MÉMOIRE PROFESSIONNEL

DE PROFESSEUR STAGIAIRE D'ALLEMAND

LYCÉE ERNEST PÉROCHON (PARTHENAY – 79)

Le débat en classe de première

présenté par

Mlle Emilie SOUCHET

sous la direction de

M. Didier MELKI

remis le 10/04/2007

IUFM de Poitou-Charentes

Sommaire

SOMMAIRE **2**

INTRODUCTION **3**

CHAPITRE 1 – LE DÉBAT EN COURS DE LANGUE VIVANTE : POURQUOI? **5**

I. L'évolution des méthodologies : vers une langue de communication 5

II. L'interaction orale au coeur des instructions officielles 6

III. Éduquer à la citoyenneté par le débat 9

CHAPITRE 2 – LA MISE EN PLACE DE DÉBATS AU SEIN DU COURS D'ALLEMAND **12**

I. Le débat spontané : une première étape difficile 12

II. La nécessité d'une phase préparatoire 15

III. Quelle forme pour le débat? 19

CHAPITRE 3 – QUELLE RÉUSSITE POUR LES ÉLÈVES? **23**

I. Le déroulement du second débat 23

II. L'après-débat 25

III. Des progrès au fil des débats? 27

CONCLUSION **32**

BIBLIOGRAPHIE **34**

ANNEXES **37**

INTRODUCTION

Le *Cadre européen de commun de référence pour les langues* (CECRL[1]), sur lequel s'appuient désormais les politiques linguistiques européennes, mettait au départ en évidence quatre compétences permettant de cerner le niveau de maîtrise de la langue d'un apprenant : la compréhension de l'écrit et de l'oral, l'expression écrite et l'expression orale. Puis au fil du temps, est venue s'ajouter une cinquième compétence, l'expression orale dialoguée, qui est à distinguer de l'expression orale en continu dans le mesure où elle s'inscrit dans une véritable perspective communicative. L'interaction orale constitue donc l'une des compétences auxquelles l'enseignant se doit d'entraîner ses élèves lors du cours de langue vivante.

Mais ce défi paraît difficile à relever lorsque le professeur se retrouve face douze élèves de première LV1-LV2 (section L et ES) peu motivés pour s'exprimer à l'oral, quelle que soit la méthode employée. Dès le début de l'année scolaire, je pus observer que le questionnement frontal s'avérait peu fructueux avec cette classe assez hétérogène, de même que la création de petits dialogues par groupes de deux ou de trois pour tenter de reproduire une situation de communication authentique. Je fus donc amenée à me demander quelle solution je pouvais envisager afin d'inciter ces élèves à se manifester plus souvent à l'oral, à parler de façon plus spontanée. Suite à ces différentes interrogations, je songeai à mettre en place des débats au sein de ma classe. En effet, ce type d'exercice s'intègre parfaitement, comme nous le verrons, dans les programmes de première, et permet par ailleurs à l'enseignant de se mettre quelque peu en retrait et de laisser une plus grande autonomie aux élèves, ce qui pourrait peut-être les motiver. Mais on court également le risque de voir cette forme de travail si particulière se transformer en entrave supplémentaire à l'expression orale,

1 Division des politiques linguistiques, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Lonrai, Didier, 2006, 192 p.

notamment pour les élèves qui connaissent des difficultés.

La question centrale qui se pose ici est donc bien de savoir si la mise en place de débats pendant le cours d'allemand favorise ou non la prise de parole des élèves, si cette forme de travail les motive, les incite à s'exprimer à l'oral et si les progrès se font également sentir en dehors du débat lui-même, c'est-à-dire lors des autres exercices proposés au sein du cours d'allemand et également dans d'autres disciplines.

Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, je décidai de mettre en place, en général à la fin de chaque séquence, différentes formes de débats. Ce faisant, je pris soin d'analyser la préparation en amont que nécessite la mise en oeuvre d'une telle forme de travail. Je m'interrogeai également sur les modalités de chaque débat, sur sa forme proprement dite, notamment aux rôles attribués aux différents acteurs et aux règles que ceux-ci devaient respecter. Enfin, je fus très attentive au degré de réussite que pouvaient atteindre les élèves et j'accordai donc une grande place à l'observation du débat, aussi bien par moi-même que par des élèves.

Après un premier chapitre dans lequel j'expliquerai en quoi le débat m'apparaît comme une forme de travail tout à fait pertinente au sein du cours d'allemand en classe de première, je m'attacherai, dans une deuxième partie, à la mise en place même du débat, c'est-à-dire à la description de la phase préparatoire qui le précède et aux formes qu'il peut prendre. Dans un troisième chapitre enfin, je tenterai d'analyser le degré de réussite atteint par les élèves, à savoir si la pratique du débat leur a véritablement permis de faire des progrès en matière d'expression et d'interaction orale.

CHAPITRE 1 – LE DÉBAT EN COURS DE LANGUE VIVANTE : POURQUOI?

Plusieurs raisons me poussèrent à organiser des débats au sein de ma classe de première LV1-LV2, raisons que je m'attacherai à exposer dans ce premier chapitre.

I. L'évolution des méthodologies : vers une langue de communication

Si l'on voyage à travers les différentes méthodologies qui furent en vigueur depuis la fin du XIXème siècle, on remarque tout d'abord que l'oral va tenir une place de plus en plus importante au sein du cours de langue vivante.

1. De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie audiovisuelle

Malgré une place grandissante de l'oral, l'aspect communicatif de la langue fut nettement mis de côté dans les trois méthodologies qui se succédèrent dans la première moitié du XX. siècle : méthodologie traditionnelle, directe (1901), puis active (1925). En effet, l'enseignement de la langue étrangère resta subordonné à l'objectif grammatical.

Les instructions ministérielles de 1969 marquèrent certes une étape importante dans l'enseignement des langues puisqu'une place non négligeable fut désormais accordée à la situation dans laquelle un énoncé peut être produit à l'oral (méthodologie audio-orale, puis audiovisuelle). Mais ce ne fut qu'à partir de 1985 et de 1987 qu'apparut une approche véritablement communicative de la langue. En effet, on s'intéressa plus à la façon dont on peut, par le langage, agir sur autrui. La communication en tant que telle fut donc mise de plus en plus en avant et c'est en ce sens que la méthodologie audiovisuelle constitue une transition vers l'approche notionnelle-fonctionnelle.

2. L'approche notionnelle-fonctionnelle

Cette méthodologie en vigueur depuis 1995-1998 met l'accent sur l'aspect proprement communicatif de la langue puisqu'une fonction déterminée doit permettre à l'apprenant de fonctionner socialement grâce à un acte de parole. L'élève devient alors un interlocuteur complet qu'il faut rendre le plus autonome possible. Les situations de communication proposées au sein du cours tendent à être aussi authentiques que possible et le questionnement frontal est en partie abandonné au profit d'un enseignement de groupe (travail en binôme, échanges triangulaires, jeux dans la classe de langue...). Au fil des ans, l'oral est véritablement devenu un objet d'enseignement alors qu'il n'était auparavant qu'un simple instrument de communication.

Ainsi, de nos jours, l'enseignement des langues vivantes est véritablement placé sous le signe de la communication, et l'on va avant tout chercher à reproduire au sein de la classe des situations authentiques permettant aux élèves de communiquer moins avec le professeur qu'entre eux (il faut « induire un schéma d'échange qui ne passe pas toujours par le « haut-parleur » du professeur »[2]). C'est pourquoi le débat en classe de première apparaît comme une forme de travail tout à fait appropriée pour répondre à cet objectif. D'ailleurs, rien d'étonnant à ce qu'elle soit maintes fois mentionnée dans les dernières instructions officielles.

II. L'interaction orale au coeur des instructions officielles

Les documents d'accompagnement des programmes du cycle terminal[3] sont de ce point de vue tout à fait parlants et s'appuient avant tout sur le CECRL.

2 Quatreville, Claudine. « Entraînements à l'expression orale – Pistes pour les professeurs ». Site de l'Académie de Versailles [en ligne], < http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/allemand/prof/p-info/entr_oral.htm >, (page consultée le 20 novembre 2006)

3 France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignements supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. *Documents d'accompagnement des programmes – Allemand – Cycle terminal*, Paris, Collection Texte de Référence – Lycée (LEGT), 2005, p. 1-21.

1. Le CECRL : mise en avant de l'aptitude à communiquer

Dans les documents d'accompagnement, il est bien spécifié que le CECRL

> *« propose tout d'abord une analyse de toute situation d'utilisation d'une langue à des fins de communication. (...) S'agissant de l'expression orale, le CECRL sépare l'expression en situations de dialogue ou d'échanges avec des interlocuteurs (interaction orale) et l'expression en continu (description, récit, exposé, etc.). »*[4]

Face à des classes comptant parfois jusqu'à 35 élèves, il est difficile pour le professeur de mettre en place des situations de communication visant à entraîner à l'interaction orale. Mais avec des effectifs plus réduits, comme c'est le cas avec ma classe de première ES-L constituée seulement de 12 élèves, il est plus aisé d'instaurer et surtout de gérer des situations d'échange.

