redistribution des relations entre le patrimoine et le travail, «consistant non pas à abolir cette opposition propriétaire-non propriétaire, mais à redéfinir, c'est-à-dire à juxtaposer à la propriété privée un autre type de propriété, la propriété sociale, de sorte que l'on puisse rester en dehors de la propriété privée sans être en manque de sécurité [...]. La sécurité sociale procède d'une sorte de transfert de propriété par la médiation du travail et sous l'égide de l'Etat »⁹.

L'avènement des droits sociaux représente le dernier élément de la formation du concept de pleine citoyenneté, cet élément n'étant pas dissociable des deux autres catégories de droit. Ainsi constituée, la citoyenneté permettrait une intégration des individus à la communauté, d'une part par la réduction des inégalités et d'autre part, par la reconnaissance légitime des droits civils et politiques. C'est la concordance entre la possibilité de la liberté et celle de l'égalité, tout en permettant une plus grande capacité des individus à influencer sur l'espace public. En somme, la mise en place de cette ensemble de droits et devoirs intensifient les médiations entre les individus citoyens et l'Etat.

⁵ MARSHALL T.H., *Citizenship and social class*, Oxford, Pluto Perspectives, 1992, p.8.

⁶ FERRY J.M., *op.cit.*, p.11.

⁷ CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.

⁸ HATZFELD Henri, *Du paupérisme à la sécurité sociale 1850-1940*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, 1989, p.27.

⁹ CASTEL Robert, *op.cit.* p.300.

b) Identité nationale et citoyenneté

Le concept de citoyenneté renvoie aussi à la formation d'une identité nationale étroitement liée à la construction étatique. En effet, elle peut être analysée comme une nécessité politique, à savoir le contrôle de la socialisation civique, permettant au départ une clôture de l'identité nationale en différenciant les nationaux des non-nationaux. Il est significatif que les Etats-nations européens, et plus particulièrement la France durant la III^{ème} République, ont mis en œuvre des moyens considérables dans le but de créer un patriotisme historique et géographique. La mise en place d'un système scolaire unifié, permettant la diffusion d'une langue standardisée, ainsi que la conscription militaire ont favorisé l'émergence du patriotisme et du nationalisme.

Cette mobilisation des esprits a contribué à l'homogénéisation politique et culturelle des populations dont le but était de faire correspondre une communauté de destin avec des contours territoriaux précis. Ainsi, la citoyenneté correspond tout d'abord à une unification de la nation par la standardisation des valeurs et des normes politiques et culturelle en vue de créer une société civile homogène et une identité nationale à l'échelle du territoire.

Dès lors, la citoyenneté fait référence à la construction de l'identité nationale et territoriale que nous pouvons définir comme la formation d'un sentiment d'appartenance à une collectivité et à une entité politique.

2- Bref historique de l'éducation civique en France :

Comme nous venons de le stipuler l'école a joué un rôle important dans la formation de l'identité stato-nationale. En ce sens, l'école a eu un objectif éminemment politique : former des citoyens. C'est dans cette perspective que la première éducation civique est née durant la III^{ème} République portant avec elle le projet d'une *éducation nationale*. En effet, « à l'âge des nations triomphantes, organisées autour de leur projet politique, à l'âge des nationalismes, l'éducation civique consistait à transmettre les valeurs nationales. Au nom de l'amour de la patrie, l'enseignement pouvait être normatif »¹⁰. On enseignait alors aux élèves, l'amour et la défense de sa patrie, l'importance de l'armée et son histoire ancestrale. Dans ce contexte le soldat apparaît bien souvent comme l'archétype du citoyen modèle. Nous pouvons sans grande difficulté se rendre compte que cette conception du citoyen est réductrice, qu'elle correspond à la transmission d'un certain type de valeurs directement héritées de la Révolution française.

En effet, la question scolaire était intimement liée à un projet politique et social correspondant à l'intériorisation et à l'apprentissage des comportements républicains. En somme pour que la République vive, il fallait des républicains. Ainsi, la première instruction civique avait, par dessus tout, l'impérieuse mission d'inculquer et d'éduquer à la morale républicaine. « D'où la conviction (des pères fondateurs de l'école républicaine) que l'éducation nationale ou l'instruction publique [...] ne pouvaient se limiter à la seule instruction intellectuelle »¹¹. En ce sens, l'instruction

¹⁰ SCHNAPPER Dominique, « Préface » in, Groupe d'Etudes et de Recherches « Education civique au lycée » (sous la dir. de) REVOL René, *L'ECJS en seconde au lycée*, CNDP/CRDP, Montpellier, 2000, p.1.

¹¹ MESNARD Eric, « Un enseignement laïque et démocratique » in *Argos*, n°25, Mai 2000, p.60.

civique, sous la III^{ème} République, oscillait entre moralisation laïque et instruction politique et sociale républicaine.

C'est le même objectif qui se dessine à la fin du XIX^{ème} siècle, à partir du moment où le suffrage censitaire masculin disparaît. En effet, « il fallait gagner aux idées républicaines le peuple des villes et des campagnes car depuis l'instauration du suffrage universel masculin, la citoyenneté politique n'était plus le monopole des notables »¹². De ce bref détour historique nous pouvons retenir que la question scolaire est intimement liée au contexte politique dans lequel elle s'incère. En ce sens, les programmes d'éducation civique sont tributaires du contexte historique et politique. Ainsi, après la seconde Guerre Mondiale, l'éducation civique s'est développée dans le contexte politique de la libération. Après la victoire des Alliés, il était de bon ton de connaître et d'appuyer la démocratisation, de rendre compte de ses mérites face aux totalitarismes. Cet enseignement tombe cependant en désuétude dans les années soixante.

Aujourd'hui avec la réintroduction de l'Education Civique Juridique et Sociale au lycée, nous assistons à la réaffirmation du rôle politique de l'école. L'objectif est le même que sous la III^{ème} République, il consiste à former des citoyens. Cependant le sens politique de la citoyenneté a changé, le contexte politique dans lequel elle s'insère n'est plus le même. « Il ne s'agit plus aujourd'hui de transmettre des valeurs *nationales*, mais les valeurs *civiques*, les valeurs de la citoyenneté »¹³.

3- La citoyenneté dans le cadre de l'ECJS : le sens institutionnel

L'objectif de l'ECJS en classe de seconde est, selon le programme officiel, « d'éduquer les élèves à la citoyenneté ». Cependant, le groupe d'études et de recherches pour l'éducation civique au lycée insiste sur le fait que cet enseignement ne doit pas être un enseignement normatif. En effet, la citoyenneté n'est pas un objet d'étude disciplinaire au même titre que les mathématiques ou d'autres enseignements traditionnels où l'élève est essentiellement le réceptacle d'informations diffusées par le professeur. Dès lors, l'ECJS ne doit pas se fonder sur une éducation de principes généraux concernant la citoyenneté, l'idée est donc d'éduquer à une pratique participative et active, une mise en situation. C'est « l'idée que l'on ne naît pas citoyen mais qu'on le devient, qu'il ne s'agit pas d'un état de fait mais d'une conquête permanente »¹⁴. En somme, l'objectif est de former des élèves actifs qui deviendront à terme des citoyens actifs. L'enseignement qui leur est dispensé doit prendre la forme d'un apprentissage fondé sur l'acquisition de savoirs et la pratique participative. « Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement »¹⁵.

Ainsi, l'ECJS semble reléguer au second plan l'acquisition de savoirs formels. De ce point de vue, le groupe d'étude insiste sur le fait que cette discipline « ne doit pas être un enseignement novateur ». L'ECJS doit se servir des acquis des autres disciplines « pour organiser le croisement et le dialogue de ces savoirs autour du concept intégrateur de citoyenneté »¹⁶. Cependant, cette articulation interdisciplinaire

¹² *Idem*, p.61.

¹³ SCHNAPPER Dominique, *op.cit.*, p.2.

¹⁴ REVOL René, « Introduction » in Groupe d'Etudes et de Recherches « Education civique au lycée », *op. cit.* p.6.

¹⁵ « Principes généraux de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée », *Bulletin officiel*, n°6, 31 août 2000, hors série, p.20.

¹⁶ *Idem*, p.21.

nécessite une collaboration étroite entre les différents représentants des disciplines scolaires. De plus, il n'est pas évident que l'ensemble des élèves ait préalablement acquis les savoirs indispensables au démarrage du cours. Pour les membres du GER « le seul savoir nouveau auquel il faut initier les élèves grâce à l'ECJS concerne le droit »¹⁷.

L'apprentissage et l'éducation à la citoyenneté passe donc par la pratique participative. Pour le GER, la méthode et le support pédagogique de cette démarche doivent se focaliser sur le débat. En effet, il permet la mobilisation de connaissances multidisciplinaires et permet la pratique de l'argumentation raisonnée et raisonnable. Partant de cette constatation, le débat en lui même recèle des règles méthodologiques strictes impliquant des droits et des devoirs, notamment le respect d'autrui, la responsabilisation de l'élève, la participation...etc. En somme, il induit l'apprentissage de la citoyenneté.

Enfin, et toujours dans le même ordre d'idée, le débat a pour objet l'étude de « la vie en société » pour remonter ensuite à la source politique de la notion de citoyenneté. Ainsi, « au terme de la classe de Seconde, l'élève doit donc s'être approprié la notion de citoyenneté, à partir d'exemples pris dans la vie en société, et avoir compris que la citoyenneté est une construction historique et démocratique »¹⁸.

A partir de ces objectifs officiels assignés à l'ECJS qui traduisent le sens institutionnel de cet enseignement, nous allons aborder son organisation pratique décidée face à des situations de cours spécifiques. A travers cette organisation, nous verrons le sens que j'ai pu donner à cet enseignement. Nous tenterons également de rendre compte du sens de l'ECJS pour des élèves de Seconde.

B/ L'ECJS en situation de cours

Deux classes de Seconde m'ont été confiées en ECJS au lycée polyvalent Pompidou de Castelnau-le-Lez. L'une, la Seconde 9, a choisi l'option SES, que je leur enseigne. La classe est très hétérogène. Sur 35 élèves, 8 redoublent leur Seconde et 20 ont au moins 16 ans. La classe est considérée par l'ensemble de l'équipe pédagogique comme étant d'un niveau moyen. L'autre Seconde (la 8) n'est constituée que de 3 redoublants et semble plus homogène et facile à gérer. La très grande majorité des élèves a choisi une langue comme option, seuls 9 ont fait le choix des SES, enseigné par un autre professeur.

1- L'organisation du cours

L'ECJS s'enseigne une heure par semaine en demi-groupe, la détermination des groupes ayant suivi l'ordre alphabétique. Il ne m'a pas été possible, aux vues des emplois du temps des élèves, de constituer une séance mensuelle de deux heures. Au début de l'année, la séance d'ECJS avec la Seconde 9 avait lieu à 13H30 le Mardi, suivant trois heures de français le matin et précédant trois heures de SES ! Une modification d'emploi du temps a ensuite été acceptée et le cours d'ECJS clôt la

¹⁷ *Loc. cit.*

¹⁸ *Idem*, p.27.

journée des élèves à 15H30. En ce qui concerne la Seconde 8, le cours d'ECJS est inséré dans une journée moins chargée pour les élèves et a lieu le Vendredi à 13H30.

a) Les séances introductives

Comme le soulignent Jean Lawruszenko, Vincent Monetti et Daniel Rallet¹⁹, la présentation officielle de cet enseignement est très ambiguë. «D'un côté, on dit que cet enseignement ne contient pas de nouveaux savoirs, de l'autre, on présente un programme avec des notions et on ajoute : « Il n'en demeure pas moins que ces notions fondamentales qui sont, avec l'acquisition d'une méthode, l'objectif ultime de cet enseignement, doivent être maîtrisées par tous les professeurs, quelle que soit leur discipline ». Si les notions fondamentales sont l'objectif ultime, on n'est pas loin alors de ce qui constitue une discipline scolaire. »²⁰

Face à cette ambiguïté, le choix a été de privilégier l'acquisition d'une méthode, d'une démarche de recherche. De toutes façons, certaines notions comme celles relatives aux droits²¹ me semblent être des pré-requis indispensables au démarrage des recherches. Les autres notions - civilité, intégration, nationalité - seront analysées au grès des sujets choisis par les élèves. Les séances introductives ont donc consisté à présenter aux élèves d'une part l'objectif principal, les moyens utilisés pour y parvenir et les règles au sein de la classe, et d'autre part, les notions de base concernant les liens entre débat et démocratie²². Les élèves n'ont en effet pas de manuel à leur disposition. Au cours de ces séances, nous avons essayé de mettre en place un cours dialogué, mais ce dernier s'apparentait finalement plus à la séquence question du professeur/tentatives de réponse des élèves qu'à un véritable dialogue ! Une discussion très intéressante a cependant été enclenchée suite à une remarque d'une élève qui avouait n'avoir jamais compris la célèbre affirmation « Ma liberté s'arrête là où commence celle des autres », entraînant l'acquiescement de plusieurs autres. Les élèves tentèrent alors de l'expliquer, à partir d'exemples de la vie quotidienne. Ils ont alors pu prendre conscience que chaque droit accordé amène un devoir qui lui correspond.

