

**Gilbert DAOUAGA SAMARI** - [daouaga@gmail.com](mailto:daouaga@gmail.com)  
 Université de Ngaoundéré, Faculté des Sciences de l'Éducation,  
 Laboratoire de didactique

## **Préparer les apprenants camerounais à la compétence citoyenne par l'enseignement du débat en classe de français**

Article reçu le : 27.02.2023 /      Accepté le : 10.06.2023 /      Publié le : 22.08.2023

### **Résumé**

Considéré comme une innovation dans le secondaire général camerounais, l'enseignement de l'oral vient répondre à des besoins réels des apprenants qui sont généralement évalués dans la société sur leur compétence orale dans divers contextes (concours officiel, entretien d'embauche, pratiques linguistiques quotidiennes, etc.). Parmi les activités prévues dans le cadre de cette sous-discipline, figure l'apprentissage du débat. À partir d'une analyse qualitative des manuels de français du premier cycle croisée à celle d'une leçon observée en situation de classe, cet article interroge les modalités d'enseignement du débat tout en examinant comment elles concourent, malgré quelques faiblesses, à préparer les apprenants à se doter d'une compétence citoyenne.

**Mots-clés** : didactique de l'oral, classe de français, débat, vivre ensemble, Cameroun.

### **Preparing Cameroonians learners for citizenship competence through the teaching of debate in the French classroom**

### **Abstract**

Considered as an innovation in Cameroonian general secondary Education, the teaching of oral expression responds to the real needs of learners who are generally assessed in the society on their oral competence in various contexts (official competitions, job interviews, daily language practices, etc.). One of the activities expected in this sub-discipline is learning to debate. Based on a qualitative analysis of first cycle French textbooks and a lesson observed in a classroom situation, this article examines the ways in which debate is taught and how, despite some weaknesses, they contribute to preparing learners to acquire citizenship skills.

**Key words** : didactics of the oral language, French language class, debate, living together, Cameroon.

### **Pour citer cet article :**

DAOUAGA SAMARI Gilbert (2023). Préparer les apprenants camerounais à la compétence citoyenne par l'enseignement du débat en classe de français. *Action Didactique*, [En ligne], 6 (1), 55-72. Url. **Adresse URL de l'article à copier et à insérer ici.**

### **Pour citer le numéro :**

FTITA Amel, VECCHIATO Sara et AMMOUDEN M'hand, (dir.), (2023). La didactique du FLE et ses disciplines contributives. *Action Didactique* [En ligne], 6 (1).  
<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/843>



Cet article est sous licence Creative Commons : Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International **CC BY-NC-ND 4.0**  
[https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr\\_CA](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr_CA)

## Introduction

L'enseignement de l'oral est l'une des grandes innovations remarquées dans les classes de français au premier cycle (de la 6<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup>) au Cameroun, à la faveur de la réforme entamée depuis 2012 ayant conduit à l'insertion de l'approche par les compétences (APC) dans le système éducatif. Longtemps négligé au nom de l'écrit, l'oral est désormais une sous-discipline au même titre que la grammaire, le vocabulaire, etc., avec ses contenus, ses exigences méthodologiques, sa plage horaire et ses contraintes. Même s'il est nouveau en tant que sous-discipline du français, l'oral a des enjeux sociaux qui ne sont méconnus de personne (Garcia-Debanc et Delcambre, 2001). Que ce soit pour l'admission à certains concours, pour un éventuel recrutement ou même pour la promotion à un grade comme celui de Maître de Conférences dans l'enseignement supérieur camerounais, la compétence orale est un atout essentiel pour le candidat. L'insertion d'une nouvelle sous-discipline consacrée à cette compétence vient répondre à des besoins certains ressentis par tout locuteur, en fonction des situations de communication.

Parmi les activités prévues dans le cadre de cette sous-discipline, figure le débat, que l'on définira à ce stade comme « une pratique d'oral public dans laquelle les participants tentent de convaincre un auditoire actif. L'écoute est également travaillée puisque les participants doivent réfuter l'argumentation de leurs adversaires » (Lafontaine, 2004, p. 68). L'observation des interactions entre les participants aux débats télévisés au Cameroun permet de prendre la mesure des enjeux liés à l'enseignement du débat régulé en classe de français. En effet, le déroulement des débats télévisés au Cameroun laisse généralement voir un spectacle lamentable qui a pour seul intérêt d'aider à comprendre l'urgence de préparer les apprenants à un savoir-être nouveau, respectueux de l'altérité. Si un invité sur le plateau n'est pas souvent humilié, c'est le journaliste qui est copieusement insulté. Le plateau de télévision se transforme en une salle de boxe où chaque participant se fixe pour défi de paraître le plus violent et le plus désagréable possible (Nga Ndong, 2020).

L'insertion des leçons sur le débat en classe de français est donc salutaire, en ce qu'elle aidera les apprenants à se construire comme citoyens respectueux de l'autre, de ses idées, de ses prises de position et donc du jeu démocratique. Pour y parvenir, la réussite de l'enseignement du débat dépend d'un certain nombre de conditions (De Pietro et Gagnon, 2013). Le débat doit être en lien avec l'expérience des élèves de façon à soutenir leur apprentissage de la démocratie. Par ailleurs, les thématiques abordées doivent être en cohérence avec cette première condition, elles doivent avoir un sens pour les élèves. En plus, la démarche argumentative envisagée visera à amener les apprenants à se positionner dans le strict respect des normes

qui régulent les interactions formelles et publiques. Ce positionnement sera enfin sous-tendu par des outils linguistiques qui visent à donner à la compétence argumentative toute sa force nécessaire : ce savoir-faire est construit sur un savoir-dire. Dans la vie quotidienne, les apprenants sont appelés à rendre cette compétence argumentative fonctionnelle aussi bien en argumentant de manière pertinente qu'en utilisant des termes appropriés qui contribuent à la construction du vivre ensemble.