Comme le précisent les documents d'accompagnement, le CECRL ne se contente pas de décrire des activités langagières et des tâches communicatives à proposer aux élèves, mais il définit également une « *échelle de niveaux de compétences en langues* »[5]. Ainsi, le niveau A1 correspond à celui d'un débutant et le niveau C2 témoigne d'une maîtrise très avancée de la langue (annexe 1). Or, d'après les programmes de première[6] en vigueur depuis le 28 août 2003, le niveau à atteindre pour les élèves de LV1-LV2 à la fin du cycle terminal serait de l'ordre du B1/B2. La grille fournie par le CECRL décrit comme suit le niveau de compétence correspondant en matière d'interaction orale (« *prendre part à une conversation* »[7]):

> *« B1 : (...) Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).*
> *B2 : (...) Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions ».*[8]

4 *Documents d'accompagnement*, p. 7.
5 *Documents d'accompagnement*, p. 8.
6 France. Ministère de l'Éducation nationale. « Programmes des lycées, allemand, classes de première générales et technologiques ». *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, 28 août 2003, n°7, p. 8-10.
7 CECRL, p. 26.
8 CECRL, p. 26-27.

Les niveaux B1-B2 correspondent en quelque sorte à des niveaux intermédiaires; c'est en tout cas ainsi qu'ils sont définis dans la grille d'auto-évaluation fournie par le *Portfolio européen des langues*[9] qui montre bien qu'il s'agit d'une phase de transition dans la mesure ou l'élève n'est plus seulement amené à désigner des choses concrètes, mais doit pouvoir au fur et à mesure donner son opinion et réagir à ce que disent ses interlocuteurs (annexe 2).
L'instauration de débats en classe de première s'avère donc légitimée par ces différents outils fournis par le Conseil de l'Europe.

Bien sûr, il ne faut pas soumettre aux élèves des débats qui seraient parfaitement décontextualisés, c'est pourquoi les documents d'accompagnement soulignent également que les sujets abordés doivent être en rapport avec les notions du programme.

2. Le débat en adéquation avec les programmes de la classe de première

Les programmes des lycées définissent d'une part des objectifs linguistiques et d'autre part des contenus culturels spécifiques. D'un point de vue linguistique, on peut entre autres évoquer la mise en évidence des procédés de modalisation des énoncés, très importants lorsqu'il s'agit de donner son opinion, de même que la valeur des mots de discours.

Mais c'est avant tout du point de vue culturel que l'adéquation du débat avec les programmes de première se fait sentir. En effet, ceux-ci s'articulent autour du thème des « Relations de pouvoir » qui comprend quatre notions principales : domination, influence, opposition, révolte, notions vues certes dans le contexte de la langue et de la culture germaniques, mais pouvant également dépasser ce cadre. Qui dit relations de pouvoir dit en général conflit, confrontation d'opinions sur des thèmes sensibles tels que le rôle de l'Etat, la puissance des médias, la lutte pour la protection de l'environnement... De tels sujets ne

9 Conseil de l'Europe. *Portfolio européen des langues*, Baume-les-Dames, Didier, 2001, p. 22-23.

peuvent donc manquer de susciter diverses réactions chez les élèves et offrent de ce fait de nombreuses occasions de débattre, le débat étant lui-même un lieu où peuvent s'exprimer les quatre notions du programme.

Ainsi, le débat constitue sans aucun doute une forme de travail s'insérant parfaitement dans les textes officiels, aussi bien dans le CECRL que dans les programmes de première en France. Par ailleurs, il ne faut pas oublier qu'au-delà des objectifs propres à chaque discipline, l'école s'est donnée une mission : celle de former les futurs citoyens. Or, le débat apparaît là encore comme un excellent moyen d'atteindre cet objectif.

III. Éduquer à la citoyenneté par le débat

« Argumenter s'apprend »[10], certes, mais cet apprentissage ne se résume pas à l'acquisition de moyens linguistiques. En effet, le débat n'a pas seulement d'intérêt que dans l'apprentissage de la langue vivante permettant de mettre en mots des idées, mais il s'intègre aussi dans un cadre beaucoup plus large : celui de la mission de l'école et de l'enseignant, décrite dans le BO du 29 mai 1997[11]:

> *« Sa mission est à la fois d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de les former en vue de leur insertion sociale et professionnelle. (...) Il les aide à développer leur esprit critique, à construire leur autonomie et à élaborer un projet personnel. Il se préoccupe également de faire comprendre aux élèves le sens et la portée des valeurs qui sont à la base de nos institutions, et de les préparer au plein exercice de la citoyenneté ».*[12]

La première notion importante qui apparaît dans cette citation est celle de l'esprit critique, une faculté qui ne peut véritablement s'enseigner et qui s'acquiert plutôt par l'expérience. Cet esprit critique permettra à l'élève de prendre de la distance par rapport à certaines opinions,

10 Aubert-Pérès, Josianne / Vieuxloup, Jacques. *Comment donner la parole aux élèves? - Aide à la pratique du débat en classe*. Mayenne : éditions SCEREN (CRDP Bretagne), 2003, p. 16.

11 France. Ministère de l'Éducation nationale. « Personnels ». *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, 29 mai 1997, n°22, p. 1571-1576.

12 BO n°22, p. 1572.

mais avant tout par rapport aux siennes. Le débat, dans la mesure où il donne l'occasion à celui qui en est acteur d'aiguiser son sens du jugement, contribue sans aucun doute à la « s*tructuration identitaire de l'élève comme sujet* »[13]. Ce dernier va en effet se retrouver confronté aux opinions des autres et va ainsi être amené à réfléchir et à faire évoluer ses propres représentations. C'est ce que l'on demande à tout citoyen. L'élève, dans un tel exercice, est invité à considérer une situation sous différents angles, si bien *« qu'il n'est plus un simple réceptacle d'informations; il participe à leur traitement et à leur expression »*[14] et se retrouve ainsi responsabilisé.

Le débat apparaît de surcroît comme une forme de travail qui prépare l'insertion sociale des apprenants. En effet, ce type d'exercice peut s'apparenter à une « *éducation au collectif dans la classe* »[15] puisqu'il y crée un espace d'écoute, de respect mutuel, d'égalité et de tolérance lors des différentes interventions.

> *« Prendre la parole, organiser des débats en classe, c'est d'abord apprendre à travailler en groupe. (...) Travailler en petits groupes, c'est tendre vers l'acquisition d'habiletés sociales, socio-affectives comme la politesse, l'estime de soi, le respect des autres, l'encouragement de la curiosité, l'acceptation des différences individuelles(...) »*[16]

Certes, les élèves apprennent à s'écouter les uns les autres dans un climat de confiance, mais ils apprennent également à s'affirmer, à s'emparer d'un certain pouvoir de par leur présence physique et leur voix. Cet aspect du débat n'est pas à négliger, ce qui fait d'ailleurs dire à François Galichet que

> « *les aspects « affectifs » du débat sont tout aussi importants que les aspects intellectuels, car tout véritable débat a un caractère théâtral, dramaturgique* ».[17]

13 « Débattre en classe ». Dossier coordonné par Hélène Eveleigh et Michel Tozzi. In : *Cahiers pédagogiques*, février 2002, 401, p. 8-54.
14 Aubert-Pérès, p. 78.
15 « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, septembre 2005, 435, p. 60.
16 Aubert-Pérès, p. 78.
17 *Cahiers pédagogiques* n°401, p. 14.

Rien d'étonnant, donc, à ce que le débat tienne une place de plus en plus importante dans les disciplines enseignées au lycée. C'est entre autres sur cette forme de travail que repose l'ECJS (éducation civique juridique et sociale), une discipline dont l'objectif principal reste de former des citoyens « *capables de se faire une idée d'un sujet, (...) d'argumenter et de se comporter avec civilité lors des échanges* »[18].

Ainsi, cette première approche théorique nous montre parfaitement que le débat est une forme de travail appropriée au cours de langue vivante au lycée, notamment en première. Mais il reste encore à le mettre en pratique et c'est ce que je me suis efforcée de faire depuis le début de l'année scolaire avec mes élèves. Mais la mise en place d'une telle activité au sein du cours d'allemand n'est pas une tâche facile et je souhaiterais donc, dans un deuxième chapitre, rendre compte des choix que j'ai effectués ainsi que des difficultés auxquelles je me suis heurtée.

18 « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, novembre 2004, 427, p. 64.

CHAPITRE 2 – LA MISE EN PLACE DE DÉBATS AU SEIN DU COURS D'ALLEMAND

Organiser des débats au sein du cours de langue n'est pas une tâche aisée. En effet, inviter les élèves à débattre signifie leur donner une véritable autonomie, une liberté de parole qui peut, hélas, rapidement se transformer en liberté de parler sans savoir puisque l'élève ne maîtrise pas tout, tant au niveau de la forme que du contenu.

I. Le débat spontané : une première étape difficile

Je pus faire moi-même cette expérience en voulant mettre en place, dès le mois d'octobre, un débat sans phase préparatoire spécifique. Je savais que je m'aventurais sur un terrain glissant dans la mesure où j'avais face à moi un groupe-classe très hétérogène du point de vue de l'expression orale. Sur douze élèves, quatre seulement s'étaient montrés jusque-là assez dynamiques, quatre avaient certes les capacités de parler (structures et vocabulaire maîtrisés) mais étaient extrêmement timides et ne s'exprimaient pour ainsi dire jamais et quatre connaissaient des difficultés d'ordre linguistique qui les empêchaient de parler. Malgré tout, je tenais à réaliser cette expérience afin de voir ce dont mes élèves pouvaient être capables et quels étaient les aspects que j'aurais à travailler tout particulièrement avec eux dans les séances qui allaient suivre. Finalement, je n'eus pas à regretter cette démarche assez risquée dans la mesure où elle fut, pour mes élèves et pour moi, très riche d'enseignements et nous donna de nombreuses pistes de travail.