Ces séances, deux au total, se sont achevées sur la présentation des quatre thèmes du programme et sur des suggestions de sujets d'étude envisageables. Cette présentation a été l'occasion d'interroger les élèves sur leur compréhension des concepts de civilité et d'intégration. Aucune définition ne leur a été donnée mais nous avons réfléchi à leurs significations à travers les sujets proposés.

J'ai ensuite demandé aux élèves de réfléchir pour la séance suivante à des propositions de sujets, avant de procéder au vote. Ils devaient également déterminer à quel thème se rapportait le sujet. La décision de laisser le choix des sujets m'avait été suggérée par un collègue et me semblait intéressante à priori. Elle s'est avérée fructueuse pour plusieurs raisons. D'une part, elle permet une implication des élèves puisqu'ils sont censés choisir ce sur quoi ils veulent avoir des informations ou veulent débattre au sein d'un cadre assez large. Ce droit qui leur est accordé amène un devoir

¹⁹ LAWURUSZENKO Jean, MONETTI Vincent et RALLET Daniel, « Quelle finalité pour l'ECJS ? », *DEES*, n° 119, Mars 2000, pp.33-36.

²⁰ *Op.cit.*, p.33-34.

²¹ Droit, droit de l'homme et du citoyen, droits économiques et sociaux, droits civils et politiques.

²² A l'aide du manuel *ECJS en seconde. Le cahier du lycéen-citoyen*, Magnard, Paris, 2000. Les principaux points abordés ont été les droits-liberté, l'égalité des droits, l'organisation et les règles du débat démocratique, la compétence des citoyens au débat.

d'investissement dans les recherches. D'autre part, ce sont des sujets d'actualité qui les interpellent et dont ils pensent avoir une certaine connaissance. Or, ils se rendent compte pendant l'étude du thème qu'ils ne connaissent pas telle loi pourtant déterminante, qu'ils n'évaluent pas les proportions et les implications de tel phénomène. Ainsi, ils intègrent progressivement la nécessité de la prudence à avoir par rapport aux informations reçues. Par contre, il est sûr que les élèves sont attirés par des sujets racoleurs et tout spécialement quand ils ont un rapport, proche ou lointain, avec le sexe. Les premiers sujets choisis ont été : le harcèlement sexuel ou moral, la prostitution, l'adoption et les inégalités homme/femme. La séance du vote des sujets s'est déroulée à mains levées et l'ordre de traitement des sujets suit le nombre de voix recueillies par sujet proposé. Dernièrement, certains groupes m'ont demandé la possibilité de revoter un sujet²³ et nous y procéderons prochainement.

b) L'organisation des recherches selon les objectifs retenus

Selon René Revol, membre du Groupe Technique Disciplinaire du Conseil national des programmes pour l'ECJS, « la dimension critique de cet enseignement tient d'abord au contexte dans lequel il émerge. Nous ne pouvons plus nous contenter de transmettre des normes politiques au moment même où dans la société on s'interroge à leur sujet. Loin de nous abstenir de les aborder, nous devons au contraire partager avec les jeunes dont nous avons la charge une interrogation critique à leur sujet. »²⁴. Afin de transmettre cette démarche critique aux élèves, il nous semble important de privilégier les questions aux réponses, le conflit au consensus et les zones d'ombre aux acquis consolidés. Il faut prendre de la distance par rapport à une « vision aseptisée des savoirs [qui] donne à l'enseignement une forme de neutralité »²⁵. L'approche normative de l'ECJS ne guidera pas l'organisation du cours, mais ce sera bien l'acquisition d'une démarche scientifique. Les élèves doivent apprendre à rechercher des faits, tout en ayant conscience qu'ils sont toujours construits, et apprendre à construire une argumentation à partir de ces faits. Pour cela, nous avons fait le choix de structurer le cours en 5 temps. Nous les exposons ici brièvement afin de clarifier l'organisation du cours qui a été choisie, mais nous aborderons les questionnements et les difficultés que ce choix soulève et les évolutions subies, dans la seconde partie de ce mémoire.

- Une fois le sujet choisi, nous déterminons collectivement un plan qui constituera la base de la répartition du travail. Au sein de chaque groupe, les élèves se regroupent en unité de travail de 3-4 maximum.
- Chaque unité de travail a en charge un pan de la recherche sur le sujet. Les élèves effectuent leurs recherches de façon autonome et m'en rendent compte la séance suivante. Chaque unité réfléchit alors à un plan possible.
- Un ou deux élèves de chaque unité de travail exposent de façon structurée les résultats de ses recherches aux autres. L'exposé est suivi de questions des élèves et éventuellement d'apports personnels.

²³ Un groupe de Seconde 8, constitué en grande majorité de filles, a déjà étudié l'adoption, le PACS et doit commencer théoriquement l'avortement. La totalité des garçons s'est « rebellée » et a réussi à convaincre le reste de la classe de revoter le prochain thème.

²⁴ REVOL René, « Pourquoi l'ECJS aujourd'hui ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°385, Juin 2000, p.62.

²⁵ PERRENOUD Philippe, « Le débat et la raison », *Les cahiers pédagogiques*, supplément n°4, Oct-Nov. 1998, p.6.

- Le débat est alors organisé en lien avec le sujet traité et dure pendant une séance entière.
- Une synthèse sur le sujet est effectuée par l'une des unités de travail sous forme de panneau d'affichage, exposé ensuite au CDI.

c) Les principes d'évaluation

L'évaluation est l'une des questions les plus délicates en ECJS. Selon les programmes officiels, il faut « évaluer les compétences mises en œuvre » tout au long de l'année. Cependant, nous sommes moins formés pédagogiquement pour évaluer l'oral que l'écrit, d'autant lorsque ces prestations orales sont basées sur un travail de groupe. Le choix quant à l'évaluation fut donc très empirique et plutôt constitué de bricolages que de principes prédéfinis.

Le principe essentiel est que seul l'oral est évalué, mis à part le panneau d'affichage. En clair, le cours ne donne pas lieu à des interrogations écrites, au grand étonnement des élèves. Ce choix a été guidé par la nécessité de leur faire comprendre l'importance de la maîtrise du langage oral et la possibilité que cette maîtrise donne lieu à un apprentissage. Un des problèmes majeurs, nous le verrons, est la croyance que la maîtrise de l'oral est une disposition naturelle.

L'évaluation prend donc en compte en premier lieu l'exposé²⁶, puis la participation au débat et enfin l'implication dont a fait preuve l'élève tout au long de l'étude du sujet (effectivité des recherches, questions, apports pendant les discussions). Les prises de parole spontanées de l'élève (ses interrogations, ses commentaires, ses critiques) en ce qui concerne le sujet étudié sont prises en compte dans l'évaluation. Ce type d'évaluation est très délicat et exige de spécifier explicitement toute intervention sur le carnet de notes de la classe, pour ne pas céder au favoritisme et provoquer un sentiment d'injustice. Le premier trimestre n'a cependant pas donné lieu à une notation de l'ensemble des élèves, mais uniquement de ceux ayant effectué un exposé. L'évaluation reste individuelle même si le travail est le fait du groupe.

Néanmoins, la notation nous est apparu comme un élément déterminant dans l'apprentissage de l'élève. D'une part, elle permet de donner une importance institutionnelle à l'ECJS pour les élèves. D'autre part, elle permet de clarifier les attentes du professeur et sert ainsi de point de repère pour l'élève. Les élèves peuvent donc se situer plus clairement dans l'apprentissage. J'ai donc re-précisé les règles et les attentes à la fin de l'année 2000 et ai décidé, dès le second trimestre, de noter chaque élève. A travers cette évaluation, l'objectif n'est pas de sanctionner les élèves ; c'est pourquoi la quasi-totalité a reçu une note au-dessus de la moyenne. 2 élèves ont reçu une note inférieure parce qu'ils n'avaient pas respecté les règles de travail (exposé ou recherches non effectués, aucune implication dans le débat). De plus, il est toujours difficile de sanctionner un élève qui a fait quelques recherches et qui les a exposées devant toute la classe, même si le fond du travail n'est pas satisfaisant. Le langage oral a la particularité de mettre en jeu l'identité du sujet et toute sanction risque d'entraîner une dévalorisation personnelle de l'élève et donc un découragement. En outre, la place secondaire donnée à l'ECJS par les élèves rend difficile l'exigence d'un travail personnel trop coûteux en temps.

²⁶ La trace écrite de l'exposé n'est d'ailleurs pas relevée.

Face à ces sens donnés à l'ECJS par les institutions et à travers l'organisation du cours et son évaluation, comment les élèves réagissent-ils ? Quelles représentations ont-ils de cet enseignement ?

2- Le sens de l'ECJS pour les élèves

Pour 90% des élèves, L'ECJS est un enseignement différent des autres²⁷. C'est l'un des résultats du questionnaire qui fédère le plus les élèves. Ils l'expliquent tout d'abord par l'existence de débats et l'importance de leur expression orale. « On peut s'exprimer », « notre opinion est écoutée et acceptée », « on partage différents points de vue », « on réfléchit », « on travaille l'expression personnelle », « on apprend à être plus clair dans nos propres pensées » ; ce type d'explication est donnée par 40% des élèves. Pour 35%, l'ECJS est différente parce qu'elle repose sur la liberté : « plus de liberté », « on choisit le thème », « on est plus libre de s'exprimer ». Ensuite, 15% l'expliquent par les relations de travail instaurées. Pour les uns, le cours est « détendu », « convivial », « sans le stress des contrôles » et « on a pas à apprendre par cœur », pour d'autres « il demande à l'élève de s'intégrer davantage » et pour deux élèves c'est parce qu'il demande un « travail de groupe ». En dernier lieu, 10% insistent sur la nature des sujets traités. « On parle de problèmes de la vie », « on travaille sur la réalité de la société », « sujets qui nous concernent », « d'actualité », « sert à enrichir notre culture générale », « sujets dont on ne parle pas fréquemment en classe ». Les élèves ont donc déterminé les spécificités de l'ECJS : l'apprentissage de l'expression orale et de l'argumentation à partir de sujets d'actualité dont ils peuvent débattre librement.

Au regard de l'attitude et des réflexions des élèves, l'ECJS semble répondre à une attente, la volonté d'être écouté. La majorité des élèves s'est révélée aussi très curieuse pendant les recherches et avide de pouvoir exprimer son avis. Le sens spécifique donné à l'ECJS, par rapport aux autres cours, par les élèves est attesté par le fait que cet enseignement ne motive pas le même public. En effet, le conseil de classe du premier trimestre de la Seconde 8 se révéla plein de surprises. Les élèves les plus impliqués et motivés en ECJS faisaient partie du dernier quart de la classe, selon le système de classification général des moyennes. De plus, certains de ces élèves faisaient preuve d'agressivité et semblaient vraisemblablement en rébellion contre l'institution scolaire. Mon évaluation n'était en adéquation qu'avec celle du professeur d'EPS. Ces élèves ayant des difficultés d'intégration semblent appréhender les séances d'ECJS comme un moyen d'expression et de reconnaissance. Au contraire, d'autres élèves, brillants par ailleurs, semblent montrer peu de motivation et rechignent à consacrer du temps à cet enseignement.

La seconde caractéristique de l'ECJS est qu'elle est appréhendée comme un enseignement secondaire. Il l'est pour 60% des élèves [question 4] contre 30% qui l'estiment important. Le restant, 4%, ne s'est pas exprimé. Une majorité d'élèves justifie la situation secondaire de l'ECJS en terme de temps scolaire. 1/3 l'explique par son peu d'impact pour l'orientation en Première et l'ensemble de leur cursus ; le reste par le fait que l'ECJS n'est « pas une matière », « une science » et qu'il « existe d'autres moyens d'apprendre » par les journaux, la télévision ou par soi-même « au fur et à mesure que l'on grandit » et « parce qu'on fait des trucs qu'on connaît déjà à

²⁷ Cf. question 2 du questionnaire annexe 1.

peu près (quelquefois)». Un élève a même spécifié : « parce que je ne fais pas SES » !