L'objectif de ce travail est de chercher à savoir si les leçons prévues dans les manuels de français et la séance observée vont dans le sens de ces conditions. Il est question d'étudier la contribution de l'enseignement de ce genre oral à la construction du vivre ensemble. En clair, nous tenterons de répondre à ces deux questions fondamentales : comment le débat est-il enseigné ? et comment cet enseignement aide-t-il à construire la compétence citoyenne ? Les observables que nous analyserons dans une perspective qualitative nous permettront de montrer que l'enseignement du débat est d'un apport considérable sur le double plan linguistique et social.

Cette réflexion est articulée autour de trois points essentiels. Elle s'ouvre par la présentation de l'ancrage théorique sur lequel elle s'appuie. Par la suite, est déclinée la démarche méthodologique suivie pour construire et analyser les observables. L'article se termine par l'analyse et la discussion des résultats obtenus.

## 1. Cadre théorique

L'oral en tant qu'élément essentiel de la communication verbale fait partie intégrante de la classe, quelle qu'elle soit, d'autant plus qu'il est au centre de l'ensemble des activités qui y sont menées. La grande partie de la communication en situation de classe se fait par le biais de l'oral. En effet, généralement, ce dernier configure les interactions didactiques. Le déroulement de la leçon, la communication des consignes, la désignation des apprenants comptant pour distribution de la parole, la régulation des interventions et même certaines évaluations se font oralement. En tant que médium d'enseignement, l'oral reste un outil fréquemment employé dans les classes, comme le fait remarquer Lafontaine : « Trop souvent, dans la classe des enseignants, l'oral est utilisé comme un simple médium d'enseignement. En effet, l'oral est fréquemment utilisé au service de la lecture et de l'écriture. Par exemple, les enseignants font la correction d'exercices divers oralement ou font faire de la lecture à voix haute aux élèves » (Lafontaine, 2004, p. 67). Toutefois, le fait qu'on enseigne par l'oral ne signifie pas qu'on enseigne l'oral. Lorsque l'oral ne jouit pas du statut d'objet d'enseignement, il est indirectement visé et donc appris, et les compétences orales ne sont guère explicitement et solidement construites. Avec les nouveaux

programmes de français au Cameroun en vigueur depuis la réforme de 2012 ayant conduit à l'adoption de l'APC, l'oral est désormais considéré comme objet d'enseignement, statut didactique qui s'ajoute à celui de médium.

Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc (2019) présentent quatre courants de l'enseignement de l'oral. Le premier est dit behavioriste et est centré sur les savoir-faire de base. Le second s'intéresse aux connaissances portant sur la langue, considérées comme préalables à une expression de bonne qualité. Le troisième est focalisé sur la pratique de la communication. Le quatrième est dit mixte, car il associe la pratique de la communication à la réflexion sur la langue. Ces auteurs proposent une cinquième orientation défendue par des didacticiens : « à ces différentes orientations, il faut ajouter la position des didacticiens, qui proposent de faire de l'oral un objet d'enseignement autonome avec un apprentissage systématique des genres de l'oral (débat, interview, lecture à haute voix) qui donnent lieu à un enseignement de longue haleine » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2019, p. 292). Cette dernière orientation est observée dans les pratiques d'enseignement du français actuellement au Cameroun. En effet, avec les nouveaux programmes, en œuvre depuis 2012, l'oral est désormais enseigné comme sous-discipline du français, au même titre que la grammaire, le vocabulaire, l'orthographe, la lecture. C'est donc dans ce cadre que sont prévues des leçons sur le débat. Cette réflexion vise à analyser les pratiques d'enseignement du débat afin de dégager la contribution de ces leçons à la formation des apprenants à agir dans la vie réelle en tant qu'acteurs sociaux dotés de compétence citoyenne. Lafontaine (2004) distingue cinq types de débat : le débat parlementaire, le débat contre-interrogatoire, le débat académique, le débat formel et le plaidoyer. Le débat régulé, qui nous intéresse dans le cadre de cette étude, s'inscrit davantage dans le cadre du débat formel, ce qui n'empêche guère qu'il soit utilisé dans les autres types.

Ce travail s'inscrit donc clairement dans le cadre de la didactique de l'oral, compte tenu de sa cohérence avec les éléments théoriques que nous venons de présenter. En plus, au regard de la question abordée, cette étude mobilisera également la rhétorique. Selon Reboul (1996), la rhétorique a quatre parties : *l'inventio* (ou invention), qui correspond à « la phase de la conception [d'un discours]. Il faut trouver le thème essentiel et les arguments qui vont le servir » (Reboul, 1996, p. 20) ; la *dispositio* (ou disposition), qui vise l'arrangement ou la mise en ordre des arguments ; l'*elocutio* (ou élocution), qui a pour objectif de mettre le discours en style ; et l'*actio* (ou action), qui correspond à la phase où le discours est dit. Dans l'enseignement du débat, l'enseignant aura en mémoire, pour des besoins d'apprentissage, que deux parties méritent une attention particulière et sont en cela indissociables :

Autrement dit, l'enseignement doit permettre d'articuler la préparation du contenu – ce qu'il y a à dire : l'*inventio* de la rhétorique – et l'apprentissage des moyens linguistiques qui permettent de le dire – l'*elocutio*. Ces deux aspects ne peuvent être dissociés : apprendre à débattre ne peut consister à développer des habiletés langagières décontextualisées ni simplement à développer des connaissances à propos d'un thème. Au contraire, c'est construire une question controversée à l'intérieur d'une problématique concrète déjà matérialisée socialement dans d'autres discours et développer des outils langagiers qui permettent, en interaction avec d'autres débatteurs, de "travailler" cette problématique. Un travail sur la forme, sans contenu, tournerait à vide, mais un travail sur le contenu sans formes langagières pour l'y inscrire empêcherait le contenu de se matérialiser, de devenir débat. (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 166).

L'enseignement du débat prépare les apprenants non seulement à la pratique d'argumentation, mais également à la manière d'argumenter, au savoir-dire.