1. Déroulement du premier débat improvisé

Pendant près de trois semaines, nous avions travaillé sur le thème de l'engagement des

élèves au sein de l'école (« *Schüler mit Verantwortung* ») en nous appuyant sur le premier chapitre du manuel de première *Alternative 1ère*[19]. Les élèves avaient notamment été amenés à s'interroger sur le rôle du délégué de classe et avaient appris différentes expressions pour proposer ou planifier quelque chose (ich möchte, ich will, ich habe vor, ich habe die Absicht...). Pour clore cette première séquence, j'avais donc décidé de leur soumettre une sorte de débat sur un thème que je pensais accessible à tous. En effet, je leur demandai de se glisser dans le rôle de délégués de classe devant, lors d'une réunion avec le directeur, proposer et défendre deux projets tout en sachant que seulement l'un des deux pouvait être réalisé. J'avais moi-même fait le choix des deux projets : mettre sur pied un voyage scolaire à Paris ou organiser un match de football entre élèves et professeurs (« *Eine Klassenfahrt nach Paris oder ein Fußballspiel zwischen Schülern und Lehrern?* »). Ma classe ne comptait alors que 11 élèves et je les avais invités à se répartir en deux groupes de quatre, chaque groupe ayant à défendre un projet. J'avais par ailleurs demandé à ce que trois autres élèves jouent le rôle du directeur et de ses adjoints et dirigent en quelque sorte le débat. Les premières réactions furent assez positives dans la mesure où un élève se manifesta spontanément pour jouer le rôle du directeur et où plusieurs autres voulurent immédiatement prendre en charge le projet de voyage à Paris. L'exercice même du débat semblait donc avoir un caractère assez motivant pour les élèves, motivation vraisemblablement due au fait que j'étais disposée à déléguer entièrement mon pouvoir de parole, ce à quoi les élèves ne sont pas toujours habitués. En effet, la classe est certes un *« espace de parole »*[20], mais le professeur, surtout lorsqu'il débute, oublie bien souvent que les interactions orales ne doivent pas seulement avoir lieu entre lui et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes.

19 *Alternative (Allemand 1ère)*. Paris : Didier, 2005.
20 Aubert-Pérès, p. 5.

Après une phase de concertation de vingt minutes environ où les élèves eurent pour consigne de préparer des arguments pour défendre leur projet et critiquer celui des autres, je demandai au « directeur » et à ses « adjoints » qui avaient également, avec mon aide, préparé leurs interventions, de lancer le débat ou du moins ce qui aurait dû ressembler à un débat. Très vite, je pus en effet me rendre compte que les élèves ne se trouvaient malheureusement pas du tout dans une perspective d'échange et de communication et se contentaient de lire, sans regarder leurs interlocuteurs, les arguments qu'ils avaient préparés. Le ton n'était pas convaincant, les paroles n'étaient accompagnées d'aucune gestuelle, les phrases énoncées s'avéraient courtes et ne témoignaient d'aucun véritable effort de justification. Je sentais que mes élèves essayaient avant tout de combler les blancs en disant à tout prix quelque chose, et de ce fait, ils écoutaient à peine ce qu'affirmaient les autres et ne réagissaient pas à leurs propos en critiquant. Certains étaient vraiment mal à l'aise, soit qu'ils manquaient d'aisance d'un point du vue linguistique, soit qu'ils supportaient mal le poids du regard des autres et manquaient de confiance en eux. En effet, il ne faut pas oublier que

> « *l'envie de s'exprimer est souvent moins forte que la peur de prendre des risques (...). La question de la production orale renvoie à des difficultés techniques, mais aussi psychologiques* »[21].

Quant au directeur et à ses adjoints, ils eurent également beaucoup de difficultés à jouer leur rôle et je dus donc intervenir à plusieurs reprises pour relancer le débat.

2. Quelles conclusions en tirer?

A la fin de l'activité, je fis part de mes observations à mes élèves qui de leur côté, jugèrent l'exercice extrêmement difficile et avouèrent s'être sentis un peu perdus. Je les rassurai en leur disant que cela n'était qu'un premier essai et que nous renouvellerions

21 Manenc, Emilie. *L'expression orale en classe de première*. IUFM Poitou-Charentes, 2006, p. 10.

l'expérience en accordant cette fois-ci plus de temps à la phase préparatoire. Ce débat s'était certes avéré difficile, mais m'avait permis de prendre conscience de la nécessité de cette phase, de la nécessité de guider les élèves, et je dégageai donc plusieurs pistes de travail:

- leur donner plus d'outils pour exposer leur opinion et la justifier, choses que je pensais acquises en classe de première mais qui finalement, devaient être réactivées (Claudine Quatreville souligne bien que pour travailler et enrichir l'expression des élèves, « il sera toujours nécessaire de revenir ponctuellement sur la reproduction de formes nouvelles ou d'acquis anciens oubliés »[22]).
- les sensibiliser au caractère interactif du débat, au fait qu'il ne peut se faire sans réagir à l'opinion des autres et je devais donc leur donner les moyens linguistiques de le faire.
- mieux répartir les rôles au sein des groupes car certes, chacun avait, au cours de ce petit débat improvisé, essayé de s'exprimer au moins un fois, mais malgré tout, la prise de parole n'avait pas vraiment été équilibrée; il fallait également que j'encourage certains à vaincre leur timidité.
- insister enfin sur le caractère affectif et théâtral d'un tel exercice qui doit véhiculer des émotions.

Je devais donc maintenant m'interroger sur la forme qu'allait prendre cette phase préparatoire.

II. La nécessité d'une phase préparatoire

« Le débat en classe doit se dérouler dans un cadre explicite, compris par tous, pour éviter tout dérapage et faciliter l'émergence d'une pensée réfléchie »[23]

22 Quatreville.
23 Aubert-Pérès, p. 30.

C'est visiblement l'absence de ce cadre bien précis et le manque de repères linguistiques qui firent que le premier débat que j'avais tenté de mettre en place se déroula dans des conditions difficiles. La deuxième séquence de cours commencée début octobre et s'appuyant sur le deuxième chapitre de *Alternative 1ère* (« *Zur Debatte!* ») allait me donner l'occasion de rectifier quelque peu le tir.

1. Donner aux élèves des outils linguistiques

La nécessité d'introduire de façon plus explicite des outils linguistiques réutilisables lors d'un débat m'apparut très clairement lorsque je feuilletai le manuel d'anglais utilisé au Lycée Ernest Pérochon, *Voices*[24], qui propose, tout comme *Alternative* en allemand, de mettre en place des débats et qui, progressivement, introduit au fil des unités des expressions de plus en plus élaborées pour exprimer son opinion, une certitude, un doute, le désaccord, la cause... (annexe 3).

J'avais tout d'abord noté, lorsque j'avais observé le premier débat improvisé, que mes élèves disposaient de peu d'outils pour donner leur opinion, ou tout du moins qu'ils ne parvenaient pas à les réemployer alors qu'ils les avaient vraisemblablement déjà rencontrés lors de leur scolarité. Un exercice de compréhension écrite (« Politik mach Spaβ ») extrait de *Alternative 1ère* et constitué de trois interviews de bacheliers suisses expliquant leur intérêt pour la politique et leur engagement dans le Parlement européen, me permit de rafraîchir la mémoire de mes élèves. Ils eurent en effet pour tâche d'une part de relever dans les trois textes les expressions utilisées par les trois jeunes pour donner leur opinion, et d'autre part de relever les termes explicitant les liens logiques de cause et de conséquence. Je listai ces différents éléments au tableau et leur demandai si eux-mêmes n'en connaissaient pas d'autres. Nous

24 *Voices (Anglais 2nde)*. Turin : Bordas, 2001 / *Voices (Anglais 1ère)*. Novara : Bordas, 2002.

pûmes ainsi réaliser le bilan suivant concernant les trois actes langagiers précédemment cités, chaque structure étant bien entendu illustrée d'un exemple :

- donner son opinion : ich denke/glaube/meine/finde, meiner Meinung/Ansicht nach, für mich, mir ist es wichtig/ich finde es wichtig.
- exprimer la cause : weil, da, denn.
- exprimer la conséquence : deshalb, deswegen, darum, also, aus diesem Grund.

L'une de mes collègues stagiaires qui avait travaillé l'année passée sur l'expression orale en classe de première avait elle aussi souligné la nécessité de ce type de bilan :

> « *Il est important de pouvoir instaurer lors de l'entraînement à l'expression orale ce genre de pauses permettant à l'élève de rassembler les outils dont il aura besoin pour s'exprimer* »[25]

Afin de faciliter la fixation de ces différentes structures, je proposai à mes élèves, lors de la séance qui suivit, d'inventer et de jouer de courts dialogues sur un thème qui leur était désormais familier, celui de l'engagement pour une cause au sein d'une association. Par groupes de deux ou de trois, ils devaient en effet se glisser dans la peau de jeunes personnes voulant fonder une association et essayant de convaincre quelqu'un de les aider (« *Du möchtest eine Organisation in deiner Stadt gründen und versuchst, jemanden zu überzeugen, dir zu helfen* »). Certes, les dialogues manquaient parfois de spontanéité, mais je remarquai un véritable effort pour réutiliser les structures vues précédemment. Il en fut de même lorsque je donnai un exercice similaire lors du devoir de fin de séquence (le dialogue devait alors être rédigé entièrement par écrit). Ainsi, mes élèves me semblaient un peu mieux « armés » pour faire face à leur premier véritable débat.