Pour l'essentiel, l'ECJS est donc envisagée comme un enseignement secondaire parce que peu d'heures y sont consacrées et qu'il n'est pas déterminant pour la réussite scolaire. Ainsi, l'ECJS recèle une contradiction : en tant qu'enseignement basé sur l'autonomie et donc la motivation des élèves : les moyens institutionnels mis à disposition pour motiver les élèves sont inadéquats. Les recherches personnelles exigent du temps et il est parfois étonnant de constater le travail fourni par les élèves. Mais le lycée Pompidou est connu comme ayant un public assez « facile ». L'autonomie du travail des élèves doit néanmoins être plus difficile à gérer avec un public peu motivé et peu enclin à travailler à la maison.

Déjà au sein du lycée, une différenciation au niveau du travail fourni s'est opérée. Le temps imparti à l'ECJS est court et s'il n'est pas enseigné en complémentarité avec une autre matière, la connaissance des élèves est moindre et il faut rappeler sans cesse les règles. De plus, ils ont plus de distance, car plus de désintérêt, par rapport à la sanction. Paradoxalement, le fait d'enseigner l'ECJS en complémentarité avec une autre matière telle que les SES donne davantage de poids et de place à cet enseignement. Sur les 30% d'élèves estimant l'ECJS comme étant important, les $\frac{3}{4}$ sont de la Seconde 9. Selon les résultats du questionnaire, c'est la seule question qui rend compte de la variable classe. Nous verrons, quand nous aborderons les différentes étapes de l'apprentissage de l'oral, que la complémentarité avec un autre cours (qu'il soit de SES ou d'autres) est même une condition du bon fonctionnement de cet enseignement.

En dernier lieu, les élèves attendent de l'enseignement d'ECJS qu'il leur apprenne avant tout comment fonctionne notre société (à 36%), puis à être confrontés à la diversité des points de vue (30%), à s'exprimer (16%) et à se former en tant que citoyen responsable (10%)²⁸. Les élèves ayant coché « autre » précisent qu'ils attendent que cet enseignement les aide à réfléchir, à s'ouvrir au monde et à débattre. Un dernier élève stipule : « rien » ! A la question 3 du questionnaire « Que vous apporte le plus l'ECJS ? », les élèves répondent, prioritairement cette fois, l'apprentissage de l'expression et la compréhension des sociétés. Le quart restant pense que l'ECJS les aide avant tout à acquérir des méthodes de travail, à apprendre l'argumentation, à travailler en groupe et à connaître ses droits et ses devoirs. La connaissance et la compréhension du fonctionnement des sociétés, et de la française en particulier, est donc pour les élèves un élément déterminant de l'enseignement de l'ECJS. Ils veulent pouvoir être des citoyens informés. A ce sujet, il est dommage que le travail d'équipe avec des collègues soit si difficile à mettre en place. Il serait intéressant, il me semble, d'instaurer un travail de groupe également au sein de l'équipe professorale. Certains sujets auraient demandé les compétences des collègues d'Histoire géographie, de SVT,... Si l'emploi du temps le permet, l'enseignement pourrait être géré à plusieurs, ou au moins à deux collègues pour faire face à la transdisciplinarité de l'ECJS.

Le sens de l'ECJS a donc été approprié de façon relativement différente par les acteurs, mais pas de façon contradictoire. L'ECJS est un enseignement ouvert qui doit amener l'élève à acquérir une démarche scientifique de manière autonome à partir de recherches, de réflexions et de débats argumentés autour de faits de société actuels. Le

²⁸ Cf. question 1 annexe 1.

débat semble donc être considéré par tous comme l'axe essentiel de la *praxis* citoyenne. Pourquoi faut-il amener les élèves à débattre ? Quels sont donc la place et le sens du débat ?

C/ La place et le sens du débat

1- Les enjeux du débat

« Le citoyen est celui capable d'intervenir dans la cité : cela suppose formation d'une opinion raisonnée, aptitude à l'exprimer, acceptation du débat public. La citoyenneté est alors la capacité construite à intervenir, ou même simplement, à oser intervenir, dans la cité. »²⁹

Le débat est donc officiellement la méthode pédagogique privilégiée puisqu'elle placerait l'élève en situation de responsabilité. Elle permet en effet à l'élève d'être acteur de la construction de son savoir. L'élève doit écouter les autres et construire une argumentation, toujours susceptible d'être interrompue, qui justifie son point de vue. Il doit trouver un éventail d'arguments puis les trier pour présenter l'essentiel aux autres. Il doit tenter de répondre aux contre-arguments, en approfondissant ou en nuancant son propre point de vue et apprendre lui-même à critiquer les arguments des autres. Lors d'un colloque organisé sur « L'élève, l'école et la politique », une commission s'est réunie pour réfléchir sur « les espaces de débat » et selon elle, « le débat construit l'apprentissage d'un appareil épistémologique qui aide à mettre en effervescence et développe la pensée »³⁰. Le savoir se construit à travers les interactions.

Cependant, le citoyen n'est pas seulement celui qui est capable d'intervenir dans la cité mais celui qui intervient de manière compétente, c'est-à-dire qu'il doit être informé et critique vis-à-vis de ces informations. Avant de pouvoir débattre, il faut être armé et, nous le verrons, cet apprentissage est long. Les recherches précédant le débat et la construction de l'argumentaire sont des préalables indispensables au débat. Finalement, en terme de temps, le débat organisé en classe occupe une place infime par rapport au temps des recherches et de l'analyse.

2- Les représentations des élèves

Les élèves plébiscitent le débat, quel que soit le groupe. Ils en demandent continuellement, qu'ils soit construit ou spontané. Les élèves insistent pour qu'un débat soit mis en place sans préparation dès qu'il reste plus de 10 minutes avant la fin du cours. Cet intérêt pour le débat se confirme à travers l'enquête menée puisque 84% préfèrent les débats aux recherches documentaires (8%) et aux exposés (8%). Comment expliquer cet engouement ?

²⁹ *Bulletin Officiel*, n° du 5 août 1999.

³⁰ Commission sur « Les espaces de débat », *Education et devenir*, cahier n°50, Actes du colloque à la Sorbonne, Mars 1999, p.4.

Le débat représente pour eux un échange ou une confrontation d'idées. Certains avouent que le débat représente d'abord un moment de détente ou un jeu (10%). Moins d'un dixième pense que le débat est un exercice, un moyen de «trouver ce qu'on peut faire quand on a des difficultés en dégageant son point de vue » et « un moyen de se comprendre ». Les élèves ont donc envie de pouvoir discuter entre eux et confronter leurs points de vue. Le moment du débat n'est pas vécu comme du travail, c'est pourquoi on peut être détendu. Le problème est que les élèves confondent généralement débat d'opinion et débat d'arguments. Le débat s'apparente alors plus à un jeu de pouvoir. Le débat d'arguments est en effet plus contraignant puisqu'il faut amener les preuves de ce que l'on soutient.

L'intérêt porté par les élèves au débat, même s'il est encourageant, ne présume pas d'une volonté d'apprendre à construire un argumentaire et de respecter les règles.

3- Le débat sur le débat

La place et le sens à donner au débat font débat au sein des professeurs d'ECJS et des formateurs. En face de ceux qui vantent ses mérites et l'envisagent comme « une méthode active par excellence »³¹, certains remettent en cause la pertinence de l'organisation des débats en ECJS. Ceux-ci soulignent que « cette conception ultra relativiste de la citoyenneté [...] assure la circulation de la parole pour mieux la noyer »³². Selon eux, une démocratie qui accepte toutes les paroles donne une curieuse image de la démocratie, car celles-ci « n'y font que circuler sans jamais fonder de nouveaux savoirs ou de nouvelles problématiques. En quelque sorte, des paroles qui resteraient lettres mortes »³³.

Cependant, cette critique nous semble, finalement, élitiste en ce sens qu'elle suppose certaines paroles plus légitimes que d'autres. Mais surtout ces paroles ne restent pas « lettres mortes » pour les élèves. En prenant la parole de façon construite et en la confrontant à celles des autres, l'élève progresse dans son apprentissage individuel. L'élève élabore des nouveaux savoir-faire et apprend à comprendre les problématiques actuelles. L'ECJS ne peut avoir la prétention de fonder de nouvelles problématiques, mais d'aider les élèves à se forger un esprit critique pour qu'ils soient capables, à terme, d'y réfléchir.

Selon Bruno Flacher, quand chacun peut « confronter sa pensée à celle des autres, présenter et défendre son point de vue, s'établissent les conditions de l'accession à l'autonomie personnelle sans laquelle il ne peut y avoir de démocratie »³⁴. Le sujet doit se gouverner par lui-même et donc faire sienne la loi commune qui doit cesser d'être une contrainte extérieure, afin de conquérir son autonomie. Selon certains auteurs, les élèves ne disposent encore pas véritablement des moyens de cette autonomie. « La prise de responsabilité ne prépare à l'exercice des droits civils et politiques des citoyens que lorsqu'elle est liée à la découverte progressive du groupe auquel les élèves appartiennent, au-delà de la classe et de

³¹ HADDAD Jean-David, « Le débat : une méthode active par excellence », *DEES*, n°107, Mars 1997, pp.32-34.

³² LAWBUSZENKO Jean, MONETTI Vincent et RALLET Daniel, *op.cit.*, p.35.

³³ *Loc.cit.*

³⁴ FLACHER Bruno, « une réflexion sur le débat argumenté » in Groupe d'Etudes et de Recherches « Education civique au lycée » (sous la dir. de) REVOL René, *L'ECJS en seconde au lycée*, CNDP/CRDP, Montpellier, 2000, p.41-42.

l'établissement scolaire, à savoir une communauté politiquement organisée, qui entend déterminer librement son destin historique. On ne comprend pas ce que l'on fait lorsqu'on méconnaît le contexte de ses activités »³⁵. La prise de responsabilité amorcée en ECJS doit donc passer par la compréhension progressive du monde, ou du moins du contexte dans lequel on évolue. Elle doit sortir de l'enceinte du lycée.

A travers l'apprentissage du débat, les élèves devraient s'initier progressivement à l'apprentissage de la citoyenneté. « La citoyenneté réside dans la possibilité de décider ensemble du destin commun d'un peuple. Or cette capacité à décider ensemble se construit. Elle suppose un citoyen habitué à user de sa raison pour juger du bien commun »³⁶. Toutefois, l'exercice de la citoyenneté en ECJS ne débouche sur aucune décision. Tout débat démocratique aboutit à une décision politique. Si l'enjeu est l'apprentissage de la citoyenneté, un citoyen actif débat, certes, mais agit, vote, participe à des actions collectives. L'ECJS semble confrontée ici à une impasse. D'autant que « la crise de la citoyenneté ne tient-elle pas à cette image de la démocratie où les paroles sont à peine écoutées, rarement entendues, et jamais capables de s'inscrire dans le réel ? Pourquoi nous investir dans la vie de la cité si nos désirs ne deviennent jamais réalité ? »³⁷ Les débats perdent, il est vrai, l'essence de leur finalité.

Enfin, nous pouvons ajouter que l'objet principal de l'ECJS, la citoyenneté, en tant que concept théorique ne fait pas débat. Dès lors, la citoyenneté et les valeurs démocratiques qu'elle véhicule sont acceptées à priori, elles constituent un accord procédural déterminé par avance, qui n'est pas questionnable en ECJS. Cet accord procédural assure l'universalisme du débat. Le cadre pédagogique de l'ECJS pose donc les valeurs démocratiques comme des acquis universaux, sans souligner leur déterminisme culturel et historique et ses objets de débat. C'est peut être l'acceptation homogénéisante de la citoyenneté, dénuée de toute critique, qui sera son crépuscule.

³⁵ THOMAS Jean-Paul, « Pas de formation sans réflexion de fond », in *Les cahiers pédagogiques*, Oct-Nov. 1998, p.42.

³⁶ REVOL René, *op. cit.*, p.62.

³⁷ LAWBUSZENKO Jean, MONETTI Vincent et RALLET Daniel, *op. cit.*, p.35.

II/ L'apprentissage de l'oral en E.C.J.S.

L'oral met en jeu des compétences spécifiques que les élèves doivent acquérir. Dans un premier temps, ils doivent apprendre à s'exprimer et à construire leur discours. Dans un second temps, ils doivent apprendre à argumenter leur discours. En effet, l'apprentissage de la maîtrise des formes de l'oral et de ses principes précède et conditionne l'apprentissage de l'argumentation.