En effet, dans l'enseignement du débat, la bifocalisation (Bange, 2002), définie comme une pratique qui consiste à focaliser l'attention en même temps sur le but communicatif et sur les outils langagiers susceptibles de permettre la réalisation du but sus-évoqué (De Pietro, 2002 ; Moore, 2006) est capitale. La pertinence de cette double mobilisation du but et du moyen réside dans la finalité même de l'enseignement du débat. L'apprentissage du débat permet aux élèves de se doter de compétences rhétoriques ou argumentatives solides dont la pertinence et l'efficacité sont loin de se mesurer uniquement sous l'angle de l'organisation des arguments recherchés en fonction de la thématique abordée, mais également en fonction des moyens linguistiques auxquels le locuteur a recours : connecteurs, modalités appréciatives, termes axiologiques (Bouchard, 1996 ; Dolz, Moro et Pollo, 2000), prise en charge énonciative (Moussi, 2016), reprise du discours de l'autre, écoute de l'autre, prise en compte du discours de l'autre, gestion des tours de parole (De Pietro, 2002), etc. Ces outils de langue, même faisant l'objet d'un enseignement dans d'autres sous-disciplines ou dans d'autres leçons (grammaire, stylistique, communication, etc.) demandent à être actualisés et donc utilisés en fonction de leur pertinence dans le cadre du cours d'expression (écrite ou orale). La compétence à débattre intègre à la fois savoir-faire et savoirs que l'enseignant définit en fonction de l'objectif d'apprentissage (De Pietro, 2002).

## 2. Méthodologie

Les observables analysés dans ce travail sont de deux ordres. D'une part, nous analysons les manuels de français au programme en vigueur au premier cycle de l'enseignement secondaire général du Cameroun. Ces manuels

(*L'excellence en français : 6<sup>e</sup> ; L'excellence en français : 5<sup>e</sup> ; L'excellence en français : 4<sup>e</sup> ; L'excellence en français : 3<sup>e</sup>*), qui sont l'œuvre de cinq auteurs, ont été publiés en 2016 à Yaoundé aux éditions NMI Education. D'autre part, nous procédons à un croisement avec une leçon de français dispensée en classe de 6e au Lycée classique et moderne de Ngaoundéré le 07 décembre 2015. Cette leçon d'expression orale, dispensée par une enseignante de français formée à l'École Normale Supérieure, a duré 50 minutes. Elle avait pour titre *Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole*. Après observation, la leçon a fait l'objet d'un enregistrement oral puis d'une transcription<sup>1</sup> avant analyse.

Que ce soit dans le cours observé ou dans les manuels, la leçon analysée porte sur le débat avec pour titre exact : *Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole*. Dans le manuel de 6e, cette leçon figure dans les pages 25, 26 et 79 ; et dans celui de 5e, cette leçon est prévue dans les pages 17, 18 et 76. En 4e, le titre est relativement modifié et traité dans deux leçons : *Le débat : exprimer un point de vue contraire* (p. 23-24) et *Le débat : choisir et illustrer ses arguments* (p. 75-76). Dans le manuel de 3e, une leçon clairement consacrée au débat (et ayant donc ce mot dans le titre) n'est pas prévue, même si on y observe des titres (comme *Contredire/s'opposer* (p. 69) qui s'inscrivent dans cette perspective. Cela nous a amené à insister davantage sur les manuels des trois premières classes. L'analyse de ces manuels en croisement avec le cours observé porte sur ce que Verdelhan-Bourgade et Auger appellent « la conception de l'action pédagogique », qu'elles regroupent en « des points d'examen qui, faisant l'objet d'un choix de la part des concepteurs, se trouvent influencer sur le comportement des apprenants, comportement langagier et social » (2011, p. 310). Un intérêt particulier sera alors accordé aux valeurs citoyennes que l'enseignement du débat permet de véhiculer aux apprenants. La perspective adoptée dans cette étude est essentiellement qualitative, ce qui exclut toute possibilité de généralisation des résultats.

### 3. Analyse et discussion

L'analyse des pratiques d'enseignement du débat, à partir de notre corpus, nous conduit à comprendre que la leçon est davantage orientée vers le savoir-être. Cela s'observe au niveau du thème abordé, des activités d'apprentissage et des modalités mises en œuvre pour atteindre l'objectif visé.

---

<sup>1</sup> Les conventions de transcription que nous avons adoptées sont les suivantes : A = apprenant. AA = groupe d'apprenants. A = apprenant. P = enseignant. Majuscule en situation d'interaction en classe = initiale du nom d'un apprenant. [...] = coupure. ... = inachèvement. Soulignement = chevauchement. / = rupture. (Rires) = non verbal et commentaire de l'enquêteur. Majuscules = accentuation. Guillemets = extrait de cours dicté par l'enseignante. XXX = inaudible. + = courte pause. ++ = pause plus ou moins longue. +++ = pause longue. : = allongement de son. ? = question.

### 3.1. Le thème du débat

Le débat est enseigné aux apprenants afin de leur permettre de le pratiquer dans la vie active. Ainsi, lorsqu'il est engagé à l'enseigner, l'enseignant doit répondre à une question essentielle qu'il ne peut éviter tout au long de son activité : « à propos de quoi débattre ? » (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 164). En effet, on ne peut débattre que d'un sujet précis et qui a du sens pour les intervenants.