Au fil des mois, je multipliai ce type de « pause-bilan » afin de donner de plus en plus d'outils à mes élèves et à chaque fois que se profila un débat, je ne manquai pas de leur

25 Manenc, p. 14.

rappeler qu'ils avaient à leur disposition nombre de structures pour mettre en forme leur opinion, réagir, organiser leur discours. Progressivement, ils furent amenés à découvrir des outils de plus en plus complexes dont je rendrai compte dans la troisième partie de ce mémoire. Ainsi, pour le premier débat, ils disposaient des expressions précédemment citées, de certaines charnières de discours que nous avions révisées au mois de septembre (zuerst, dann, schließlich), ainsi que d'outils très simples pour exprimer leur accord ou leur désaccord (ich bin (nicht) einverstanden; das stimmt (nicht); du hast Recht; es ist richtig/falsch; ja, aber...). Je leur avais également rappelé que le vocabulaire de la classe mis en place en début d'année pouvait leur servir au sein même du débat. Je voulais à tout prix faire comprendre à mes élèves que l'exercice du débat était un exercice d'*oral formalisé*[26] reposant sur l'échange puisqu'il s'agissait de faire partager son point de vue, d'interagir, d'argumenter et d'expliquer. L'expression du désaccord revêt là toute son importance, car débattre revient certes à justifier son opinion, à faire reconnaître son point de vue comme juste et légitime, mais aussi à argumenter contre celle des autres, c'est-à-dire présenter des preuves pour réfuter une thèse.

2. La collecte d'arguments

M'inspirant toujours du manuel *Alternative 1ère*, je proposai à mes élèves, pour leur premier véritable débat, de travailler sur le thème suivant : « *Ein autofreier Sonntag pro Jahreszeit ist wirklich eine gute Sache* » (« Un dimanche sans voiture par saison est vraiment une bonne chose »). Je leur avais auparavant précisé que ce thème donnerait lieu à un débat et qu'il convenait donc de trouver des arguments pour et contre. Je souhaitais que cette phase de préparation soit réalisée en plénière afin que les élèves puissent connaître les arguments des deux partis et ne soient pas pris au dépourvu lors de la réalisation de l'activité. Je voulais les

26 « Enseigner l'oral ». Dossier coordonné par . In : *Argos*, p. 38-95.

guider au maximum afin de les rassurer. A ma grande surprise, mes élèves, d'ordinaire assez peu dynamiques à l'oral, furent enthousiasmés par ce thème et les arguments fusèrent aussi bien d'un côté que de l'autre, ce qui me rassura également (annexe 4).

Le débat devait avoir lieu la semaine suivante et je demandai à mes élèves de bien s'approprier tous les arguments et d'essayer de trouver des exemples concrets pour pouvoir les illustrer. Quant à moi, je devais m'interroger sur la forme qu'allait prendre ce débat.

III. Quelle forme pour le débat?

Le site de l'Académie de Rouen qui fait la part belle aux débats citoyens en langue étrangère me fut d'une grande aide pour concevoir la forme dans laquelle pouvait se dérouler au mieux le débat.

1. La distribution de rôles

Lors du premier essai que j'avais réalisé fin septembre, tous mes élèves avaient dû jouer un rôle actif dans le débat. Or, mes lectures m'amenèrent à constater que cette solution ne s'avère peut-être pas la meilleure et qu'il vaut mieux réaliser une *« segmentation du groupe classe »*[27]. Voilà donc la solution que je choisis d'adopter en m'inspirant de ce qui était proposé sur ce site :

- mise en place d'un groupe de débatteurs
- mise en place d'un groupe d'observateurs/évaluateurs qui ne participeraient donc pas directement au débat mais qui se verraient attribuer des champs spécifiques d'observation (« les paramètres pragmatiques, le quantitatif, la fréquence »[28] par exemple, la qualité de

27 Académie de Rouen. «Les débats citoyens en langue étrangère». *Site de l'Académie de Rouen* [en ligne], < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/enseignements/debats-citoyens > (page consultée le 13 octobre 2006)
28 Quatreville.

la langue étant plutôt évaluée par le professeur)

- mise en place d'un groupe de rapporteurs/secrétaires chargés de faire un compte-rendu de ce qui se serait dit
- désignation d'un modérateur/animateur, chargé de gérer le temps de parole des participants, de relancer le débat en posant des questions pertinentes ou de reformuler des questions.

Etant donné le caractère assez foisonnant et imprévisible du débat, je me doutais bien que la gestion de cet exercice serait extrêmement difficile pour un élève et qu'il me faudrait très certainement l'aider; d'ailleurs, sur le site de l'Académie de Rouen, j'avais remarqué qu'il était proposé au professeur de jouer un rôle actif, du moins au départ :

> « *Professeur acteur – Lors des premiers débats, il peut s'intégrer à tous les groupes et endosser tous les rôles : professeur-collaborateur, professeur-débatteur, professeur-modérateur, professeur-évaluateur... Progressivement, il s'effacera et déléguera ces tâches aux élèves. Il deviendra alors professeur-ressources => Caractère évolutif du dispositif pour construire toujours plus d'autonomie chez l'élève.* »[29]

C'était en effet vers une plus grande autonomie dans la prise de parole que je devais amener mes élèves. Mais le chemin allait être long, et afin qu'ils prennent confiance en eux, il fallait inévitablement que je les guide au départ, surtout lors de la première étape du travail, lors de ce « *moment de préparation du débat, qui consiste à collecter des informations et des arguments. Tous les élèves doivent être associés à ce temps de préparation* »[30]. J'envisageai donc de procéder également ainsi pour les débats que je mettrais en place par la suite.

Il s'agissait donc, pour cette première activité, d'un débat « pour ou contre ». Mais il ne faut pas oublier que cette forme d'exercice « *ne constitue qu'une solution parmi d'autres* »[31] et

29 < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/enseignements/debats-citoyens >

30 Raizon, Laure. «L'éducation civique, juridique et sociale au lycée». *Repères de l'Académie de Rouen* [en ligne], n°6 (septembre 2001), p. 1-15. < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_publications/reperes6_1.htm > (page consultée le 13 octobre 2006)

31 < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_publications/reperes6_1.htm >

j'envisageai donc de mettre également en place plus tard dans l'année des débats sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les élèves seraient véritablement placés en position d'acteurs et auraient peut-être, grâce à cette forme plus ludique, encore plus de plaisir à parler et auraient l'occasion de se mettre encore plus en valeur. L'une de mes collègues stagiaires de l'année passée avait elle-aussi instauré des jeux de rôles dans sa classe d'allemand et avait, dans son mémoire professionnel, souligné le lien très étroit entre la notion de plaisir et la motivation des apprenants :

> *« En établissant un lien entre la langue apprise et des moments de plaisir, de fierté, on renforce la motivation de l'élève, élément indispensable à toute progression linguistique. »*[32]

2. La constitution d'équipes

Quelle que soit la forme de débat envisagée, la difficulté allait maintenant résider dans la constitution des groupes. Devais-je laisser mes élèves décider eux-mêmes, ou bien devais-je intervenir? J'optai pour la seconde solution, la première pouvant amener certains élèves à se retrouver isolés et les regroupements par affinités pouvant conduire les apprenants à négliger les objectifs véritables de l'activité. Par ailleurs, je souhaitais que les élèves ne défendent pas obligatoirement leur propre point de vue, dans la mesure où cet exercice doit les amener à une plus grande ouverture d'esprit. Certains avaient inconsciemment très bien perçu cet objectif, d'autres moins, comme en témoigne d'ailleurs cette réflexion faite par l'un des élèves avant le premier débat : « Mais Madame, pourquoi je dois dire ce que je ne pense pas? », ce à quoi je n'eus pas besoin de répondre, puisqu'un de ses camarades s'en chargea spontanément à ma place : « Mais tu ne comprends pas, c'est justement ce qui est intéressant, tu essaies de comprendre d'autres points de vue! ». Pour le premier débat, je décidai donc de former des équipes de trois débatteurs assez hétérogènes, avec, dans chacune d'elle, un élève excellent et

32 Weikopf-Tollé, Marianne. *Les jeux de rôle en classe d'allemand*. IUFM Poitou-Charentes, 2006.

à l'aise à l'oral, un élève de niveau moyen mais parvenant à « se débrouiller » et un élève connaissant des difficultés. Je rendrai compte, dans le troisième chapitre de mon mémoire, des résultats obtenus et des conséquences que je pus en tirer pour les débats suivants. Deux élèves de niveaux différents se virent attribués le rôle de secrétaires, une élève de bon niveau, mais assez effacée à l'oral, fut chargée de diriger le débat, et trois autres enfin eurent pour mission d'observer les débatteurs (deux débatteurs pour chaque observateur).

Ainsi, tout était prêt pour la mise en place du premier débat, un exercice qui ne peut donc en aucun cas s'improviser. Je souhaiterais maintenant décrire et analyser le déroulement des différents débats, la façon dont ils ont été observés et les progrès réalisés ou non par mes élèves.

CHAPITRE 3 – QUELLE RÉUSSITE POUR LES ÉLÈVES?

D'octobre à avril, j'eus l'occasion de mettre en place différents débats au sein de ma classe de première L/ES LV1/LV2. Voilà les observations que je pus faire et les conclusions que je tirai de la mise en place de ce type d'activité.

I. Le déroulement du second débat

Je décidai de consacrer une séance entière au déroulement du débat guidé sur le thème du dimanche sans voiture.