Nous partirons des difficultés majeures rencontrées par les élèves dans ces démarches d'apprentissage pour exposer les questionnements qu'elles soulèvent et les tentatives de solution mises en place.

A/ Apprendre à s'exprimer et à construire son discours

1- Les problèmes liés à la prise de parole

a) Comment susciter la prise de parole ?

La première constatation rapidement faite est l'inégalité de fait des capacités des élèves à prendre la parole. Certains paraissent éprouver une profonde aversion à la prise de parole en classe. Comment dès lors susciter des prises de parole de l'ensemble des élèves et tout particulièrement des plus réticents ?

Selon les résultats du questionnaire, 32% des élèves éprouvent des difficultés à prendre la parole en ECJS. La principale raison évoquée, à 62.5%, est la timidité [question ouverte]. Les autres explications données à cette difficulté sont relativement proches : manque d'assurance et peur du regard des autres.

Comment gérer ces dispositions considérées comme naturelles par les élèves et faisant partie de leur personnalité ?

Le premier travail a été de leur démontrer la possibilité d'un apprentissage, c'est-à-dire la possibilité d'acquérir et de mettre en pratique des règles inhérentes à l'oral. La pratique de l'oral peut et doit se travailler. Le cours d'ECJS est basé exclusivement sur l'oral puisque l'objectif essentiel me paraît être l'acquisition d'une démarche d'individu-citoyen (faite de questionnements, de prise de recul et de participation), avant d'être l'acquisition de connaissances concernant la citoyenneté.

Dès lors, s'exprimer devient une nécessité, un devoir scolaire. L'expression orale constituant l'essentiel de la notation, l'élève doit apprendre à s'exprimer oralement, au même titre que l'écrit privilégié dans les autres cours. D'ailleurs, les élèves le plébiscitent puisque 90% estiment positif que l'ECJS soit basée exclusivement sur l'oral. Pour motiver les prises de parole de chaque élève, ces dernières sont comptabilisées pendant le débat, indépendamment de la pertinence des arguments. Un compte-rendu, la séance suivante, de l'évaluation de la participation de chacun au débat est exposé aux élèves. Généralement trois groupes sont distingués : du groupe d'élèves dont la participation a été la plus fréquente et la plus enrichissante au groupe n'ayant absolument pas participé. Ce dernier groupe varie selon les classes entre 4 et 7 élèves.

Ainsi, un élève qui ne sait ou ne veut pas s'exprimer sera autant sanctionné qu'un élève ne sachant (ou ne voulant) pas écrire correctement en classe de seconde. La question est alors : peut-on sanctionner la timidité ?

Pour gérer cette difficulté, l'attitude du professeur et celles qu'il permet au sein de la classe me semblent fondamentales. La gestion de l'oral passe par la motivation et l'encouragement constant des élèves et par la valorisation de leurs prises de parole. Peu de sanctions (verbales) ont été prises au départ en ce qui concerne les prises de parole, même désordonnées ou inappropriées. Comme le spécifie le collectif ayant participé à l'élaboration du document *Travailler autrement au lycée*³⁸, il faut insister sur le droit à l'erreur et appeler ainsi à l'indulgence du public sévère des lycéens. Pour cela, j'ai dû faire preuve d'intransigeance en ce qui concerne les commentaires impliquant la personne, les ricanements et autres démonstration de rejet à son égard.

Pour motiver les élèves à s'investir en ECJS, ce sont eux qui ont choisi les thèmes d'étude au début de l'année. Ce droit de choisir les thèmes de travail dans un cadre relativement large amène - comme tout droit - un devoir, celui de participer à l'étude et aux discussions concernant le sujet. L'élève est responsabilisé par rapport à son choix.

En outre, l'objet du discours n'est pas indifférent à leur motivation, il est constitué de thèmes d'actualité. Ce sont donc des questions vives qui ont un sens pour les élèves. 56% des élèves déclarent continuer des débats après les cours d'ECJS avec des amis ou la famille. Les choix des thèmes sont d'ailleurs intéressants : la drogue (2 groupes), les inégalités homme/femme (2 groupes), le PACS (2 groupes), l'adoption, le racisme,.. Les élèves attendent avant tout de l'ECJS de leur apprendre comment fonctionne le monde et comment pouvoir exprimer et démontrer ces connaissances aux autres. Ce sont donc des questions qui les interpellent et ils veulent « en apprendre un peu plus ».

b) Comment gérer la distribution des prises de parole ?

La citoyenneté est d'abord le droit reconnu à tous de prendre la parole. Bien sûr la conscience de cette égale dignité n'est pas intégrée par tous les élèves. Une minorité dévalue sa propre parole et ne lui accorde aucune légitimité. Dans tous les groupes, certains élèves, les « bavards », sont omniprésents et prennent de la « place » en terme de temps et de charisme. D'autres sont passifs, voire réticents et leurs prises de parole n'ont lieu que lorsque qu'elles sont explicitement demandées, que ce soit par le professeur ou par les autres élèves.

La distribution des prises de parole est, il me semble, l'exercice le plus difficile pour le professeur. Pour donner sa place à toute prise de parole, plusieurs règles ont été instaurées.

Tout d'abord, au sein de chaque groupe, chaque élève doit passer à son tour en exposé. L'exposé est individuel ou, s'il est assuré par deux élèves, chacun doit prendre en charge une partie de l'exposé.

En ce qui concerne le débat, la règle a été modifiée dans l'année. Au départ, chacun s'exprimait pendant le débat quand il demandait la parole. Le résultat fut la non-participation d'au moins 5 élèves dans chaque groupe. Ainsi, dès le second thème abordé (en Décembre), j'ai demandé à l'ensemble des élèves de préparer leurs arguments à la maison. La transformation de la prise de parole spontanée en une construction du discours est apparue comme nécessaire en ce sens qu'elle rassure les élèves ayant des difficultés. Ils peuvent s'abriter derrière leurs notes et les lire, souvent, il est vrai, sans grande conviction. Mais cette étape peut constituer un point

³⁸ CRDP de Montpellier, *Travailler autrement au lycée*, dossier professeur, 1998, p.181.

de départ qui les stimule à s'investir dans le débat, d'autant si leurs arguments amènent des questions ou sont contestés par des élèves. Lors du débat sur l'acceptation de l'adoption par des couples homosexuels, une élève plus que réservée justifie son opposition par le déséquilibre systématique pour l'enfant que cela entraîne. Face aux multiples réactions d'élèves, elle a dû développer son argumentation et justifier sa position. Elle est devenue un élément central de ce débat.

En outre, un tour de table est organisé au début du débat pendant lequel chacun doit présenter ses arguments au reste de la classe. Tous sont donc tenus de participer.

En dehors de ces prises de parole construites, la gestion des prises de parole spontanées est beaucoup plus inégalitaire, et ceci, paradoxalement dans un but d'équité. Il faut contenir les élèves « bavards » et relancer ceux qui ont des difficultés. Cependant, cette gestion présuppose une connaissance des élèves et de leurs attitudes respectives. En effet, le problème avéré en début d'année avec la classe que je n'avais qu'exclusivement en ECJS, a été le temps nécessaire pour les connaître et comprendre la place de chacun dans la classe. La distribution des prises de parole a donc été nettement moins efficiente dans cette classe. Face à l'inertie existante des règles progressivement acceptées dans la classe lors des premières séances, il a été plus difficile ensuite de revenir sur ces « habitudes » et de devoir restreindre la parole des élèves s'étant imposé.

c) Le regard des autres

Utiliser le langage, ce n'est pas seulement communiquer, mais c'est aussi affirmer son identité. Il faut oser le « je ». Le sujet se construit à travers le langage et se donne à connaître quand ce langage est oral et donc public. Par là-même, il se met en danger puisqu'il s'ouvre au regard des autres. Parler, c'est toujours simultanément dire et se dire, plaire, convaincre, penser. Le langage est multidimensionnel et met en jeu l'identité du sujet.

De plus, le mode privilégié de prise de parole en ECJS est le débat. Or, qui dit débat, dit prise de position affirmée devant les autres. Il faut que l'élève puisse accorder de la légitimité à sa parole et à sa prise de position. Affirmer son point de vue, c'est d'abord un travail sur soi. Pour les élèves éprouvant des difficultés à défendre leur point de vue pendant les débats, 29% l'expliquent par la peur de la critique des autres et 14% par la peur d'être minoritaire³⁹. Le poids du groupe est alors difficilement maîtrisable. L'élève recherche le plus souvent l'assentiment des autres. Celui qui réussit à être convaincant semble gagner en respectabilité dans la classe et sa prise de parole est alors considérée comme légitime à priori.

De quelles manières alléger ce poids du regard du groupe ? En dehors de la valorisation des prises de parole d'élèves peu enclins à le faire, l'ECJS exige de respecter l'ensemble des prises de position dans un cadre démocratique. Ce point est en fait très délicat : où situer la limite ? ce qui renvoie à une question centrale de l'ECJS : où s'arrête la liberté d'expression ? Il faut bien sûr refuser tout débordement qui tend à se rapprocher de l'insulte ou de l'offense à l'égard d'un élève, comme des prises de position refusant l'égalité des droits à tous les citoyens. Nous en revenons aux valeurs démocratiques adoptées à priori. Mais comment réagir par exemple face à un élève qui affirme la nécessité de couper la main aux voleurs ? Cette gestion des

³⁹ Cf question 10.

débats pose parfois des problèmes éthiques personnels où la non-intervention (sauf à demander des justifications à l'élève ou à motiver les réactions des autres) est une position difficile à respecter consciencieusement.

Il est enfin important de rappeler aux élèves que le débat n'exige pas une prise de position ferme et tranchée sur le sujet et les « sans opinion » y ont autant leur place. Certains élèves m'avaient expliqué leur manque d'implication lors du premier débat par leur volonté de ne pas s'engager ou par leurs hésitations. La recherche est un tâtonnement perpétuel puisqu'elle remet en cause incessamment des certitudes. Il faut alors expliquer aux autres élèves que l'absence de prise de position peut être le signe d'une plus grande maturité ou d'une plus grande prudence en ce sens que la personne ne s'estime pas suffisamment informée pour défendre une position donnée et préfère écouter l'ensemble des arguments. L'important n'est pas la prise ou non de position mais les arguments avancés pour la justifier.

2- Les problèmes liés à la construction du discours

a) Vers une prise de parole ordonnée

La règle annoncée dès le cours introductif et constituant la règle fondatrice de la gestion du cours veut qu'une seule personne parle à la fois en ECJS. Les élèves doivent donc d'une part demander la parole et d'autre part ne pas s'interrompre. Chacun doit respecter la parole de l'autre. Cette règle est bien évidemment loin d'être strictement respectée et doit être constamment réaffirmée. Cependant, les élèves eux-mêmes insistent sur la nécessité du respect mutuel, sur la reconnaissance de leur dignité. Nous avons donc réfléchi ensemble sur les bases à instituer dans la classe pour garantir à chacun respect et dignité. Les élèves en sont rapidement venus à citer l'écoute, l'impossibilité de s'insulter et les efforts mutuels à fournir pour tenter de se comprendre.

Trois temps structurent en effet la communication orale : parler, écouter, répondre. Le second temps n'est pas, au départ, envisagé comme évident par les élèves. Ils doivent prendre conscience que dans toute communication orale, il existe deux pôles : l'émetteur qui produit un message devant être entendu, le récepteur qui écoute et prend en considération ce qui est dit. Il y a : ce qui est dit, ce qui est entendu, ce qui est compris, ce qui est retenu. De l'écoute découle la compréhension et l'échange, à condition que cette écoute ne soit pas passive. Ecouter, c'est savoir interpréter correctement ce que dit l'autre. Il ne faut pas se laisser guider par les attentes que l'on a à priori du discours de l'autre. L'écoute réelle exige donc surtout de la bonne foi et c'est ce que les élèves exprimaient en citant les « efforts à faire pour se comprendre ».

Ainsi, les exposés par exemple ne peuvent être interrompus, au grand dam des élèves. Ils doivent noter leurs questions pour pouvoir les poser à la fin de l'exposé. Ils se rendent alors compte que certaines étaient inutiles puisque l'exposant a abordé ces questions au cours de son exposé. Par ailleurs, un point est fait à la suite de chaque exposé sur la prise de notes et sur les idées et faits essentiels à retenir. Un élève doit rendre compte à l'ensemble de la classe de sa prise de notes, puis les autres interviennent pour corriger des erreurs, apporter des compléments d'information. Cet exercice prend souvent plus de temps que prévu (entre 10 et 15 minutes) puisque les

élèves débutent dans cet apprentissage et semblent souvent déconcertés⁴⁰. Mais ces notes doivent être réutilisables lors du débat.