Les sujets abordés dans le cadre des leçons qui nous intéressent sont divers. Cette variation tient au module dans lequel les leçons sont inscrites. Rappelons qu'avec l'approche par les compétences, les leçons de français sont logées dans six modules qui configurent l'année scolaire : la vie quotidienne (module 1), la vie socioculturelle (module 2), citoyenneté et environnement (module 3), la vie économique (module 4), bien-être et santé (module 5) et médias et communication (module 6). Dans chaque module, on est censé avoir une cohérence entre le corpus, les activités prévues et les leçons dans une perspective intégrée. En classe de 6e, dans le manuel, la leçon sur le débat intitulée « Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole » (*L'excellence en français : 6e*, p. 25) figure dans le premier module consacré à la vie quotidienne. Cela explique pourquoi le texte d'Olympe Bhely Quenum utilisé comme corpus dans le manuel (p. 26) fait part d'une discussion entre un personnage âgé (Kilanko) et un personnage jeune au sujet de la tendance de ce dernier à utiliser avec ses amis scolarisés une langue étrangère en présence de leurs parents. Il est, en l'occurrence, reproché aux enfants de pratiquer une langue étrangère apprise à l'école en présence de leurs parents (qui ne la comprennent guère), alors même que tous ont la possibilité d'utiliser des langues africaines, comprises de tous. De cet extrait, se dégagent des leçons de politesse, de respect de l'autre et de savoir vivre ensemble dans la vie quotidienne. La deuxième phase de cette leçon est prévue dans le module 3 (citoyenneté et environnement). Ici, l'activité pratique prévue, permettant de mettre véritablement les apprenants dans l'exercice du débat, est centrée sur la thématique de « l'exploitation abusive des ressources naturelles » (p. 79), ce qui est en cohérence avec le module. C'est aussi dans le cadre de ce module que la leçon que nous avons observée *in situ* a été faite. L'enseignante fait travailler ses apprenants sur un corpus mis au préalable au tableau et qui parle des conséquences écologiques de l'usage des emballages plastiques. Dans le manuel de français de 5e, cette leçon, avec le même titre (*Le débat : stratégies d'écoute et de prise de parole*), est également prévue pour être menée en deux phases et dans deux modules différents : les modules 1 et 3, exactement comme en classe de 6e. Dans la classe de 4e, le cours sur le débat est prévu dans deux modules. Dans l'un, le corpus servant de déclencheur amène à discuter sur le voyage

clandestin des jeunes africains pour l'Europe (*L'excellence en français : 4e*, p. 23), alors que, dans l'autre, il est question du « phénomène de moto-taxi à Douala » (p. 75).

Ces thèmes abordés invitent clairement les apprenants à se saisir des problèmes de leur époque, de leur pays et de leurs villes. Ils sont d'une dimension sociale certaine, en plus d'être accessibles et en rapport avec les contextes de vie des apprenants.

Toutefois, même si ces thèmes sont d'une importance capitale dans l'enseignement du débat, ils ne sont pas enseignés en eux-mêmes ; ils servent à d'autres apprentissages.

### **3.2. Qu'apprennent les élèves dans les leçons sur le débat ?**

L'analyse des leçons prévues et enseignée sur le débat met en relief un déséquilibre entre deux objectifs habituellement considérés comme essentiels et indispensables. Comme nous le verrons, l'accent est plus mis sur l'acte même d'argumenter et la conduite à avoir sans que cela ne soit solidement soutenu par les outils linguistiques sur lesquels il fallait également faire travailler les apprenants.

Dans le manuel de 6e (p. 26), les contenus d'enseignement portent sur la définition du débat, les conditions d'organisation d'un débat (précision du sujet du débat et organisation matérielle mettant en lumière une disposition préférable des apprenants en « cercle » ou en « U »), la répartition des responsabilités des participants (un animateur, des secrétaires et deux observateurs) et enfin la conduite à tenir par les participants au débat. Comme éléments configurant la tenue du participant, on retrouve : « écouter attentivement l'autre et prendre des notes si possible », « maîtriser le sujet à développer en recherchant des arguments pertinents », « respecter les idées des autres en parlant poliment et de manière intelligible », « attendre son tour de parole ou utiliser des expressions telles que “pourrais-je prendre la parole ?”, “vous permettez ?”... pour intervenir promptement », « bien gérer son temps de parole », « utiliser des gestes et des mimes pour accompagner le message », « avoir une bonne posture et regarder le public dans les yeux sans fixer quelqu'un en particulier » (*L'excellence en français : 6e*, p. 26).

Dans le manuel de 5e, l'apprentissage porte sur la définition du débat, les rôles des participants (président de la séance, intervenants, régulateur ou modérateur, secrétaire et observateur ou public » et enfin sur les règles à respecter (respect de la prise de parole, respect des règles d'interaction par les participants, demande de parole par le geste, écoute de l'autre et prise de notes, maîtrise du sujet, respect des idées de l'autre, politesse, parole

audible, demande de la parole et bonne gestion du temps de parole) (*L'excellence en français : 5e*, p. 17).

En classe de 4e, la leçon a pour titre « le débat : exprimer son point de vue » (p. 23). Comme contenus d'apprentissage, on a : la définition du débat, le sens et l'implication de l'expression d'un point de vue contraire, l'écoute de l'autre). Pour chaque contenu, des exemples sont fournis. Toutefois, aucun outil de langue n'est suffisamment mobilisé.

De la 6e en 4e (le cours sur le débat ne figurant pas aussi clairement sous cette appellation en 3e, même si plusieurs leçons sont prévues et rentrant dans ce cadre), il se dégage clairement des manuels au programme que l'apprentissage est focalisé sur les conditions de réussite d'une intervention dans un débat. C'est dans ce sens que la plupart des contenus portent sur le sens de l'écoute, la maîtrise du sujet, le respect de l'autre, etc. Seule la prise de parole est enseignée en 6e et 5e avec une référence à des outils linguistiques concourant à la matérialisation de cette conduite : d'où des exemples donnés dans les manuels des deux classes des expressions comme « pourrais-je prendre la parole ? » ou « vous permettez ? » qui sont mobilisables pour intervenir de manière courtoise. En fait, il se voit que les compétences visées sont celles que De Pietro et Gagnon désignent sous ces formes : « produire des interventions avec une prise de position étayée par un argument » et « procéder à une régulation interactive (écoute, discussion, prise de position) » (2013, p. 162).