1. Mise en place en début de séance

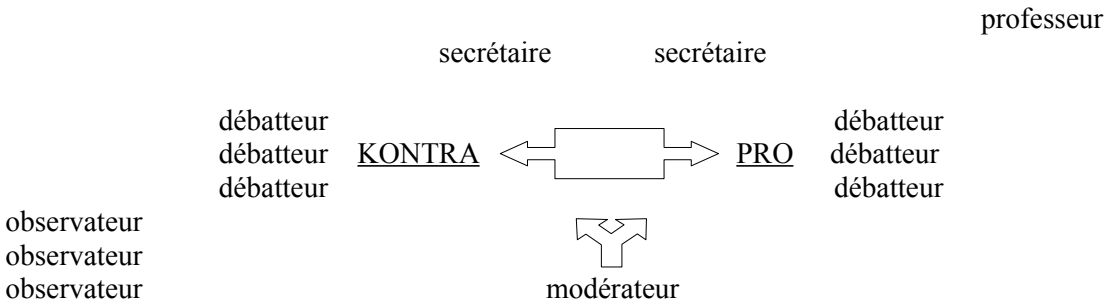
Au début de cette phase d'action, je répartis les élèves dans les groupes, comme je l'ai mentionné précédemment, et je laissai aux débatteurs une dizaine de minutes afin qu'ils puissent s'organiser et qu'ils sachent comment répartir les différents arguments au sein même du groupe. Je distribuai par ailleurs aux observateurs une grille d'observation (annexe 5).

Je cherchai donc à réaliser une évaluation en temps réel, évaluation qui ne devait pas, pour ce débat, aboutir à une note, mais je souhaitais d'une part garder une trace de la prestation des élèves et d'autre part leur apprendre à observer un débat dans la mesure où « *former nos élèves à l'observation relève de notre mission d'éducateur* »[33]. En effet, on les amène à examiner attentivement quelque chose afin d'analyser, de comprendre, d'étudier, et on contribue de cette façon au développement de leur sens critique. En outre, puisque tous les élèves ne pouvaient participer directement au débat, il fallait trouver une tâche à ceux qui ne débattraient pas. Bien entendu, d'un débat sur l'autre, il était hors de question que chacun se

33 « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, novembre 2004, 427, p. 64.

retrouve toujours avec la même mission et j'attribuai donc des « *rôles tournants* »[34].

Chacun des débatteurs eut par ailleurs, après le débat, à remplir une fiche d'auto-évaluation (annexe 6). Ensuite, les élèves furent disposés selon le schéma suivant dans la classe :



Une telle disposition avec les tables « en U » mettait les débatteurs face à face et ne pouvait que favoriser la création d'un véritable espace de communication.

2. La phase d'action

Le débat ne commença pas vraiment sous les meilleurs auspices. En effet, après que le modérateur eut introduit le thème, les premiers arguments furent certes rapidement lancés, mais sans que cela donne vraiment lieu à un véritable échange dans la mesure où les élèves avaient leurs notes sous les yeux et se contentaient de lire. Mais au bout de quelques minutes, l'échange entre les deux équipes gagna en spontanéité, les élèves se prirent véritablement au jeu et défendirent du mieux qu'ils purent leurs arguments en réagissant aux propos des autres (« Ich bin nicht einverstanden! »). Plusieurs fois, certains élèves demandèrent à d'autres de répéter ce qu'ils avaient dit car ils n'avaient pas compris. Les élèves essayèrent de se montrer convaincants, même dans le ton qu'ils employaient, et je fus heureuse de constater que certains firent l'effort de chercher des exemples que nous n'avions pas cités lors de la phase

34 *Cahiers pédagogiques*, 427, P. 64.

préparatoire. Ainsi, pour illustrer le fait que certaines personnes devaient travailler le dimanche et avaient besoin d'une voiture, l'un des débatteurs donna l'exemple de la police, des pompiers et des personnels hospitaliers (« Aber es gibt die Polizei, die Feuerwehrleute und die Sanitäter! Sie brauchen ein Auto!»). Bien sûr, cet élève m'avait préalablement demandé comment tout cela se disait en allemand et il avait donc fallu que j'intervienne dans le débat. Je fus également obligée d'intervenir pour venir en aide au modérateur qui avait des difficultés à conduire l'activité et ne parvenait pas à relancer la discussion lorsqu'elle avait tendance à s'essouffler.

La phase d'action dura environ une quinzaine de minutes. Arriva ensuite l'heure du bilan.

II. L'après-débat

« *Il est nécessaire d'aménager un temps de transition par un retour réflexif sur l'activité* »[35]

Cette phase collective doit permettre une mise en commun et doit amener les élèves à analyser leur prestation, à en dégager les aspects positifs et négatifs.

1. L'heure du bilan

Le moment était donc venu de laisser aux débatteurs un peu de temps pour évacuer leur stress. Je laissai donc tout d'abord la parole aux observateurs qui, tout comme moi, avaient constaté que certains s'étaient investis plus que d'autres (annexe 7). En effet, ils avaient noté de grands écarts au niveau du nombre des interventions et l'une des craintes que j'avais eue en constituant des équipes hétérogènes s'était avérée justifiée : les élèves les plus en difficultés n'étaient pas parvenus à tirer leur épingle du jeu, s'étaient isolés et avaient en

35 Aubert-Pérès, p. 90.

quelque sorte laisser travailler ceux qui savaient effectuer la tâche. Ainsi, j'en conclus qu'il vaudrait peut-être mieux, lors de débats ultérieurs, constituer des équipes plus homogènes et regrouper les élèves par niveaux de compétences afin de mieux répartir la prise de parole.

Par ailleurs, tous s'accordèrent pour dire que le débat s'était déroulé dans d'excellentes conditions, les participants ayant fait preuve de courtoisie et d'intérêt pour ce que disaient leurs interlocuteurs. J'avais moi-même ressenti un véritable climat de confiance au sein de cette classe. Certes, les propos avaient en général été compréhensibles et n'avaient pas entravé la communication, ce qui constitue un élément essentiel dans le débat. Toutefois, je ne manquai pas de signaler que la qualité de la langue avait bien souvent été négligée et que, tout en gardant la spontanéité propre à cette activité, il faudrait y veiller beaucoup plus la fois suivante. Je regrettai par ailleurs que les élèves aient toujours employé les même expressions (notamment « ich denke », « ich bin nicht einverstanden », ou bien « ja, aber ») alors qu'ils disposaient d'outils variés. Mais en conclusion, j'insistai malgré tout sur le fait que le débat avait pris un tour assez spontané et je félicitai donc les participants. Ceux-ci, d'ailleurs, à ma grande surprise, voulurent revenir, en allemand, sur un des arguments, ce qui donna lieu à une sorte de nouveau débat après le débat lui-même. Cette activité revêt donc certes un caractère stressant pour les élèves, mais elle les motive également, c'est indéniable.

Pour finir, je donnai la parole aux deux secrétaires, chargées de reprendre les arguments des deux partis. Mais je me rendis compte que mes consignes n'avaient pas été assez précises et les arguments furent certes repris, mais dans le désordre, sans que les liens logiques entre les différentes idées soient soulignées. Il faudrait donc, avant le débat suivant, que je précise que ce compte rendu ne devrait pas se résumer à une simple liste mais prenne plus la forme d'un script permettant de mettre en valeurs les enchaînements entre les

arguments.

2. Quelles conclusions en tirer?

Il était certain que nous renouvellerions cette expérience car le débat avait semblé motiver la majeure partie des élèves. D'ailleurs, j'avais entendu dire par ma collègue en charge de la classe européenne que deux d'entre eux s'étaient enthousiasmés lorsqu'elle leur avait annoncé qu'elle comptait organiser elle aussi un débat sur l'Europe au sein de son cours. « Maintenant, on sait comment faire! » s'étaient-ils exclamés, preuve que ces élèves étaient conscients du fait qu'ils pouvaient transposer leurs connaissances et certains outils linguistiques d'un cours dans un autre.

Afin d'éviter de lasser les élèves, il faudrait par ailleurs que j'envisage une nouvelle forme de débat, précédée également d'une phase préparatoire différente de la précédente. J'envisageai également de choisir un élève plus à l'aise et plus dynamique pour diriger le prochain débat et bien entendu, de donner la parole aux élèves qui n'avaient eu qu'un rôle passif lors de l'expérience précédente. Des progrès allaient-ils déjà se faire sentir?

III. Des progrès au fil des débats?

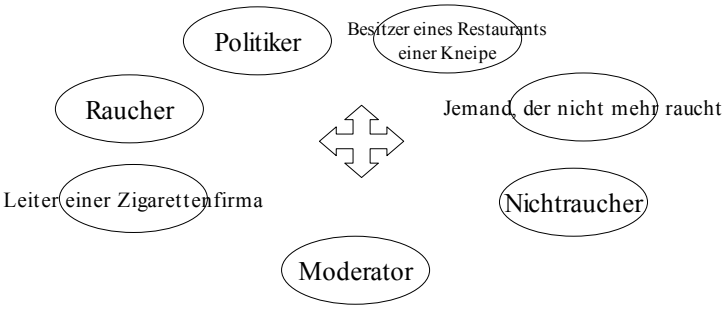
Suite à l'analyse de certaines séquences du film *Sonnenallee*, nous avions été amenés en janvier à parler de la vie en ex-RDA et à aborder la notion d'interdit. Un thème d'actualité s'imposa alors comme sujet de débat : l'interdiction de fumer dans les lieux publics (« Das Rauchverbot an öffentlichen Orten : Pro oder kontra? »). Je me doutais que ce sujet allait susciter des réactions puisque certains étaient directement concernés et j'espérais donc une belle confrontation d'arguments.