Du côté de l'émetteur du message, il doit apprendre à « se faire écouter ». Nous avons donc travaillé avec les élèves sur les techniques formelles de l'exposé. L'élève doit tout d'abord exiger le silence avant de commencer et doit s'adresser à l'ensemble des auditeurs. Au départ, les élèves semblaient ne s'adresser qu'à moi ; ainsi, j'ai dû insister pour expliquer que ces exposés étaient utiles pour les autres élèves avant de l'être pour moi.

Les critères d'évaluation des exposés leur ont alors été distribués [cf. annexe 2] et une inter-évaluation a été mise en place sur les critères formels. Systématiquement pendant un exposé, un élève volontaire doit remplir la grille d'évaluation par les auditeurs [première partie de l'annexe 2] et nous discutons ensuite de la justesse de son appréciation. L'exposant n'est pas noté en fonction de l'évaluation faite par un auditeur pour éviter de recevoir des grilles dont seule la colonne TB est remplie ! De toutes façons, leur évaluation est le plus souvent en accord avec la mienne.

En ce qui concerne ces critères, celui du temps imparti est globalement bien respecté par les élèves, il se situe dans une fourchette de 5 à 10 minutes. Lors des premiers exposés, les critères les plus difficiles pour les élèves, quel que soit le groupe, étaient « être entendu par tout le monde » et « ne pas parler trop vite ». Mais suite aux remontrances des autres élèves qui doivent prendre des notes, ces objectifs étaient globalement atteints lors des derniers exposés. La grande difficulté persistante aujourd'hui est de « se détacher de ses notes » et donc de pouvoir « regarder l'auditoire ». En tous les cas, les élèves comprennent que l'objectif essentiel des exposés est de se faire comprendre de ses camarades. L'enjeu reste désormais de leur apprendre à capter l'auditoire en le regardant et en gérant également son comportement non-verbal. La communication peut également passer à travers des signes plus insidieux puisque non explicites : des signes non verbaux, comme l'expression du visage, les gestes, la position du corps.

b) Vers une prise de parole structurée

Pour se faire comprendre, l'élève doit apprendre à clarifier son discours et donc à le structurer. Cette démarche est vécue comme une contrainte institutionnelle par les élèves et il m'a fallu leur expliquer la nécessité du plan c'est-à-dire d'un discours structuré pour mieux se faire comprendre des autres. L'exposant doit trier les informations au préalable afin de communiquer sa démarche et sa logique de façon claire pour éviter les malentendus et pour que l'essentiel de son message soit retenu.

Pour cela, les élèves doivent obligatoirement adopter un plan lors de leur exposé et l'inscrire au tableau. Ce support visuel, le tableau, doit impérativement être utilisé pour communiquer explicitement le plan, les termes, les chiffres clés et le vocabulaire difficile. L'exposant peut être aidé dans cette tâche par l'un des membres de son groupe. Lors des premiers exposés, certains élèves remplissaient la quasi-totalité du tableau en inscrivant l'ensemble des dates, des lois, des chiffres utilisés. Il a alors fallu souligner la condition de l'efficacité de l'utilisation du support visuel : les écrits doivent être courts, clairs et ne concerner que l'essentiel. Le support visuel ne

⁴⁰ Il me semble alors bon d'insister sur trois qualités majeures de la prise de notes : l'exactitude (qualité de l'information), l'économie (qualité du tri) et la clarté (qualité de la visualisation).

doit pas être saturé sinon il devient inutilisable. Autre condition qui a surgi suite à un exposé : les informations écrites doivent être utilisées dans l'exposé. Un binôme est en effet passé en exposé sur le bilan du PACS en France et a inscrit des résultats de sondages au tableau sans les exploiter oralement. Les questions des élèves se sont alors concentrées sur le sens de ces chiffres et les critiques de l'exposé en lui-même ont été pratiquement occultées.

Pour aider les élèves à structurer leurs discours, j'ai décidé, à partir du second thème, d'enclencher une réflexion collective sur le plan commun à adopter pour se répartir le travail sur le nouveau sujet. Sur les nouveaux sujets abordés à partir du mois de Janvier, tels que « la drogue » (2 groupes), « la maltraitance des enfants » et « le PACS », nous avons consacré une séance entière pour réfléchir à l'élaboration d'un plan. Dans un premier temps, nous avons exploré l'ensemble des questions posées par le sujet et les points auxquels il renvoyait. Les élèves ont écrit leurs suggestions au tableau. Dans un second temps, ils ont réfléchi par groupes de 2-3 élèves aux regroupements possibles de ces suggestions puis à la construction du plan et à la logique de succession des parties. Je les ai aidés dans cette démarche en circulant entre les groupes et en essayant de relever les contradictions et les approximations des plans proposés par chaque groupe. Nous avons ensuite choisi un plan commun et les groupes se sont répartis le travail de recherche pour la séance suivante.

Que ce soit vis-à-vis des règles instaurées liées à la prise de parole ou de la méthodologie de la structuration du discours, ces étapes ont encore une fois été plus rapidement acquises par les élèves de la Seconde 9. Tout d'abord, ils ont une meilleure connaissance des règles en vigueur dans la classe puisqu'ils les expérimentent davantage. De plus, la méthodologie de la construction d'un plan et de l'exposé est également abordé en SES.

c) L'utilisation du vocabulaire

Les règles du langage sont très clairement différenciées selon le mode d'expression de ce langage, à savoir l'écrit ou l'oral. L'écrit est un langage plus formalisé et ritualisé parce qu'il est avant tout associé au travail scolaire. Les élèves savent qu'ils ne peuvent pas tout écrire dans une copie ni l'exprimer n'importe comment. Le langage oral est quant à lui associé à leur vie quotidienne et à leur affirmation identitaire. Il est un espace de liberté qui ouvre la possibilité de leur expression personnelle. Il est donc plus réticent à intégrer des règles. Il est alors difficile de faire prendre conscience aux élèves de la rigueur du langage oral. Cette rigueur passe par la structuration de la prise de parole, nous l'avons vu, mais aussi par l'utilisation d'un vocabulaire communicable, c'est-à-dire correct et compris par tous.

Les insultes sous toutes ses formes ont bien sûr été catégoriquement interdites, mais aussi les remontrances et les réflexions qui s'adressent à l'individu et non à ses arguments. Néanmoins, le vocabulaire courant voire familier est souvent employé lors des prises de parole spontanées. Il faut d'une part prendre en compte le fait que l'ECJS est conçue comme un espace de liberté et les élèves se sentent souvent moins portés à être rigoureux vis-à-vis de leur langage. Les sujets abordés concernent l'actualité et sont donc souvent discutés entre amis, dans la famille ou par les médias ; les élèves ont alors tendance à reproduire le discours entendu, ou retenu approximativement. D'autre part, je pense que mon âge ou plutôt l'appréciation que les élèves s'en font est un élément qui entre en compte. Les élèves se permettent très certainement d'utiliser un vocabulaire moins contrôlé face à un professeur appartenant

à une génération proche de la leur. Mais ce dernier élément est une hypothèse puisque je n'ai pas eu l'occasion d'assister à une séance avec un autre professeur. En tous les cas, se pose tout le problème inhérent à l'ECJS : la dialectique liberté/contrainte. La liberté accordée exige généralement une rigueur d'autant plus prononcée parce qu'il est nécessaire de mettre en place des règles communes qui la garantissent.

Par ailleurs, l'oral reste, pour eux, une compétence secondaire. Le baccalauréat est écrit, l'oral étant associé à l'échec. Mais tout citoyen doit pouvoir s'exprimer oralement pour faire valoir son point de vue et en débattre. Et au sein même de l'univers professionnel, la maîtrise du discours est une compétence régulièrement sollicitée, d'autant que ce monde s'ouvre généralement suite à un entretien oral.

Pour souligner l'importance du type de langage utilisé, un des objectifs inscrits dans le tableau d'évaluation de l'exposé (par les auditeurs) est « employer un vocabulaire précis et adapté ». L'inter-évaluation a été très efficace sur ce point. L'élève qui en avait la charge relevait consciencieusement les termes relevant du vocabulaire familier et ceux trop compliqués pour être compréhensibles par tous. Un des enseignements que les élèves ont pu en retirer est la nécessité de définir les termes, non pas par convention, mais pour permettre la communication. Il faut réussir à instaurer une base commune reconnue et acceptée par tous pour communiquer. Le cadrage du vocabulaire instauré pendant les exposés a eu le mérite de donner des points de repère aux élèves pour l'ensemble de leurs prises de parole.

3- Le langage : un élément de distinction

Le langage n'est pas réductible à une fonction instrumentale de communication ou d'expression, il est aussi un principe de catégorisation du monde et d'élaboration des savoirs. Il est à ce titre un élément de différenciation scolaire, un des principaux lieux de la construction des différences et des inégalités scolaires.

L'écrit permet une formalisation de ces savoirs et une plus grande maîtrise de ce langage. L'oral est généralement envisagé comme spontané. Pour Bautier et Rochex, « si la langue, écrite en particulier, fait généralement l'objet d'un apprentissage – enseignement explicite et massivement scolaire, les utilisations du langage, qui s'inscrivent dans des habitudes culturelles, échappent pour une très large part à un apprentissage réglé, maîtrisé, évalué et conscient »⁴¹.

Or, le maniement du langage oral est souvent envisagé par les élèves, au départ comme une disposition naturelle, puis comme une simple technique à maîtriser ne servant qu'à mieux exprimer ses idées. Mais ce sont tout autant les idées elles-mêmes qui sont conditionnées par la maîtrise du langage. Le langage permet de penser le monde à travers des catégories définies.

Le langage est un capital symbolique, pour reprendre la théorie de Pierre Bourdieu⁴², qui constitue un élément de distinction des élèves. Il forme un habitus linguistique, qui peut être défini comme un système de dispositions socialement structurées et structurantes, qui règle l'acquisition et l'utilisation du langage. Ce capital peut donc être utilisé comme un moyen de distinction pour se positionner sur l'espace social. Dans leur étude sur le rôle de l'école en tant qu'institution reproductrice des inégalités de chances devant la culture, dans *Les héritiers*, Pierre Bourdieu et Jean-claude

⁴¹ BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation massification ?*, Paris, Colin, 1998, p.145.

⁴² BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.

Passeron démontrent que « la réussite scolaire dépend étroitement de l'aptitude (réelle ou apparente) à manier la langue d'idées propre à l'enseignement »⁴³.

Il nous paraît donc nécessaire de travailler sur le langage oral en tentant de réduire ces inégalités structurantes, même si ce projet est ambitieux. C'est aussi pourquoi le cours est centré sur la gestion de l'oral avant l'apprentissage de connaissances.

L'élève doit donc être guidé pour acquérir une certaine aisance dans la maîtrise du langage oral. Apprendre à s'exprimer et à construire son discours constitue en effet un préalable à l'un des objectifs de l'ECJS, celui d'amener l'élève à argumenter son discours. Cet apprentissage est systématisé en Seconde dans de nombreux cours, notamment en français et en SES. Il participe également à la construction du discours de l'élève, mais pose des problèmes spécifiques que nous allons présenter.

B/ Apprendre à argumenter son discours

Une des premières difficultés rencontrée par les élèves est celle de comprendre la notion d'argument. Argumenter c'est présenter des preuves pour justifier une affirmation, une thèse. Mais les élèves ont souvent du mal à repérer les prises de position d'un auteur et donc à distinguer les faits objectifs des thèses. La première étape fut donc de les aider à repérer des arguments, avant de pouvoir les confronter.

1- Comment repérer des arguments ?

Le débat et sa préparation, à savoir la recherche d'arguments, doivent être informés pour être fructueux. Les recherches d'information préliminaires sont donc systématiques avant l'organisation du débat.

a) Les recherches d'informations préliminaires

En ECJS, les élèves doivent faire la démarche eux-mêmes de chercher l'information. Ils peuvent ainsi mettre en pratique l'autonomie qui leur ait accordée en découvrant par eux-mêmes différentes sources d'information et surtout en triant ces sources. Ils apprennent ainsi la démarche de la recherche.