S'il n'y a pas de doute que la maîtrise de l'interaction dans le débat est capitale, il faut en même temps reconnaître avec De Pietro et Gagnon (2013) que la « maîtrise des moyens langagiers » est l'une des difficultés majeures rencontrées par les apprenants. Dans ce cadre, ces auteurs citent par exemple l'usage des connecteurs, le choix des lexèmes, les types d'arguments, auxquels il faut ajouter tout ce qui aide un locuteur à se positionner dans un débat : les procédés de reformulation, les modalisations, etc. Il s'agit d'un équilibre entre deux parties de la rhétorique : l'invention et l'élocution. Pourtant, la grande partie des activités prévues dans les manuels consistent en la recherche, l'organisation et la préparation des arguments. L'élocution reste marginalisée. L'activité d'apprentissage est centrée sur l'acte d'argumenter en lui-même avec une référence négligeable au travail linguistique qui le sous-tend. Les manuels ni l'enseignante dont la leçon a été observée n'ont prévu de faire travailler les apprenants sur ces procédés discursifs pour montrer comment ils contribuent à asseoir et à exprimer les arguments dans un débat. Comme nous le verrons, le travail est plus focalisé sur les stratégies de régulation interactive.

En conséquence, les apprenants sont formés au débat sans une référence

soutenue aux outils linguistiques qu'ils étudient dans les autres sous-disciplines du français, outils qu'ils sont pourtant censés mobiliser dans le cadre d'une leçon d'expression orale, considérée en principe comme le lieu de confluence (et donc d'intégration disciplinaire) des savoirs appris ailleurs. Ce n'est pas un hasard si le programme de français au sous-cycle d'observation prévoit parmi les compétences visées dans l'apprentissage de l'oral « la compétence linguistique », explicitée en « maîtrise des outils de langues » (Minesec, 2014, p. 60). Cette compétence est malheureusement peu visée dans l'enseignement du débat. Cette marginalisation des outils de langue à mettre au service du débat est transposée dans les pratiques de classe. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante appelle les apprenants à se prononcer sur les avis exprimés dans le corpus par deux personnages (Abou et Myriam) :

(Classe de 6e, 07/12/2015)

P : cinq minutes +++ bien on commence + « de quoi parlent Abou et Myriam » on a déjà dit des emballages/ des emballages plastiques

A : plastiques

P : maintenant + ont-ils le même + point de vue ?

A : moi madame

A : madame

P : (désigne un élève) A

A : non madame

P : ils n'ont pas le même/ le même point de vue c'est vrai

AA : oui madame

P : quel est le point de vue de Myriam

A : Myriam pense que les/ que les/ les + emballages plastiques sont mauvais pour la nature parce que quand on/ quand on les jette dans la nature ils

P : Myriam pense que les emballages plastiques sont mauvais pour la + nature pourquoi ? (*désigne un élève*) F

A : parce que quand ils sont jetés dans la nature xx pas

P : parce que une fois jetés dans la nature ils ne se xx pas

AA : pas

P : et quel est le point de vue de Abou ? (*désigne un élève*) N

A : Abou pense que les emballages sont utiles

P : Abou pense que les emballages sont utiles + donc selon lui on ne devrait pas se débarrasser des + emballages + maintenant lequel des points de vue partagez-vous ? quel est ton point de vue sur la question des emballages plastiques (*désigne un élève*) G + à ton avis les emballages plastiques sont bons ou mauvais ?

A : xx

P : parle un peu fort

A : xx

P : donc tu partages le point de vue de + Abou + xx

A : xx

P : on a demandé ton point de vue + à votre avis euh + quel est le point de vue

que tu partageais ? celui de Abou ?

A : je partage celui de Myriam

P : tu partages celui de Myriam + qui partage celui de Abou ? (*à un autre élève*)  
tu partages le point de vue de...?

A : Abou

P : de Abou + très bien pourquoi ?

A : parce que sans les emballages plastiques xx

Cet extrait montre que l'activité d'apprentissage porte sur l'identification des points de vue et des arguments contenus dans le corpus, et sur l'alignement des apprenants sur les avis qu'ils ont repérés.

Il s'agit d'abord pour les élèves de mettre en lumière les points de vue exprimés par les deux personnages dans le corpus étudié. L'enseignante amène les élèves à partir des divergences exprimées (« maintenant + ont-ils le même + point de vue ? ») pour déterminer précisément ce qui les oppose. Ainsi, les élèves découvrent (d'où leur réponse « non madame » à la question de l'enseignante) que le premier personnage (Myriam) s'oppose à l'usage des emballages plastiques alors que le second (Abou) y est favorable. Par la suite, l'enseignante entraîne les apprenants à relever les arguments avancés par chacun de ces personnages pour soutenir son point de vue : d'où la question « pourquoi ? » qu'elle pose à ses apprenants une fois qu'ils ont fini de décliner le point de vue de Myriam ou de Abou. Dans leurs interventions, les élèves montrent que Myriam ne soutient pas l'utilisation des emballages plastiques du fait des conséquences écologiques néfastes qui en découlent : « Myriam pense que les/ que les/ les + emballages plastiques sont mauvais pour la nature parce que quand on/ quand on les jette dans la nature ils ». Cependant, même si la réponse n'est pas développée, il est su, pour ce qui concerne Abou, qu'il pense au caractère utilitaire des emballages plastiques lorsqu'il se veut favorable à leur utilisation : « Abou pense que les emballages sont utiles ». Enfin, l'enseignante apprend aux élèves à prendre position par rapport aux points de vue exprimés par les personnages du corpus : « maintenant lequel des points de vue partagez-vous ? ». Pour y parvenir, l'enseignante invite les apprenants, à chaque prise de parole dans cette partie du cours, à dire clairement s'ils partagent l'avis de Myriam ou de Abou : « donc tu partages le point de vue de + Abou », « quel est le point de vue que tu partageais ? celui de Abou ? », « tu partages celui de Myriam + qui partage celui de Abou ? ».