1. Mise en place et déroulement du troisième débat guidé

Je demandai tout d'abord à mes élèves de se mettre dans la peau d'un présentateur de télévision souhaitant organiser un débat sur ce thème et réfléchissant aux personnes qu'ils pourraient bien inviter. Ce faisant, nous nous trouvions encore plus que lors des deux débats précédents dans le cadre d'une pédagogie de projet et dans une perspective actionnelle, dans la mesure où les apprenants allaient eux-mêmes définir certains paramètres de l'activité pour aboutir à une production finale « concrète » : un débat télévisé qui ne serait certes pas filmé, ce qui aurait, je crois, stressé les élèves, mais un débat où ils quitteraient véritablement leur statut d'élève pour jouer un rôle particulier dans une situation se rapprochant le plus d'une situation réelle. La présentation de l'exercice suscita l'enthousiasme général et les idées fusèrent lorsqu'il fallut déterminer quelles personnes pourraient être invitées à ce débat (ein Politiker; ein Raucher; ein Nichtraucher; ein Spezialist für Tabak; jemand, der nicht mehr raucht; der Leiter einer Zigarettenfirma; jemand, der Krebs hat; ein Tabakverkäufer; ein Kellner; der Besitzer eines Restaurants und einer Kneipe). Puis six personnages principaux furent choisis et j'expliquai à mes élèves qu'ils devraient travailler en binôme sur le personnage de leur choix. A ma grande joie, des groupes se formèrent spontanément, certains homogènes au niveau des compétences, d'autres pas, mais je souhaitais laisser les élèves libres de leurs choix.

Lors de la séance suivante, chaque groupe dut rendre compte des arguments qu'il avait trouvés en plénière, selon le principe du rapporteur et du secrétaire (annexe 8). Un élève d'ordinaire dynamique à l'oral regretta que tous les arguments soient connus des uns et des autres, mais je lui expliquai que c'était pour faciliter la compréhension lors du débat, que mon but était certes de les conduire petit à petit vers une certaine autonomie mais que j'estimai qu'il

était peut-être trop tôt pour l'instant. Après avoir ensuite revu diverses expressions pour exprimer son opinion lors du débat (répétition des outils déjà connus et enrichissement - exprimer un désaccord : ich sehe das anders, ich bin da anderer Meinung, ich habe eher den Eindruck, ich würde das so sehen ; interrompre poliment quelqu'un : Darf ich kurz unterbrechen, bitte? ; lors d'une séance précédente, nous avions également apppris différents moyens de formuler des hypothèses : vielleicht, wahrscheinlich, es kann sein, es ist möglich, dass, ich vermute, dass...), les élèves purent se lancer dans le débat, la disposition des participants étant quelque peu différente de la précédente car il ne s'agissait plus de deux équipes qui s'affrontaient, mais d'une discussion où chaque élève jouait un rôle particulier :



secrétaire

observateur
observateur
observateur

professeur

L'élève de ma classe le plus à l'aise à l'oral s'était proposé pour endosser le rôle du présentateur, ce qui me convenait parfaitement puisque j'avais justement songé à lui pour cette fonction. Quant aux autres participants, il s'agissait, à une exception près, d'élèves qui n'avaient joué qu'un rôle passif lors du précédent débat et qui, pour la plupart, se montraient toujours très discrètes à l'oral.

Malheureusement, elles ne réussirent pas vraiment à vaincre leur timidité lors de cet exercice qui dura une quinzaine de minutes et qui manqua de spontanéité, comme les observateurs et moi-même pûmes le constater. Au début de l'activité, le présentateur demanda

à chacun de se présenter rapidement, puis introduisit le thème qui faisait débat. Mais face au manque de réactions des participants, il multiplia les questions, ce qui eut pour effet de déstabiliser complètement les débatteurs et de les inhiber, et l'on eut bien souvent l'impression qu'il ne s'agissait pas d'une discussion entre six personnes, mais bien que chacun des six participants débattait à tour de rôle avec le modérateur. Les grilles d'observation (annexe 9) rendent parfaitement compte du peu d'interventions de chacun et d'un manque de dynamisme évident (même si certains essayèrent parfois de se détacher de leurs notes pour regarder leurs interlocuteurs et donner ainsi plus de poids à leurs paroles). Quant aux divers outils linguistiques revus peu de temps auparavant, ils ne furent pas du tout réemployés dans la mesure où les débatteurs ne réagissaient pas aux propos des autres. Comment expliquer le déroulement de ce débat?

2. Vers une plus grande autonomie?

Les débatteurs et observateurs proposèrent eux-mêmes plusieurs explications. Pour certains, le présentateur avait peut-être trop cherché à se mettre en avant et à diriger le débat, ce que j'avais moi aussi constaté. Mais celui-ci se défendit en invoquant l'absence de réactions chez les débatteurs qui semblaient assez stressés et ne parvenaient pas à surmonter leur timidité ou la peur de faire des fautes. Le débat, même s'il est bien préparé, ne serait-il alors qu'une activité profitable uniquement à ceux qui sont déjà à l'aise à l'oral? C'est la question que je fus amenée à me poser. Ou bien mes élèves les plus timides avaient-elles malgré tout ressenti comme une victoire sur elles-mêmes le fait de pouvoir exposer ne serait-ce que deux ou trois idées au cours de ce débat? Les fiches d'auto-évaluation ne me permettaient pas vraiment de le savoir et il faudrait que je songe, lors des prochains exercices du même type, au moyen de mieux connaître le ressenti des débatteurs.

Ou bien ce débat avait-il finalement été trop préparé, trop guidé? C'est la remarque que fit l'un des débatteurs, qui expliqua le manque de dynamisme et de spontanéité par le fait que tous les arguments étaient connus et qu'il n'y avait donc aucune surprise. Même si l'une de ses camarades rétorqua : « Oui, mais sinon, on n'aurait peut-être rien compris! », je remarquai que beaucoup regrettaient en effet le côté trop artificiel de ce débat extrêmement guidé et manquant de ce fait d'authenticité, et je leur annonçai donc que lors du prochain exercice, je tâcherais de leur laisser une plus grande autonomie au niveau des arguments, tout en continuant à les guider notamment dans le domaine lexical. En revanche, je n'essaierais sans doute pas d'introduire pour l'instant de nouveaux outils de communication pour débattre, mais je veillerais à ce que ceux que nous avions déjà vus soient assimilés et puissent être réutilisés. Le débat suivant allait porter sur le rôle des médias dans la société, j'avais hâte de voir si cette plus grande autonomie allait leur permettre de progresser, allait créer plus de dynamisme et d'interactivité.

CONCLUSION

Le débat peut-il donc être considéré comme une source de motivation pour les élèves à l'oral? Difficile de répondre à cette question après trois expérimentations seulement. Malgré tout, certains constats s'imposent.

D'une part, les différentes prestations fournies par mes élèves montraient bien que la plupart d'entre eux étaient encore loin d'atteindre le niveau de compétence requis en fin de cycle terminal en matière d'interaction orale. Selon une grille détaillée fournie par l'un de mes collègues et s'appuyant sur le CECRL (annexe 10), une partie des élèves de cette classe seraient de niveau A2 (pas encore capables de soutenir une véritable conversation, de présenter clairement des arguments et de réagir spontanément à ce que dit l'autre), alors qu'ils devraient plutôt tendre vers le B1, voir le B2 pour les LV1. Mais ils n'étaient encore qu'en première et avaient donc encore un peu de temps pour progresser.

D'autre part, je trouvais malgré tout que cette activité revêtait un caractère extrêmement motivant pour eux. Même les plus timides ou les plus en difficulté avaient pu apporter leur pierre à l'édifice, avaient été amenés à s'exprimer plusieurs fois en allemand devant leurs camarades alors qu'ils ne l'avaient pas toujours fait jusqu'ici lors de séquences de cours plus « frontales ». N'était-ce pas déjà là une première victoire? Certes, ce sont visiblement les élèves les plus doués et les plus à l'aise qui prennent le plus de plaisir lors d'un débat puisqu'ils peuvent en quelque sorte aller jusqu'au bout d'eux-mêmes et déployer toutes leurs capacités. Cependant, les plus doués ne sont à mon avis pas les seuls à pouvoir tirer profit de cet exercice. En effet, il me semble que même ceux d'ordinaire plus discrets ou disposant d'un nombre plus restreint d'outils linguistiques tirent une certaine fierté de la participation au débat. Cette activité leur prouve qu'ils peuvent, quoi qu'ils en pensent,

s'investir dans un exercice difficile pour eux, leur montre qu'ils sont capables de dire quelque chose de sensé dans une langue étrangère, et je pense qu'elle les aide d'une manière ou d'une autre à reprendre confiance en eux. Cet exercice crée par ailleurs un véritable climat de confiance et de solidarité au sein de la classe dans la mesure où tous les élèves, quel que soit leur niveau de compétence, participent à l'élaboration du débat et s'entraident.

Néanmoins, il reste pour moi difficile de mesurer les progrès effectués dans les autres parties du cours, ainsi que dans d'autres disciplines. Certes, les élèves participent en général plus qu'en début d'année et interviennent parfois spontanément, mais cela est-il vraiment dû à la pratique du débat en classe? Ou cela tient-il tout simplement au fait qu'ils se connaissent mieux, qu'ils connaissent mieux leur professeur et qu'ils craignent donc moins de s'exprimer? Je ne saurais répondre. Mais je suis néanmoins convaincue que la mise en place d'une telle activité n'a pu que les aider. Ainsi, il aurait été, je crois, dommage de ne pas réaliser ce type d'expérience au sein de ma classe et je regrette qu'elle n'ait pas eu lieu également au sein du cours d'anglais, l'une de mes collègues laissant clairement sous-entendre qu'elle ne les jugeait pas assez « bons » pour cela.