Avant de « lancer » les élèves dans ces recherches, une séance au CDI a été organisée avec chaque demi-groupe, à l'aide de la documentaliste. Nous leur avons présenté les journaux et revues les plus intéressantes et les différents secteurs de la bibliothèque. La documentaliste les a ensuite initié au moteur de recherche BCDI. De nombreux élèves ont alors découvert son existence. Nous n'avons cependant pas eu le temps nécessaire, ni les moyens (un ordinateur disponible) pour approfondir cette initiation. Il aurait probablement fallu une séance supplémentaire pour que l'ensemble des élèves maîtrise ce nouvel outil.

⁴³ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit, 1985, p.25.

Nous avons également fait un point, lors des séances introductives, sur les règles à suivre en ce qui concerne les sources d'information. Il faut d'une part déterminer les sources et d'autre part les diversifier pour essayer d'atteindre un minimum d'objectivité. La question de la détermination des sources s'est posée essentiellement pour les informations provenant d'Internet. J'ai donc dû préciser aux élèves qu'un site personnel ou un site dont on ne connaît pas la provenance ne peut être envisagé comme une preuve. Il est un simple témoignage.

Toute information n'est pas une preuve. La principale difficulté rencontrée par les élèves à ce niveau a été celle de sélectionner l'information. Au départ, les informations n'étaient pas triées et les élèves me présentaient des dizaines de pages d'Internet proposée par un moteur de recherche à l'aide d'un mot-clé. Dans un groupe de Seconde 8, j'ai alors distribué des documents suscitant facilement la prise de recul par rapport aux thèses défendues⁴⁴. Le travail le plus intéressant a été avec l'autre groupe de la classe ayant choisi le PACS comme thème d'étude. Ils ont eux-mêmes cherché les prises de position divergentes lors du débat à l'Assemblée nationale et les différents arguments qui leurs sont attachés. La différenciation entre fait et prise de position a pris tout son sens, aux vues des virulentes discussions et altercations que le projet du PACS a suscité en 1999. Il faut cependant veiller à l'accessibilité des sources pour les élèves. René Revol nous a abasourdi en spécifiant qu'il avait indiqué à ses élèves, travaillant sur la délinquance, des écrits sociologiques « de Durkheim à Merton, jusqu'à Pierre Bourdieu, *La misère du monde*. »⁴⁵ !

Cet enseignement de critique des sources est cependant loin d'être facilité par le nouveau moyen de communication qu'est Internet. Certes, il permet l'accès à des sources introuvables au CDI du lycée qui est relativement peu pourvu. Cependant, la recherche par Internet est utilisée comme une facilité par les élèves mais sans la prudence qu'elle exige. Selon l'enquête par questionnaire, 54% des élèves utilisent prioritairement Internet⁴⁶, 40% les documents personnels et seul 20% le CDI⁴⁷. L'effort de rechercher le sérieux de l'auteur du site interrogé et la validité de l'information est plus que jamais de rigueur en ce qui concerne Internet. L'exemple le plus symptomatique de l'absence de prise de recul par rapport aux informations reçues a été un exposé sur l'homophobie. Les exposants ont lu un texte trouvé sur Internet qui parlait de la peur de l'autre en soi et des tentatives de transgression des genres. D'une part, les exposants ne maîtrisaient absolument pas le vocabulaire et l'argumentaire utilisés, mais d'autre part ils ne citaient pas les sources et n'avaient aucun recul critique à leur égard. Le texte totalement dégage de son contexte en venait à être inutilisable.

Il est vrai que l'autonomie sur laquelle est fondée la recherche personnelle demande un investissement en temps relativement important pour l'élève. L'avantage de l'utilisation d'Internet est la rapidité, alors que la recherche nécessite du temps. Cependant, il faut avouer que la grande majorité des élèves s'acquittent consciencieusement de leur tâche. La pression du groupe me semble relativement positive sur ce point, un individu ne voulant pas être sanctionné pour l'absence de travail d'un autre.

⁴⁴ Trois articles traitant de violences dans un quartier et affirmant explicitement leur interprétation des faits, fournis par un collègue.

⁴⁵ REVOL René, « Délinquance. Un débat argumenté au lycée Alphonse Daudet », *Les cahiers pédagogiques*, n°385, Juin 2000, p.63.

⁴⁶ Deux ordinateurs avec accès Internet sont disponibles librement au CDI du lycée.

⁴⁷ Le total est supérieur à 100 puisque certains élèves ont coché 2 items.

De plus, l'accessibilité des informations dépend du sujet choisi. L'élève seul n'a pas toujours à disposition les moyens de trouver des informations complètes sur un sujet. Sur le thème de «la maltraitance des enfants», il est difficile de trouver des informations sur les aides concrètes mises en place par les structures s'occupant de la maltraitance en France. De plus, je me sentais peu compétente sur le sujet. J'ai donc contacté la Protection Judiciaire de la Jeunesse et un éducateur a accepté d'intervenir en cours. Nous avons donc réfléchi avec les élèves aux questions qu'ils désiraient lui poser et je les lui ai communiqué. La séance a été tellement vivante que l'éducateur, qui avait préparé plusieurs pages de notes, n'en a exposé qu'une infime partie. Néanmoins, il me semblerait d'autant plus intéressant d'amener les élèves à faire eux-mêmes la démarche de contacter la personne et de mettre en place un questionnaire. Encore une fois, cette perspective rebute certains élèves rétifs à consacrer beaucoup de temps à l'ECJS.

A nouveau, la complémentarité avec les SES est déterminante pour le repérage des arguments et la critique des sources. En premier lieu, les élèves de la Seconde 9 ont généralement mieux assimilé la prise de distance concernant les sources. Le travail sur documents en SES les rôde pour cet apprentissage. En second lieu, les thèmes peuvent se recouper ; comme l'inégalité homme/femme par exemple. Le vocabulaire (« la parité »), les mécanismes (« la socialisation ») ayant déjà été abordés, la réflexion peut être approfondie. Avec l'autre classe, sur des thèmes tels que l'adoption ou le PACS, les élèves n'avaient aucune notion du concept de la famille et des transformations contemporaines que la famille française connaît. Il a donc été nécessaire de s'arrêter sur ses principales évolutions. Ceci n'a cependant pas empêché une élève de définir l'adoption comme «avoir un enfant qui n'a pas la même biologie que nous » !

Sur le thème de l'adoption, une élève m'a proposé de réaliser un entretien avec une femme ayant adopté deux enfants. Tout en acceptant la proposition, je n'ai pu que lui donner quelques conseils à la fin du cours. La séance suivante, elle a présenté les résultats de l'entretien qu'elle n'avait ni dirigé (sa mère l'avait pris en charge), ni systématiquement pris en note, ni surtout réfléchi préalablement aux questions. Des éléments essentiels (tels que l'âge des enfants au moment de l'adoption, la connaissance ou non de leur situation d'adopté) n'ayant pas été abordés, nous n'avons pas pu analyser toutes les dimensions de ce témoignage.

Ainsi, nous avons décidé de mettre en place, avec les deux groupes d'élèves travaillant actuellement sur la drogue, un questionnaire sur les drogues au lycée. Une séance entière a été prise pour construire ensemble ce questionnaire. Je l'ai ensuite présenté à l'autre groupe qui l'a critiqué et qui a modifié très judicieusement certaines questions. Après leur avoir distribué les questions de l'enquête, chaque élève a été chargé de faire environ cinq entretiens avec des lycéens entre 15 et 17 ans⁴⁸. Plusieurs consignes leur ont été données quant à la réalisation de l'enquête : présenter rapidement et honnêtement le cadre de l'enquête, prévoir un temps suffisant pour être tranquille pendant le questionnaire, avoir une attitude neutre et calme, respecter la confidentialité.

Ces types de recherche d'informations qui sont basés sur l'expérience des élèves - que ce soit un questionnaire, un entretien, ou même une visite - me semblent intéressants à divers égards. En plus de les initier à la démarche de l'enquête, ce type de recherches les motive parce que les élèves se sentent plus impliqués et responsabilisés. Cette emprise du vécu amène une appropriation des recherches par l'élève.

⁴⁸ Enquête strictement anonyme, révélant uniquement l'âge et le sexe de l'enquêté. Les groupes se sont partagé le travail selon le sexe de l'enquêté.

b) La présentation de l'information : les exposés

Chaque groupe doit présenter le résultat de ces recherches à la classe. Le temps imparti, qui était au départ de 5 minutes, a été finalement compris dans une fourchette de 5 à 10 minutes ; l'objectif devenant réalisable aux yeux des élèves.

Le plan est impératif, à la fois, nous l'avons vu, pour la clarté de l'exposé et pour acquérir une certaine rigueur, mais aussi pour différencier clairement les arguments. Tout particulièrement, le plan type argumentatif oblige les élèves à trier puis à regrouper les arguments en ensembles qui leur semblent cohérents. Il les aide également à formuler leur problématique. Ce type de plan est généralement utilisé par le groupe ayant en charge la dernière partie du thème qui, le plus souvent, doit présenter un des débats envisageables. L'exposé sur l'homophobie présenté plus haut était censé rendre compte des différentes prises de position. Sur le thème du PACS, un autre exposé/présentation de débat a été abordé : « le PACS, un nouveau mariage ? ». Un débat spontané émerge parfois suite aux exposés et aux questions qui lui sont inhérentes. Le cours oral a l'avantage de permettre ces improvisations et de leur laisser suffisamment de place pour qu'elles aient la possibilité de se construire progressivement. Ces différents sujets exposés ne constitueront donc pas les sujets du débat organisé en classe sur un thème.

Les problèmes les plus fréquents concernant le fond de l'exposé sont – à part l'absence de critique et de variété des sources – l'absence de problématique et les répétitions par rapport aux autres exposés. L'absence de problématique en Seconde me semble moins grave en ce sens que c'est une logique difficile à acquérir et dont l'apprentissage ne fait que débiter. C'est pourquoi je demande simplement aux élèves d'essayer de formuler une question en introduction qui sera le fil directeur de leur exposé. Disons que cette consigne n'est pas toujours respectée, mais je compte travailler sur ce point avec eux les séances suivantes.

L'autre difficulté rencontrée, à savoir les répétitions par rapport aux exposés précédents, a commencé à faire l'objet d'un travail. En effet, ces répétitions signifient à la fois un manque d'écoute mais surtout, le plus souvent, une erreur d'analyse du sujet. Par exemple (un parmi d'autres), sur le thème de l'adoption, un groupe devait présenter la législation et son évolution en France et le groupe suivant, la mise en œuvre de cette législation. Ce dernier groupe a repris la législation exposée précédemment. C'est pourquoi j'ai ajouté dans la grille d'évaluation du professeur [annexe 2] l'item « complémentarité avec les autres exposés » et j'ai insisté sur ce point en présentant la grille. L'élève doit réfléchir au sens du sujet posé et à son cadrage. Avec un groupe de Seconde 8, j'ai d'ailleurs consacré une partie d'une séance de Février à leur redonner les consignes pour construire une introduction, un développement et une conclusion. A partir du second thème (Janvier), une séance entière avait été consacrée à la préparation de ces exposés à partir des documents fournis par le groupe d'élèves en charge d'une partie. Avant de travailler sur le plan en tant que tel, nous avons passé du temps à réfléchir au sens du sujet de chaque partie et de la problématique possible. Ces moments m'ont permis de comprendre le manque de distance des élèves, à la fois vis-à-vis du sujet et vis-à-vis des sources. Les élèves doivent aussi s'accorder sur le temps de la réflexion, qui est souvent pour eux une perte de temps. Dès que la question est donnée, il faudrait que la réponse soit immédiate. J'ai donc essayé de leur faire comprendre le gain de temps, au moins, qu'apporte la réflexion sur le sens du sujet.

Lors de chaque exposé, les élèves doivent prendre des notes. Tout d'abord pour s'habituer à un rythme qui est souvent plus soutenu que celui du professeur et s'entraîner à cet exercice désormais incontournable. Par la prise de note, ils se doivent d'écouter activement, c'est-à-dire de pouvoir dégager l'essentiel des informations données. Ensuite, ils auront la possibilité de réutiliser ses notes pour le débat.