En réalité, lorsque l'enseignante demande aux apprenants de donner leurs points de vue (comme dans cette question : « quel est ton point de vue sur la question des emballages plastiques (désigne un élève) G + à ton avis les emballages plastiques sont bons ou mauvais ? », ou encore : « on a demandé ton point de vue »), il n'est pas question pour l'apprenant qui répond à l'interpellation de développer une nouvelle argumentation différente de celle du corpus. Il apprend tout simplement à s'aligner sur l'un ou l'autre point de vue exprimé et sur l'un ou l'autre argument avancé dans le corpus. Les

apprenants ne réfléchissent par eux-mêmes pour rechercher des arguments qui leur sont propres, comme le demande l'étape d'*inventio*. Par conséquent, même du point de vue de la réussite d'un débat ou de son argumentation, aucun travail n'est fait sur la capacité des apprenants à discuter les avis des autres, à valider ou à disqualifier les arguments avancés par les camarades de classe. On voit en fait une juxtaposition d'arguments où seules les prises de position sont discutées et non les arguments. Cette remarque est similaire à celle faite par De Pietro et Gagnon dans leur corpus, ce qui les a conduits à la position suivante : « Cela a pour effet qu'on a souvent différentes prises de position, justifiées chacune par des arguments différents [...], mais sans véritable débat puisque ce sont en fait les arguments, leur validité, leur pertinence, leur importance relative, etc., qui devraient être débattus et non les prises de position qui en découlent. » (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 162-163). Former au débat, ce n'est pas que faire apprendre à donner son point de vue, mais faire apprendre à croiser ses positions et arguments à ceux des autres. Enseigner le débat, ce n'est donc pas rendre les apprenants capables de reproduire des discours stéréotypés du style « je suis pour » ou « je suis contre » (De Pietro et Gagnon, 2013) pour réussir un débat.

De ce qui précède, il ressort que l'*inventio* occupe une place centrale dans l'enseignement du débat, dans les manuels de français et dans les pratiques de classe de l'enseignante observée. Cela a le mérite d'entraîner l'apprenant à l'exercice du débat tenu par d'autres acteurs. Seulement, on gagnerait à joindre l'*elocutio* à l'*inventio*, vu que les deux sont inséparables.

L'enseignement du débat exige des pratiques de bifocalisation, dans lesquelles l'accent est mis aussi bien sur la forme (avec les outils de langue) que sur le fond (prendre position, avancer des arguments et discuter).

### **3.3. La démarche envisagée pour l'enseignement du débat**

Dans sa leçon sur le débat, l'enseignante dont nous avons observé la leçon débute son cours par le corpus qu'elle met au tableau. Ce corpus traite d'une problématique actuelle, comme cela a été dit dans la première section de cette analyse des résultats. Par la suite, il est demandé aux apprenants de donner la position des personnages du corpus au sujet des emballages plastiques. Puis, chacun prend position en termes de « pour » ou « contre » en fonction des positions des deux personnages du texte (Abou et Myriam).

En observant le déroulement de la leçon, nous remarquons que les apprenants apprennent simplement à calquer leurs positions sur celles des personnages du texte analysé. La démarche envisagée ne permet pas aux apprenants d'apprendre à élaborer leur propre point de vue, mais à s'aligner sur ceux qui ont été déjà exprimés. Pour mieux impliquer les apprenants, on

pourrait envisager une démarche différente qui repose sur les parties de la rhétorique déjà évoquées dans notre cadre théorique. Ainsi, au lieu de mettre les apprenants face à un texte mis au tableau, l'enseignant pourrait également faire en sorte que les élèves soient à l'œuvre de l'étape d'invention à l'étape de l'action, ce qui leur permettrait de prendre leur propre position, de rechercher eux-mêmes leurs arguments, de les organiser, de choisir la manière d'exprimer les idées et arguments et enfin d'exprimer leur point de vue en la confrontant à ceux de leurs camarades de classe. Le recours de l'enseignant aux productions des apprenants dans le cadre d'un véritable débat organisé en début de leçon serait très utile.

### **3.4. Quel rôle de l'enseignement du débat dans la construction de la compétence citoyenne ?**

En plus de la dimension sociale que leur confère « l'épaisseur sociale » (pour utiliser un terme De Pietro et Gagnon, 2013) du thème choisi (comme nous l'avons plus haut) pour le débat, les leçons analysées ont le mérite de viser la construction d'une « compétence citoyenne » dans le sens précisé dans le programme du sous-cycle d'observation : « l'élève apprend à respecter l'opinion d'autrui et à être courtois pendant les échanges » (Minesec, 2014, p. 60). Toutes les activités prévues dans les manuels et menées dans la classe observée visent *in fine* la construction de la compétence citoyenne. Les autres compétences (linguistique, langagière ou argumentative pour le cas de notre travail, culturelle) sont en réalité au service de cette compétence ultime qui se matérialise par un savoir-être observable dans la vie concrète. Nous définirons simplement le terme « savoir-être » pour dire qu'il « renvoie à des valeurs et à des pratiques sociales existantes et reconnues comme légitimes par certains groupes sociaux » (Numa-Bocage, 2009, p. 37).

Que ce soit dans les manuels ou dans les pratiques didactiques de l'enseignante, l'enseignement du débat est organisé autour de la conduite à tenir par les apprenants au cours d'un débat. Les éléments en rapport avec la régulation interactive montrent justement aux apprenants comment ils doivent interagir avec leurs semblables lorsqu'ils sont engagés dans un débat : écouter l'autre, respecter son point de vue, demander la parole, etc. En fait, si l'enseignant entraîne ses apprenants à débattre, ce n'est pas tout simplement pour les doter d'une compétence argumentative détachée de tout ancrage social ; c'est pour que ces apprenants puissent débattre sereinement sur des problématiques sociales en ayant recours à des outils de langue appropriés pour un mieux vivre ensemble. Il s'agit-là d'une mission fondamentale de l'école, dans son ensemble :