Il est donc, à mon sens, important d'entraîner très tôt nos élèves à argumenter et à débattre en langue étrangère. L'idéal serait de les amener, au bout d'un certain temps et après qu'ils aient acquis une certaine aisance du point de vue linguistique, à ne plus simplement débattre entre eux, au sein de la classe, mais à débattre avec d'autres classes du même établissement, voire d'autres établissements. C'est d'ores et déjà ce qui se passe dans les académies de Rouen et de Caen où sont organisés des débats citoyens en langue étrangère entre classes de différents lycées, débats permettant une utilisation originale de l'allemand placée sous le signe de la motivation, de la solidarité de toute une classe, et surtout du plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

Documents imprimés

Monographies

- Aubert-Pérès, Josianne / Vieuxloup, Jacques. *Comment donner la parole aux élèves? - Aide à la pratique du débat en classe*. Mayenne : éditions SCEREN (CRDP Bretagne), 2003, 112 p.
- *L'oral dans une démarche globale de communication et de coopération*. Dossier coordonné par Janou Lèmery. Nantes : éditions ICEM, 2001, 48 p.

Mémoires professionnels

- Fondecave, Carole. *Vers le débat argumenté en ECJS en classe de seconde : en quoi est-elle un danger pour la société?*. IUFM Poitou-Charentes, 2003.
- Manenc, Emilie. *L'expression orale en classe de première*. IUFM Poitou-Charentes, 2006.
- Weikopf-Tollé, Marianne. *Les jeux de rôle en classe d'allemand*. IUFM Poitou-Charentes, 2006.

Périodiques

- « Enseigner l'oral ». Dossier coordonné par . In : *Argos*, p. 38-95.
- « Esprit critique, es-tu là? ». Dossier coordonné par Odile Chevenez. In : *Cahiers pédagogiques*, septembre 2000, 386, p. 12-62.
- « Débattre en classe ». Dossier coordonné par Hélène Eveleigh et Michel Tozzi. In : *Cahiers pédagogiques*, février 2002, 401, p. 8-54.
- « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, novembre 2004, 427, p. 61-66.
- « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul

Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, mars 2005, 431, p. 62-65.

- « Débattre en classe, mais de quoi? Et comment? ». Dossier coordonné par Raoul Pantanella. In : *Cahiers pédagogiques*, septembre 2005, 435, p. 59-66.

Publications officielles

- Division des politiques linguistiques, Strasbourg. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Lonrai, Didier, 2006, 192 p.
- Conseil de l'Europe. *Portfolio européen des langues*, Baume-les-Dames, Didier, 2001, 36 p.
- France. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignements supérieur et de la Recherche. Direction de l'enseignement scolaire. *Documents d'accompagnement des programmes – Allemand – Cycle terminal*, Paris, Collection Texte de Référence – Lycée (LEGT), 2005, p. 1-21.
- France. Ministère de l'Éducation nationale. « Personnels ». *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, 29 mai 1997, n°22, p. 1571-1576.
- France. Ministère de l'Éducation nationale. « Programmes des lycées, allemand, classes de première générales et technologiques ». *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, 28 août 2003, n°7, p. 8-10.

Manuels

- *Alternative (Allemand 1ère)*. Paris : Didier, 2005.
- *Voices (Anglais 2nde)*. Turin : Bordas, 2001.
- *Voices (Anglais 1ère)*. Novara : Bordas, 2002.

Documents électroniques

- Académie de Rouen. «Les débats citoyens en langue étrangère». *Site de l'Académie de Rouen* [en ligne], < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/enseignements/debats-citoyens > (page consultée le 13 octobre 2006)
- Quatreville, Claudine. « Entraînements à l'expression orale – Pistes pour les professeurs ». Site de l'Académie de Versailles [en ligne], < http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/allemand/prof/p-info/entr_oral.htm >, (page consultée le 20 novembre 2006)
- Raizon, Laure. «L'éducation civique, juridique et sociale au lycée». *Repères de l'Académie de Rouen* [en ligne], n°6 (septembre 2001), p. 1-15. < http://www.ac-rouen.fr/rectorat/profession_publications/reperes6_1.htm > (page consultée le 13 octobre 2006)

Grille pour l'auto-évaluation

COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE
European Language Portfol
Portfolio européen des langu

Annexe 1

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre Ecouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
Parler Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
Ecrire Ecrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Niveaux intermédiaires

B1-1 *Je peux participer à une conversation comportant à la fois des échanges brefs et habituels et quelques échanges sur ma situation personnelle (famille, loisirs, travail, études) ainsi que sur des informations simples dans ma spécialité.*

❑	Je peux m'exprimer – parfois avec des périphrases – sur la plupart des sujets relatifs à ma vie quotidienne (la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et les événements quotidiens).
❑	Je peux exprimer des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l'indifférence.
❑	Je peux interrompre poliment mon interlocuteur quand je ne suis pas d'accord ou quand je n'ai pas compris.
❑	Dans une conversation professionnelle, je peux poser les questions qui me permettent d'obtenir l'ensemble des informations dont j'ai besoin.
❑	Au téléphone, je peux interrompre poliment mon interlocuteur pour lui communiquer une information.
❑	Je peux demander à quelqu'un d'expliquer à nouveau ce qu'il vient de dire.

B1-2 *Je peux participer sans trop de difficultés à une conversation et ne pas être trop gêné(e) quand la conversation aborde d'autres thèmes que ceux auxquels je m'étais préparé(e), si la discussion reste dans le cadre de ma spécialité ou de thèmes qui m'intéressent. Il me faut cependant parfois chercher mes mots et demander l'aide de mon interlocuteur.*

❑	Je peux me plaindre ou demander un échange quand je ne suis pas satisfait d'une commande ou d'un achat.
❑	Je peux exprimer mon opinion pour trouver une solution à un problème ou pour prendre une décision pratique.
❑	Je peux m'exprimer autrement si mon interlocuteur ne me comprend pas.
❑	Je peux faire face à la plupart des situations pouvant se produire dans un magasin, un restaurant, une banque, une agence de voyage, etc.
❑	Je peux répondre à des questions à la suite d'un exposé ou d'un rapport.
❑	Je peux prendre suffisamment de notes pendant une conversation téléphonique pour en rendre compte ensuite brièvement à un collègue ou à une autre personne.

PRENDRE PART À UNE CONVERSATION

B2 *Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).*

❑	Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation en tête-à-tête, sur un sujet familier ou qui m'intéresse, même si je suis parfois obligé(e) de demander à mon interlocuteur de répéter.
❑	Je peux prendre l'initiative dans une conversation, par exemple aborder un nouveau sujet.
❑	Je peux exposer poliment un désaccord sur un avis formulé par mon interlocuteur.
❑	Je peux participer activement et sans préparation à toute discussion sur un thème qui m'est familier.
❑	Je peux utiliser diverses expressions appropriées pour maintenir en éveil l'attention de mon interlocuteur et éviter des moments de silence pendant que je cherche des arguments ou des moyens d'expression adaptés à ce que je veux dire.
❑	Je peux répéter en partie ce que quelqu'un a dit, afin de m'assurer que nous nous comprenons.

C1 *Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.*

❑	Je peux commencer, soutenir et terminer une conversation tout en distribuant la parole.
❑	Je peux échanger avec une certaine assurance un grand nombre d'informations dans mes domaines de spécialité et d'intérêt.
❑	Je peux participer activement à une conversation d'une certaine longueur sur la plupart des thèmes d'intérêt général.
❑	Je peux reformuler ce que j'ai compris et inviter mes interlocuteurs à (re)prendre la parole.
❑	Je peux conduire un entretien en résumant ce que j'ai compris et en approfondissant les réponses intéressantes.
❑	Je peux interrompre une discussion pour résumer les prises de parole des participants et mettre en relief les avantages et inconvénients des différentes positions représentées.
❑	Je peux corriger rapidement mes erreurs de langue si elles ont conduit à un malentendu.

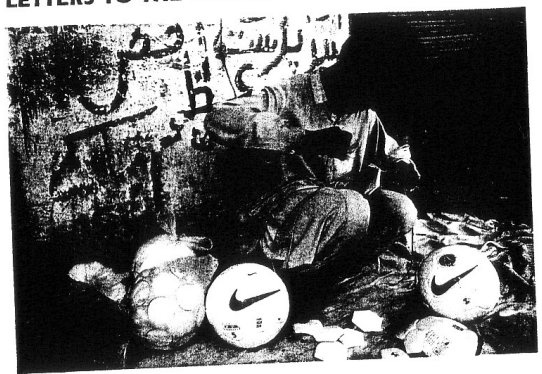
Emilie SOUCHET (PLC2 allemand, année universitaire 2006-2007)

Le débat en classe de première

The Debating Society

Is fair trade fair?

LETTERS TO THE EDITOR



Is this fair play?

Not impressed

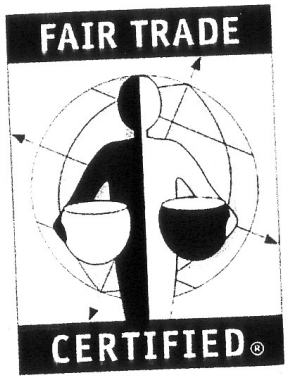
Companies try to make a good impression on customers and shareholders by giving some of their profits back to the community. I must admit I am not impressed. Let them start by giving jobs to the countless jobless and homeless people in their own country!

Geoffroy Shares, Manchester

£££££

I have recently been to a new shop that sells only the finest organic beauty products. I found the decoration and design matched any of the Oxford Street up-market boutiques. On their biodegradable, recyclable and reusable paper bags, they explain how they contribute some of their profits to planting trees, patching up the ozone layer, etc. When I got home I looked up their website and I found, much to my horror, that the actual amount was 0.003% of their post-tax profit. That's after the shareholders received their dividend. The total sum actually amounted to little more than £250! Just one more company attempting to create an image of responsible environmental activism, but once again not living up to that image. They ought to be ashamed! It is all too obvious that the real bottom line is no more than making money.