2- Comment débattre de questions de citoyenneté ?

a) *Choix, organisation et difficultés des débats*

Formuler un sujet de débat à partir d'un thème étudié n'est pas toujours un exercice évident. Certains s'y prêtent, tels que « les inégalités homme/femme » (Pour ou contre la parité ?), « l'adoption » pour lequel les élèves ont choisi un débat sur « la légalisation de l'adoption par des couples homosexuels ». De même, la question de débat plébiscitée par les élèves dès le départ a été sur le thème de la drogue : « Faut-il dépénaliser l'usage du cannabis en France ? ». D'autres thèmes transportent moins avec eux des débats envisageables par les élèves. Il aurait été ridicule de faire un débat « pour ou contre le harcèlement » ! Le choix du sujet de débat leur a donc été proposé, au vue de la variable essentielle du harcèlement, qu'il soit moral ou sexuel, qui apparut lors des exposés : le sexe ; cette variable agissant quasi unilatéralement du masculin vers le féminin. Le sujet a donc été : « Le harcèlement sexuel rend-il compte d'une domination masculine ? ». Le choix du sujet de débat est donc relativement empirique, nourri par l'expérience de classe, la discussion avec les collègues et la lecture des manuels d'ECJS⁴⁹. Cependant une réflexion à priori s'impose afin de pouvoir décider un sujet de débat au début de l'étude d'un thème. Les élèves auront ainsi la possibilité de construire leur argumentaire progressivement, mais nous reviendrons ultérieurement sur ce point.

Le principe fondateur du débat est de permettre la mise en place d'une parole libre et organisée. Nous avons élaboré en commun avec les élèves les règles à adopter pour que chacun ait la possibilité de s'exprimer, pour que le débat soit fructueux. Les règles suivantes ont été déterminées : écouter (donc ne pas s'interrompre), argumenter, répondre à un argument.

Afin de respecter ces règles, l'élève doit partir des recherches présentées dans les séances précédentes et les utiliser pendant le débat. Le débat n'est pas une confrontation d'opinions mais d'arguments. Pour éviter les discours stéréotypés, les débats ne peuvent donc avoir lieu qu'après des recherches, au désespoir des élèves perpétuellement avides de débats. Les informations recueillies suite à des recherches impliquant une expérience personnelle, un vécu de l'élève - comme un entretien, un sondage ou une enquête - sont souvent plus assimilées et réutilisées par les élèves.

En ce qui concerne l'organisation du débat, les tables sont disposées en U, pour permettre à tous les participants de se voir et de s'entendre. Un des élèves volontaires est désigné comme président de la séance. Ce rôle est très difficile à assumer. Je l'ai d'ailleurs moi-même assumé lors des premiers débats pour que les élèves se rendent compte de la mise en pratique des règles inhérentes à ce rôle. Le président doit d'une part contrôler la gestion de la prise parole, en donnant alternativement la parole à ceux qui la demandent, en faisant respecter un temps de parole équitable et en interdisant les attaques personnelles. D'autre part, il doit savoir

⁴⁹ Cf. *ECJS Seconde. Le cahier du lycéen-citoyen*, Paris, Magnard, 2000 et *ECJS. De la vie en société à la citoyenneté*, /s la direction de M.-H. Baylac, Paris, Bordas, 2000.

orienter le sens du débat, en mettant fin aux interventions sans rapport avec le sujet, en posant des questions aux intervenants n'argumentant pas leur prise de position et en ayant la capacité de poser d'autres questions afférentes à celle du débat si cette dernière a été correctement traitée. Le président doit donc à la fois être ferme et diplomate. Les élèves ayant déjà assumé ce rôle l'ont très correctement rempli. Une élève qui participait relativement peu souvent, m'a tout particulièrement étonnée par sa fermeté et son exigence à l'égard de ces règles. Au total, j'ai dû intervenir peu de fois, le plus souvent pour leur suggérer des questions secondaires pour relancer le débat, mais jamais pour gérer la distribution des prises de parole. Cette situation est donc très bénéfique pour que les élèves s'approprient les règles du débat.

Un ou deux rapporteurs sont également désignés mais ce rôle motive nettement moins les élèves. Ce sont donc des membres du groupe ayant en charge le panneau qui sont désignés comme rapporteurs. Jusqu'à présent, il ne leur a pas été demandé de compte-rendu oral devant la classe. Ils doivent rapporter l'essentiel de l'argumentation utilisée pendant le débat dans la dernière partie constituant le panneau. Il serait néanmoins intéressant de leur demander un compte-rendu oral pour la séance suivant le débat afin qu'ils tentent de relever systématiquement prise de position **et** arguments de façon plus rigoureuse.

b) L'argumentaire du débat

Tous les élèves doivent désormais réfléchir individuellement à leur argumentaire pour le présenter en introduction du débat. Cette présentation, si elle est exécutée correctement, demande une relecture de l'ensemble de la prise de notes et une réflexion transversale à partir des informations recueillies. Elle est apparue comme une étape très fructueuse pour une majorité d'élèves et va être systématisée pour les débats suivants.

Beaucoup d'arguments émergent aussi pendant le débat. Pour reprendre Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, « c'est très largement entre les discours des autres et les siens propres que le sujet construit les significations, élabore ce qu'il a à dire »⁵⁰. L'oral, en tant que langage susceptible d'être interrompu et reconstruit, exige une clarté, une force de conviction et, souvent une nuance dans ses propos. Ce dernier effet du débat oral m'a agréablement surpris. Peu d'élèves restent campés sur leur position et la grande majorité en arrive souvent à un discours plus mesuré pour s'assurer l'adhésion des autres. Le débat a aussi permis l'émergence d'une critique des sources, d'une remise en cause de la pratique des sondages et d'une dénonciation de la confusion entre fait et prise de position par les élèves eux-mêmes.

Cependant, la construction de l'argumentaire rassure les élèves peu enclins à prendre la parole, c'est pourquoi la réflexion commune dès le début d'étude d'un thème sur la question de débat est désormais instaurée. Ils pourront ainsi rechercher les preuves de leur argumentaire, ce qui permet de faire avancer le débat. En effet, il arrive que le débat s'arrête sur une simple contestation des faits affirmés par l'un, lors de l'utilisation d'un argumentaire spontané. Lors du débat dont le sujet était « Le harcèlement sexuel rend-il compte d'une domination masculine ? », les discussions nous ont amené sur la question de l'universalité ou non de la domination masculine. Certains élèves, contestant cette domination, attestaient de l'existence de sociétés dans

⁵⁰ BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *op.cit.*, p.150.

lesquelles la femme avait une autorité et un pouvoir décisifs, sans pouvoir démontrer aux autres la véracité ou non de cette affirmation.

Pour que les élèves tentent de réfléchir sérieusement à leur argumentaire, les professeurs se doivent de ne pas évoquer leur prise de position de façon explicite et structurée, sinon de nombreux élèves vont l'envisager comme une « vérité », pire un « fait » et, au moins une bonne partie ne va pas oser aller à l'encontre des arguments avancés par le professeur. Quasiment aucun recul critique n'est encore pris par rapport à notre «Savoir », et des visages interloqués s'offrent à moi quand je leur avoue mon incapacité à répondre à certaines de leurs questions. Bien sûr certains élèves peuvent percevoir des éléments qui leur indiquent une prise de position particulière ou du moins, un point de vue particulier qui oriente de fait mes questions. De même, il m'est arrivé de présenter des prises de position et des recherches faites sur le sujet qui n'avaient pas été mentionnées. Pour revenir sur le débat concernant le harcèlement, je leur ait présenté l'étude sur les *Na de Chine*⁵¹, étude anthropologique qui analyse les relations de genre dans la communauté et qui rend compte d'une domination féminine sur le plan familial, religieux et économique mais non pas politique. Le professeur n'est pas un être désocialisé comme certains l'envisagent, mais transporte avec lui ses propres connaissances, ses propres questionnements et ses propres thèses. Le principal est de refuser toute prise de position explicite, malgré les demandes réitérés des élèves. Bien sûr, le cadre du débat fixé au départ et orienté par les valeurs démocratiques est une prise de position en soi. Mais finalement, en réfléchissant collectivement à ce cadre, les élèves en viennent à se l'approprier explicitement et à le revendiquer. Les élèves sont les premiers à parler d'égalité des droits, de justice au sein de la classe et à revendiquer une écoute de leurs discours, et donc à faire appel aux valeurs démocratiques.

c) Apports et limites du débat

En plus d'être un moment plébiscité par les élèves, le débat a plusieurs vertus. En premier lieu, il amène une acceptation de règles communes. Les règles démocratiques assignées au débat ont été généralement respectées et les transgressions étaient sévèrement dénoncées par les élèves. Les élèves ont également relevé la nécessité d'utiliser un vocabulaire commun, et donc de définir les termes.

En second lieu, ces règles décidées en commun permettent l'épanouissement de la diversité des points de vue. Ces interactions sont une stimulation pour l'élève. Elles lui permettent de construire ou reconstruire son discours. Kant soulignait dans la *Critique du jugement* la nécessité, pour penser par soi-même, d'envisager ce qu'autrui pourrait penser de nos pensées⁵². Le débat aide l'élève dans sa propre construction en tant qu'être raisonné et autonome. La parole de l'élève est écoutée et donc reconnue comme valable et potentiellement raisonnable. Cette reconnaissance a été soulignée plusieurs fois par les élèves comme un des bienfaits majeurs du débat. Ils se sentent considérés « quasiment comme des adultes » selon leurs propos.

En dernier lieu, ce qui est discuté est intériorisé. Les élèves, en s'impliquant personnellement, doivent maîtriser au mieux leurs arguments et être vigilants sur la rigueur des arguments avancés par les autres. Ils s'approprient alors d'autant mieux les problématiques posées par le sujet et continuent parfois à s'y intéresser au-delà du cours. Plusieurs fois, des élèves ont pris l'initiative d'intervenir pour signaler aux

⁵¹ HUA Cai, *Les Na de Chine : une société sans père ni mari*, Paris, Seuil, 1998.

⁵² Cité par Jean-Paul THOMAS, « Pas de formation sans réflexion de fond », in *Les cahiers pédagogiques*, Oct-Nov. 1998, p.42.

autres une nouvelle loi ou un nouveau projet⁵³, permettant ainsi d'actualiser régulièrement les sujets étudiés.

Néanmoins, le débat ne me semble pas forcément le moment le plus fructueux dans l'apprentissage de l'élève en ECJS. La recherche et la construction de l'argumentaire précèdent le débat. Et malgré l'insistance sur la nécessité de débattre de façon argumenté, les élèves cherchent avant tout à avoir le dernier mot et à emporter l'adhésion des autres. Comme l'affirme Jean-Pierre H. Tétart, «partout dans notre société médiatisée, sauf parmi d'invisibles groupes liés par une communauté d'intérêt, 'débatteur' rime avec *killer*, et un bon débatteur [est] avant tout un *serial killer* armé d'une parole qu'on redoute avant même qu'il ait parlé et qui, chaque fois qu'il entre dans l'arène, lance toutes ses forces dans ce qui est en vérité non un échange partenarial mais un affrontement et relève davantage du combat de rue que du 'noble art' »⁵⁴. Les élèves ont donc tendance à reproduire cette volonté de « gagner » un débat et c'est cette forme du débat qui semble les amuser. Cette disposition facilite alors les relations de pouvoir. Le débat devient une joute verbale, en référence aux débats politiques et à leurs interprétations qui consistent à déterminer les gagnants et les perdants. Il permet l'épanouissement des jeux de langage dont la maîtrise est très inégalement répartie. Ces jeux de langage peuvent en venir spontanément à des « jeux de vanes [...] dont l'enjeu est davantage de montrer la maîtrise du jeu et du langage que d'injurier réellement »⁵⁵. Ces jeux ont cependant rarement été pratiqués dans la classe et toujours interrompus et sanctionnés (au moins verbalement).

Une autre limite à l'efficacité du débat dans l'apprentissage de l'élève est la recherche de stabilité identitaire qui entraîne une réticence par rapport au doute. Cette recherche passe en effet par des certitudes et la volonté de trouver une Vérité. On le voit à travers la difficulté à bousculer leurs représentations, leurs demandes (« vrai » ou « faux »), leur volonté de réponses claires et tranchées, leur aversion pour des définitions provisoires, qui font débat. Pendant l'adolescence, « le sujet est dans une trop grande adhésion et une identification de soi à sa propre parole »⁵⁶. Cette implication de soi à travers le débat entraîne une quasi impossibilité pour l'élève de remettre en cause ses certitudes et ses prises de position. Selon le questionnaire, 80% des élèves n'ont jamais changé d'opinion sur un sujet suite au cours d'ECJS. 14% ont déjà changé d'opinion et le reste ne se prononce pas. Les élèves avouent avoir appris beaucoup de choses qu'ils ne connaissaient pas, mais pas suffisamment pour modifier leurs prises de position. Pour mieux se rendre compte de l'évolution des élèves, j'ai l'intention sur le prochain thème d'organiser un simili petit débat avant les recherches pour pouvoir mettre en parallèle ses arguments avec ceux du débat qui clôture le thème.