Il ne saurait s'agir, pour l'école, de "simplement" doter les élèves de capacités argumentatives, rhétoriques, "vides de sens", aussi brillantes fussent-elles, sans qu'ils ne développent en même temps une représentation du débat en tant que genre social utilisé à diverses fins dans notre société. Et nous allons plus loin encore : le but de l'enseignement ne saurait être d'inculquer les principes du débat médiatique ou politique, dans lequel les débatteurs, trop souvent, ne s'écoutent guère, n'envisagent généralement pas de modifier leur position initiale, n'hésitent pas à user systématiquement d'arguments d'autorité, voire à faire preuve de mauvaise foi. (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 174)

À partir de la leçon prévue sur le débat, censée s'étaler sur tout le premier cycle (de la 6<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup>) comme signalé à la méthodologie, les élèves devraient pouvoir faire preuve de compétence en matière d'argumentation, laquelle leur permettra de se positionner comme citoyens respectueux d'autrui et de ses prises de position et donc soucieux de vivre ensemble avec l'autre. Cela permet justement de comprendre pourquoi la marginalisation des outils linguistiques, comme signalé précédemment, peut être préjudiciable à l'expression de cette compétence citoyenne. En effet, on peut bien faire d'un apprenant un excellent débatteur qui mobilise des arguments percutants, placés au moment opportun et qui a des stratégies appropriées de régulation interactive ; mais s'il lui manque des termes, des expressions et stratégies discursives qui l'aident dans ce sens, il peut produire un discours qui, au lieu de cultiver la paix par le respect de l'autre, pourrait blesser, rabaisser, détruire. Le savoir-faire ou le savoir-vivre est inséparable du savoir-dire. Même si les leçons que nous avons analysées nous permettront de conclure que l'absence de travail sur ces outils linguistiques (connecteurs, reformulation, modalisation, etc.) dans les activités enseignées n'empêche pas la construction effective de la compétence citoyenne, il n'est pas inutile de rappeler aux apprenants l'utilité des choix linguistiques qu'ils font dans le débat. Cet objectif est atteint grâce, en partie, au travail fait sur la régulation interactive et sur le respect de l'autre.

Dans sa leçon sur le débat, la formulation que l'enseignante donne au sujet de ce que les apprenants doivent retenir nous conforte dans l'idée que l'enseignement du débat contribue à la construction du vivre ensemble.

(Classe de 6e, 07/12/2015)

P : taisez-vous +++ « dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue » + donc chacun présente ses arguments pour que l'autre partage son point de vue + parce que chacun qui discute dans un débat pense que il a raison + « dans un débat + lorsque + taisez-vous lorsqu'une personne a la parole + les autres doivent l'écouter » ++ alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que

l'autre dit est faux vous devez l'écouter + d'abord vous prenez la parole ensuite + on ne parle pas en même temps

A : madame on/

P : on ne parle pas en même temps

A : madame on peut lever la main ?

P : oui on peut lever la main + on peut lever la main quand on a envie de parler mais on ne coupe pas la parole à l'autre et on n'insulte pas l'autre

AA : (*Bruit*)

P : et on ne dit pas à l'autre « alors ce que tu dis n'a pas de sens »

A : on dit ça

P : (*en écrivant au tableau*) « il faut rester poli envers son interlocuteur et respecter son point de vue » + on doit rester poli envers son interlocuteur et respecter et respecter son point de vue + hein ? même si on ne le partage + même si quelqu'un dit quelque chose que vous ne partagez pas vous devez respecter ce qu'il a dit que de ne pas le respecter ++ on respecte son point de vue

L'analyse de cet extrait nous renseigne que l'enseignante fait d'abord savoir aux apprenants que le débat consiste à argumenter dans le but d'emporter l'adhésion de son interlocuteur : dans un débat chacun apporte/ chacun présente ses arguments + pour faire adhérer l'autre à son point de... vue ». Après cette définition, la suite de la leçon est orientée vers l'attitude que doivent avoir les apprenants lorsqu'ils sont engagés dans un débat. Les qualités suivantes sont présentées : le sens de l'écoute (« lorsqu'une personne a la parole + les autres doivent l'écouter »), la gestion des tours de parole (« on ne coupe pas la parole à l'autre », « alors pour prendre la parole même si vous savez que ce que l'autre dit est faux vous devez l'écouter + d'abord vous prenez la parole ensuite + on ne parle pas en même temps »), les modalités de prise de parole (« on peut lever la main quand on a envie de parler »), la politesse (« on ne coupe pas la parole à l'autre et on n'insulte pas l'autre », « et on ne dit pas à l'autre "alors ce que tu dis n'a pas de sens" », « il faut rester poli envers son interlocuteur ») et enfin la prise en compte du discours de l'autre, quelles que soient les divergences : « on doit [...] respecter son point de vue + hein ? même si on ne le partage + même si quelqu'un dit quelque chose que vous ne partagez pas vous devez respecter ce qu'il a dit que de ne pas le respecter ++ on respecte son point de vue ».

Ce travail sur l'écoute, le respect de l'opinion de l'autre, la politesse et la prise en compte du discours de l'autre nous font penser que, même si des éléments comme les connecteurs logiques, la modalisation, etc. ne sont pas évoqués dans une perspective intégrative dans cette leçon, les attitudes enseignées aux apprenants pourraient aider à la construction de la compétence citoyenne. Ce sont justement ces aspects sociaux – complémentaires aux aspects linguistiques que nous venons d'évoquer – que De Pietro et Gagnon considèrent comme organisateurs de la capacité à

débattre : « La capacité à débattre ne se limite jamais à des aspects linguistiques au sens étroit : l'écoute de l'autre, la gestion des tours de parole renvoie à des aspects sociaux, "citoyens", du développement ; la prise en compte du discours de l'autre suppose une aptitude psychosociale à la décentration » (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 175-176). Notre travail révèle que l'enseignement du débat essaie de répondre à ces attentes sociales en outillant les apprenants de ce dont ils auront besoin pour échanger avec les autres, quels que soient leurs avis et leur divergence. Le débat est véritablement « un outil langagier pour résoudre des problèmes sociaux », pour rendre le titre d'une section de Dolz, Moro et Pollo (2000, p. 44). C'est grâce à cet enseignement qui s'étale sur tout le premier cycle de l'enseignement secondaire général que les apprenants pourraient parvenir à résoudre les problèmes pointés dès l'introduction de cet article.