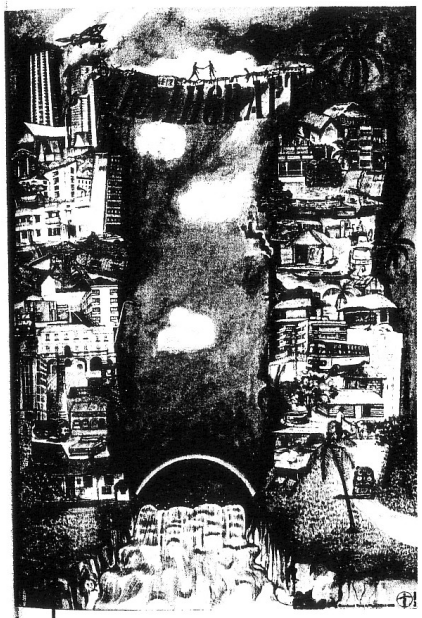
Jean Reason, Newcastle-upon-Tyne



Tourism

I think the new travel agencies that organize trips and use part of the price we pay to support local initiatives are just the right thing! I believe that tourists who share some of the everyday experience in developing countries may realize we can't ignore the dreadful situations that still exist around the world.

B. Goode, Scalloway



Bridging the gap

Good buy

As I was shopping at my usual supermarket last week, I noticed they sell all sorts of products with a Fairtrade brand. They say the label guarantees a fair deal for workers and disadvantaged farmers in developing countries. I think this is a great idea, and I did buy everything I could. We have so much money compared to other countries that we might just as well help if we can.

Martha Bye, London

DEBATE

1. Decide on a role with your teacher.
You can be: an executive in charge of a firm's public image – the customer of a firm selling organic products – a travel agent – someone booking a holiday, a consumer – a housewife – an activist in an anti-global movement

2. Read the four letters.
Select the ideas that match your role.

3. Prepare more arguments for your role.
a. List ideas for your role.
b. Put your arguments into words. Use the vocabulary and the phrases below.

Verbs
care – profit (from) – make money – invest – help – support – improve

Nouns
care – profit – investment – community – help – support – commitment – contribution

Adjectives
wealthy/rich ≠ poor – fair ≠ unfair – advantaged ≠ disadvantaged – developed ≠ developing – decent

Phrases
- **Certainty**
  Companies must/should… – I'm sure/certain… – It's obvious/clear that…
- **Condition**
  If… / As long as …

4. Now, action! Debate!
Organize yourselves as suggested by your teacher.

Basic tools for speaking ➤ I

YOUR LETTER TO THE EDITOR

You think every company making profits should reinvest money in charities. Write a 100- to 150-word letter to the editor, explaining your reasons.

Phrases
- **Certainty**
  I am convinced that… – There is no doubt that… – I should think that… – Doubtless, … – Undoubtedly, ….
- **Condition**
  Provided that… / On condition that…

Basic tools for writing ➤ II

Annexe 3 (1)

Emilie SOUCHET (PLC2 allemand, année universitaire 2006-2007)

Le débat en classe de première

Annexe 4 : arguments du débat « Ein autofreier Sonntag pro Jahreszeit ist wirklich eine gute Sache »

PRO	KONTRA
- gut, um die Umwelt zu schützen - weniger Lärm - das Benzin ist teuer - man kann sowieso zu Fuß gehen - es gibt öffentliche Verkehrsmittel; sie sind nicht so teuer wie Benzin - es ist nur ein Tag pro Jahreszeit => nicht so unpraktisch - so kann man am Sonntag ein bisschen Alkohol trinken	- nicht praktisch, vor allem in einer kleinen Stadt oder auf dem Land - es ist nur ein Tag => es nützt nichts! - es gibt Leute, die auch am Sonntag arbeiten und ein Auto brauchen - es gibt Leute, die kein Geld haben, um mit öffentlichen Verkehrsmittel zu fahren - es schadet der individuellen Freiheit

---

Annexe 5 : grille d'observation du débat

DEBAT – FICHE D'OBSERVATION

Elève :

Nombre d'interventions:

	–	≈	+
Attitude vis-à-vis des autres : courtoisie, qualité d'écoute			
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments de son camp et du camp adverse			
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion			
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils toujours compréhensibles?			

Annexe 6 :

DEBAT : FICHE D'AUTO-EVALUATION

J'AI ETE CAPABLE DE :	☹	😐	🙂	☹	😐	🙂	☹	😐	🙂
Exprimer mon opinion									
Dire si je suis d'accord ou pas									
De comparer et d'opposer									
D'exprimer un doute									
D'exprimer une certitude									
De formuler une hypothèse									
D'organiser une argumentation									
D'exprimer la cause et la conséquence									
De reformuler des arguments									
De rebondir sur les arguments de mes coéquipiers ou de mes adversaires									
De ne pas interrompre mes interlocuteurs									
D'indiquer si je ne comprends pas et de faire répéter									
De demander de l'aide en cas de difficulté de compréhension ou quand un mot me manque									
De formuler autrement ou de faire des gestes si mes interlocuteurs ne comprennent pas									
De parler assez longtemps avec un débit régulier									
De parler avec conviction									

DEBAT – FICHE D'OBSERVATION Annexe 7 :

Elève : Emilie

Nombre d'interventions	11 2

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres		X	
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		X	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?			X

Elève : [illegible]

Nombre d'interventions	[illegible]

	☹	😐	☺
Attitude vis-à-vis des autres : courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments de son camp et du camp adverse			X
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion			X
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Agnès

Nombre d'interventions	10

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			/
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres			/
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		/	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?			/

Elève : Léonard

Nombre d'interventions	19

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres			X
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion			X
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : [illegible]

Nombre d'interventions	[illegible]

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres			X
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion			X
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?			X

Elève : Kevin

Nombre d'interventions	8

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			/
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres			/
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		/	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?			/

Annexe 8 : arguments du débat « Das Rauchverbot an öffentlichen Orten : Pro oder kontra? »

FIGUR	PRO	KONTRA
ein Politiker	- das Gesetz existiert schon in anderen europäischen Ländern - um die Nichtraucher zu schützen - dann gibt es weniger Krebs - die Leute können Geld sparen und etwas anderes kaufen als Zigaretten	
ein Raucher		- die Nichtraucher müssen auch die Raucher respektieren - ein Gesetz gegen die individuelle Freiheit - nicht gut an allen öffentlichen Orten (nur in den Restaurants) - nicht leicht, aufzuhören zu rauchen - besser als das Gesetz wären kostenlose Arztneimittel
ein Nichtraucher	- rauchen ist nicht gut für die Gesundheit - es stinkt - ein gutes Mittel, mit dem Rauchen aufzuhören - rauchen => Krebs => es kostet dem Staat viel Geld	
der Leiter einer Zigarettenfirma		- wird weniger Zigaretten verkaufen => bekommt weniger Geld => Bankrott der Firma => Arbeitslosigkeit, vielleicht sogar Obdachlosen - weniger Geld für den Staat
jemand, der nicht mehr raucht	- rauchen schadet der Gesundheit - wenn die Leute rauchen, dann bekommt er auch Lust, wieder zu rauchen - rauchen macht süchtig, wie eine Drogue	
der Besitzer eines Restaurants und einer Kneipe	- mehr Kunden, die nicht rauchen; es stinkt nicht so sehr - besser für die Gesundheit der Kellner	- weniger Kunden, die rauchen => groβer Verlust, viele Leute rauchen, indem sie Kaffee trinken und die Zeitung lesen - Gefahr der Bankrott

DEBAT – FICHE D'OBSERVATION Annexe 9 :

Elève : Sarah

Nombre d'interventions	IIV 3

	☹	😐	☺
Attitude vis-à-vis des autres : courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments de son camp et du camp adverse		X	
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		X	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Morgane

Nombre d'interventions	IIII 4

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres		X	
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		X	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Pénélope

Nombre d'interventions	4

	☹	😐	☺
Attitude vis-à-vis des autres : courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments de son camp et du camp adverse		X	
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		X	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Kaïl

Nombre d'interventions	7

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres		X	
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion		X	
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Joyce

Nombre d'interventions	2

11

	☹	😐	☺
Attitude vis-à-vis des autres : courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments de son camp et du camp adverse	X		
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion	X		
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?		X	

Elève : Aurore

Nombre d'interventions	4

11 / 11

	☹	😐	☺
Courtoisie, qualité d'écoute			X
Argumentation : variété, aptitude à réagir sur les arguments des autres	X		
Qualité de la communication : dynamisme, conviction, force de persuasion	X		
Qualité de la communication : langue, les propos sont-ils compréhensibles ?			X

IUFM de Poitou-Charentes

Année 2006-2007

NOTICE DESCRIPTIVE DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Statut

PLC2 allemand

Titre

Le débat en classe de première

Auteur

Emilie SOUCHET

Descripteurs du thésaurus Motbis et/ou mots-clefs

- *Expression orale*
- *Interaction*
- *Débat*
- *Jeu de rôle*
- *Travail de groupe*
- *Autonomie*
- *Motivation*

Résumé

Rôle de l'interaction orale dans l'apprentissage de l'allemand – Description de la mise en place de différents débats visant à motiver les élèves à l'oral au sein du cours d'allemand (modalités d'entraînement et d'évaluation) – Analyse du déroulement des débats pour mesurer le chemin parcouru (les élèves gagnent-ils en autonomie et en spontanéité ?)