En tous les cas, ces limites existantes à l'efficacité du débat sont loin de signifier son inefficacité. Il est nécessaire en tant qu'objectif de travail motivant à donner aux élèves et en tant qu'apprentissage des règles démocratiques et de la diversité des points de vue. Cependant sa centralité affirmée par les programmes

⁵³ Par exemple, des interventions ont été faites sur le projet de modification des procédures d'adoption en France, sur la loi votée en Hollande concernant l'adoption d'enfant par des couples homosexuels, sur la dépénalisation du cannabis en Belgique et sur l'abrogation de la loi interdisant le travail de nuit aux femmes.

⁵⁴ TETART Jean-Pierre, « Taisez-vous El Kabach ! », in *Les cahiers pédagogiques*, Nov-Dec. 2000, p.42.

⁵⁵ BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *op.cit.*, p.164.

⁵⁶ *Idem.*

officiels en ECJS me semble contestable en tant que mode majeur d'apprentissage de l'argumentation. Les recherches et leurs présentations sont tout aussi, si ce n'est davantage, déterminantes dans la construction de l'argumentaire des élèves. Le débat constitue davantage l'aboutissement de cette démarche que son essence.

Conclusion

Des bilans provisoires de cette analyse, il ressort que la gestion de l'oral nécessite une rigueur maximale en ECJS. Elle appelle donc un questionnement commun, un échange d'expériences, de vécu entre les professeurs ayant été confrontés à cette difficulté. Il devient nécessaire de préciser ensemble les méthodologies afférentes à l'oral et le sens qu'on veut lui donner pour faire face à ce déficit didactique. A ce titre, l'inexistence de formation professionnelle n'a pas aidé dans ce besoin de dialogue, de cadrage du sens de l'ECJS et surtout de ses modalités de mise en pratique.

La gestion de l'oral en ECJS nous semble constituer un élément déterminant dans l'apprentissage de l'élève. Si cette gestion tente d'amener l'élève à construire son discours par lui-même dans un cadre négocié basé sur la liberté, cette liberté qui lui est accordée de s'exprimer l'aide à légitimer sa prise de parole. Par la reconnaissance de leur aptitude à réfléchir et à débattre, l'ECJS peut permettre aux élèves de prendre conscience de leur égale dignité et de leur légitimité à prendre la parole et à débattre en tant que citoyen.

Par ailleurs, en instaurant le principe que toute analyse de sujet présuppose une recherche, l'élève intègre la démarche de construction d'un raisonnement et la nécessité de ne pas s'arrêter aux préjugés. Il faut une prise de distance par rapport au lot d'informations que l'on reçoit pour pouvoir l'analyser correctement. L'élève doit pouvoir se donner les moyens de questionner ces informations. La grande réussite de l'ECJS réside, à mon avis, dans cet apport. L'apprentissage de cette démarche permet à la fois de former, ou d'aiguiser, l'esprit critique et d'accepter une certaine humilité par rapport à son propre savoir.

Par contre, à savoir si l'ECJS permet un apprentissage de la citoyenneté, je pense que cette question est un faux débat. Faut-il réellement parler de citoyenneté ? D'une part, « il est difficile de déterminer si elle doit d'abord permettre le développement du sens critique et de l'apprentissage du jugement [...] ou bien si elle est appelée à jouer avant tout un rôle de prévention et de sensibilisation par rapport aux dysfonctionnements actuels de la société et de l'école »⁵⁷. Le risque est alors de confondre citoyenneté et civilité, « polis » et police.

D'autre part, l'évacuation du terme « politique » doit certainement s'expliquer par l'influence de la mode « politiquement correcte » justement. L'ECJS est une pratique du politique avant d'être une acquisition de connaissances juridiques et sociales, c'est-à-dire normatives.

⁵⁷ MESPOULET Vincent, « L'éducation civique est-elle soluble dans l'éducation à la citoyenneté ? », *Les cahiers pédagogiques*, suppl. n°4, Oct-Nov. 1998, p.22.

Enfin, la construction de la citoyenneté a un lien très étroit avec la nationalité. Or, l'ECJS a pour public des citoyens, non des français. Et le «détour» par la découverte d'autres pratiques culturelles permet de relativiser et de prendre des distances par rapport aux siennes. Je ne pense pas que les concepteurs de l'ECJS aient retenu la dimension nationale de la citoyenneté.

En dernier lieu, la citoyenneté est abordée sous son angle participatif en ECJS mais les débats ne débouchent pas sur une décision politique. Un citoyen est aussi celui dont le droit est de décider, avec les autres membres de la cité, du destin commun. Ses paroles doivent pouvoir s'inscrire dans le réel. Finalement, en ECJS, l'élève use de sa raison, non pas pour influencer sur l'espace public, mais pour y prendre partiellement sa place.

En concevant l'apprentissage de la citoyenneté comme le but de l'ECJS, les moyens mis en œuvre pour y parvenir sont en telle inadéquation avec cette fin qu'ils risquent de décourager. Le maigre temps imparti à l'ECJS, sa place au sein de l'institution scolaire et l'appréhension de ses apprentissages comme secondaires⁵⁸ ne permettent pas à l'ECJS de s'affirmer comme un enseignement pertinent. Une condition est donc nécessaire à son bon fonctionnement : être enseigné en complémentarité avec un autre cours. D'une part, la pratique orale de l'ECJS, en tant que langage public, est traversée par des relations de pouvoir en jeu dans la classe. Il faut donc pouvoir envisager ces relations en connaissant les élèves, pour redistribuer plus équitablement la parole, et à travers elle un rôle. D'autre part, l'autonomie exige un maximum de règles que doivent s'approprier et respecter les élèves. Il faut donc un temps d'intégration de ces règles. De plus, le professeur doit avoir les moyens de faire respecter ce cadre, que ce soit en sanctionnant ou en motivant.

Maintenant, si «la citoyenneté est d'abord un deuil, celui d'avoir toujours raison, celui de la toute puissance, le deuil de celui qui a compris qu'à défaut de pouvoir être au-dessus de la loi, il a intérêt à faire respecter la loi parce qu'elle le protège autant qu'elle limite la réalisation de ses projets»⁵⁹, l'ECJS a en partie réussi son projet.

⁵⁸ Voire comme des non-apprentissages. La maîtrise du langage oral est une prédisposition, un acquis sur lequel il est difficile de travailler. La réflexion sur des sujets de société peut avoir lieu «ailleurs» et n'est donc pas indispensable.

⁵⁹ PERRENOUD Philippe, *op.cit.*, p.5.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire ECJS

1. Qu'attendez-vous avant tout de l'ECJS ?

m'apprendre comment fonctionne notre société
 m'apprendre à m'exprimer
 me former en tant que citoyen responsable
 m'apprendre à être confronté à la diversité des points de vue
 autre : _____

2. Est-ce que l'ECJS vous semble être un enseignement différent des autres ?

oui non

Pourquoi ? _____

3. Que vous apporte le plus l'ECJS ?

comprendre les sociétés
 apprendre à s'exprimer
 acquérir des méthodes de travail
 autres : _____

4. L'ECJS est pour vous un enseignement :

important secondaire sans intérêt

Pourquoi ? _____

5. Estimez-vous positif que l'ECJS soit basé exclusivement sur l'oral ? oui non

6. Que préférez-vous faire en ECJS ? :

les recherches documentaires
 les exposés
 les débats

7. Quel instrument utilisez-vous le plus pour vos recherches ?

le C.D.I Internet les documents personnels

8. Que représente le débat pour vous ?

un jeu un exercice un échange d'idées une confrontation d'idées
 un moment de détente autre : _____

9. Eprenevez-vous des difficultés à prendre la parole ?

oui non

Si oui, pourquoi ? _____

10. Eprenevez-vous des difficultés à défendre votre point de vue pendant les débats ?

oui non

Si oui, pourquoi ?

pas d'argument peur de la critique des autres peur d'être minoritaire
 difficulté à se faire entendre autre : _____

11. Avez-vous déjà changé d'opinion sur un sujet suite au cours d'ECJS ?

oui non si oui, lequel ou lesquels ? _____

12. Avez-vous déjà continué des débats après les cours d'ECJS avec des amis ou la famille ?

oui non

Annexe 2

EVALUATION DE L'EXPOSE par les auditeurs

Thème :

Participants :

Objectifs	TB	B	Moyen	Médiocre	Mauvais	Commentaires
Maîtriser le temps imparti						
Etre entendu par tout le monde						
Ne pas parler trop vite						
Se détacher de ses notes						
Regarder l'auditoire						
Employer un vocabulaire précis et adapté						
Utiliser le tableau						
Répondre correctement aux questions						
Appréciation générale						

EVALUATION DE L'EXPOSE par le professeur

Critères d'évaluation	Evaluation
STRUCTURE <ul style="list-style-type: none"> - plan adapté et logique - introduction globale - conclusion globale - parties équilibrées 	
CONNAISSANCES <ul style="list-style-type: none"> - compréhension du sujet ou de la question posée - faits et chiffres essentiels - compréhension du vocabulaire - complémentarité avec autres exposés 	
DOCUMENTATION <ul style="list-style-type: none"> - utilisation à bon escient - qualité des sources : récentes, reconnues, variées 	
EXPRESSION <ul style="list-style-type: none"> - clarté, débit - vivante : ton, détachement des notes - gestuelle 	
MAITRISE DU TEMPS	

Bibliographie

- BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean Yves, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation massification ?*, Paris, Colin, 1998.
- BAYLAC M-H. (s la dir.), *ECJS. De la vie en société à la citoyenneté*, Paris, Bordas, 2000.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Les éditions de Minuit, 1985.
- BOURDIEU Pierre, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982.
- Bulletin Officiel, n° du 5 août 1999.
- Bulletin officiel, n°6, 31 août 2000, hors série.
- CASTEL Robert, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard, 1995.
- Commission sur « Les espaces de débat », *Education et devenir*, cahier n°50, Actes du colloque à la Sorbonne, Mars 1999.
- CRDP de Montpellier, *Travailler autrement au lycée*, dossier professeur, 1998.
- ECJS *Seconde. Le cahier du lycéen-citoyen*, Paris, Magnard, 2000.
- FERRY J.M., *Philosophie de la communication*, Paris, Cerf, 1994.
- FLACHER Bruno, « une réflexion sur le débat argumenté » in Groupe d'Etudes et de Recherches « Education civique au lycée » (sous la dir. de) REVOL René, *L'ECJS en seconde au lycée*, CNDP/CRDP, Montpellier, 2000.
- HADDAD Jean-David, « Le débat : une méthode active par excellence », *DEES*, n°107, Mars 1997.
- HATZFELD Henri, *Du paupérisme à la sécurité sociale 1850-1940*, Nancy, Presse Universitaire de Nancy, 1989.
- HUA Cai, *Les Na de Chine : une société sans père ni mari*, Paris, Seuil, 1998.
- LAWRUSZENKO Jean, MONETTI Vincent et RALLET Daniel, « Quelle finalité pour l'ECJS ? », *DEES*, n°119, Mars 2000.
- MARSHALL T.H., *Citizenship and social class*, Oxford, Pluto Perspectives, 1992.
- MESNARD Eric, « Un enseignement laïque et démocratique » in *Argos*, n°25, Mai 2000.

MESPOULET Vincent, « L'éducation civique est-elle soluble dans l'éducation à la citoyenneté ? », *Les cahiers pédagogiques*, suppl. n°4, Oct-Nov. 1998.

PERRENOUD Philippe, « Le débat et la raison », *Les cahiers pédagogiques*, supplément n°4, Oct-Nov. 1998.

REVOL René, « Délinquance. Un débat argumenté au lycée Alphonse Daudet », *Les cahiers pédagogiques*, n°385, Juin 2000.

REVOL René (/s la dir.), *L'ECJS en seconde au lycée*, CNDP/CRDP, Montpellier, 2000.

REVOL René, « Pourquoi l'ECJS aujourd'hui ? », *Les cahiers pédagogiques*, n°385, Juin 2000.

SCHNAPPER Dominique, « Préface » in, Groupe d'Etudes et de Recherches « Education civique au lycée » (sous la dir. de) REVOL René, *L'ECJS en seconde au lycée*, CNDP/CRDP, Montpellier, 2000.

TETART Jean-Pierre, « Taisez-vous Elkabach ! », in *Les cahiers pédagogiques*, Nov-Dec. 2000.

THOMAS Jean-Paul, « Pas de formation sans réflexion de fond », in *Les cahiers pédagogiques*, Oct-Nov. 1998.