### **Conclusion**

La classe de français en particulier et celles de langue en général sont susceptibles de contribuer à la construction du vivre ensemble (Daouaga Samari, 2022). L'expression orale, nouvellement intégrée dans les programmes de français comme sous-discipline, est une candidate sérieuse à la démonstration de l'aptitude de la classe de français à préparer les apprenants à la vie sociale ou citoyenne. Ce rôle reconnu à l'école peut bien être également assumé par l'enseignement de l'oral et plus spécifiquement du débat : « Le rôle de l'école - et de toute intervention institutionnelle - ne consiste pas seulement à développer les savoir-faire des élèves, mais également à les aider à mieux comprendre le monde qui les entoure, dans lequel ils auront à mettre en œuvre les savoir-faire appris, et le rôle qu'ils pourront y jouer via des pratiques socialement reconnues telles que le débat. » (De Pietro et Gagnon, 2013, p. 176).

L'enseignement du débat vise diverses compétences dans les programmes. Dans ce travail, nous avons vu comment les contenus prévus et enseignés contribuent à doter les apprenants de la compétence argumentative. Mais il a été regretté que cette compétence ne repose pas sur des outils linguistiques précis et efficaces dont peuvent utilement avoir besoin les apprenants dans tout débat. Toutefois, même si les outils linguistiques ont fait l'objet d'une marginalisation aussi bien dans les manuels que dans les pratiques de classe, les leçons fournissent des contenus relatifs à l'écoute, à l'identification d'un point de vue et d'un argument susceptibles d'aider les apprenants à se construire la compétence citoyenne prescrite dans les instructions officielles. Afin de doter pleinement les apprenants de cette compétence, on gagnerait, dans les pratiques d'enseignement du débat, entre autres, à tenir compte de la compétence linguistique (inséparable de la compétence argumentative) et à

adopter une démarche d'enseignement qui amène les apprenants à pouvoir mobiliser les connaissances linguistiques apprises dans d'autres leçons pour les mettre au service de la compétence argumentative visée dans le cadre de la leçon sur le débat, armes nécessaires pour s'affirmer en tant que citoyens dans la vie quotidienne.

### Références bibliographiques

- Bange P. (2002). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1,53-85. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.4875>.
- Bouchard R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, 112, 88-105.  
Doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5362>.
- Daouaga Samari, G. (2022). Prolégomènes à la didactisation du vivre ensemble en classes de langues au Cameroun. Dans R. Maïrama et A. E. Ebongué (dirs.), *Identités en contact en contact au Cameroun : entre marquages, crises et perspectives didactiques* (p. 224-242). Ibidem.
- De Pietro, J.-F. et Gagnon, R. (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, 98, 155-179.
- De Pietro J.-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 47-71. DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.1382>.
- Dias-Chiaruttini, A. 2017). Le débat : enjeux didactiques, épistémologiques et disciplinaires. Dans J.-F. De Pietro, C. Fisher et R. Gagnon (dirs.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 67-85). Presses universitaires de Namur. Disponible sur : <http://books.openedition.org/pun/6572>.
- Dolz J., Moro Ch., Pollo A. (2000). Le débat régulé : de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 22, 39-59. Doi : <https://doi.org/10.3406/reper.2000.2342>.
- Gacia-Debanc, Cl. et Delcambre, I. (2001). Enseigner l'oral ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (24-25), 3-21.  
Url : [http://www.persee.fr/doc/reper\\_1157-1330\\_2001\\_num\\_24\\_1\\_2367](http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2367).
- Lafontaine, L. (2004). L'enseignement du débat en cinquième secondaire. *Québec français*, (133), 67-70. Url :

<https://id.erudit.org/iderudit/55615ac>.

- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Didier.
- Moussi, D. (2016). Les compétences argumentatives des élèves au cycle 3 : le rôle de l'enseignant ? *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 54, 167-188.  
Doi :<https://doi.org/10.4000/reperes.1111>.
- Nanfah, J., Yiagnigni, Cl., Aboudou Bina, I. J., Kouam J. D. et Mbah, M. (2016). *L'excellence en français (6<sup>e</sup>)*. NMI Education.
- Nanfah, J., Yiagnigni, Cl., Aboudou Bina, I. J., Kouam J. D. et Mbah, M. (2016). *L'excellence en français (5<sup>e</sup>)*. NMI Education.
- Nanfah, J., Yiagnigni, Cl., Aboudou Bina, I. J., Kouam J. D. et Mbah, M. (2016). *L'excellence en français (4<sup>e</sup>)*. NMI Education.
- Nanfah, J., Yiagnigni, Cl., Aboudou Bina, I. J., Kouam J. D. et Mbah, M. (2016). *L'excellence en français (3<sup>e</sup>)*. NMI Education.
- Nga Ndong, V. (2020). *Débats ou combats télévisés ? Esquisse de socioanalyse du jeu médiatico-politique au Cameroun*. L'Harmattan.
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 28, 37-52. DOI 10.3917/cdle.028.0037.
- Reboul, O. (1996). *La rhétorique*. PUF.
- Simard, Cl., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Gacia-Debanc, Cl. (2019). *Didactique du français langue première*. 2<sup>e</sup> édition revue et augmentée. De Boeck Supérieur.
- Verdelhan-Bourgade, M. et Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations. Dans Blanchet, Ph. Et Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (307-312). Paris : EAC/AUF.

## AUTEUR

**Gilbert DAOUAGA SAMARI** enseigne la didactique des langues à la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Ngaoundéré au Cameroun, où il dirige par ailleurs le Département de didactique des disciplines. Ses travaux portent particulièrement sur l'enseignement-apprentissage du français et des langues nationales.