

**ENSEIGNER LE DÉBAT RÉGULÉ SUR
LES (IN)ÉGALITÉS ENTRE LES SEXES.
ÉVOLUTION DU PARTAGE DE LA PAROLE
ENTRE LES PARTICIPANT·E·S**

Anthony Coppola
Université de Genève, GRAFE

Joaquim Dolz
Université de Genève, GRAFE

En tant que facteur de socialisation essentiel, l'école est construite sur des principes d'égalité et d'émancipation de toutes et tous. Pourtant, alors qu'elle se proclame égalitaire, nous savons depuis longtemps que les inégalités sociales (de classe, de genre et de race) se vivent et se (re)produisent dans cette institution (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Collet, 2017). À ce titre, la mixité, contrairement à la pensée commune, ne suffit pas à garantir une éducation égalitaire entre les filles et les garçons (Collet & Dayer, 2014). Dans les faits, les différences minimales de traitement et de perception stéréotypées entre elles et eux au quotidien finissent par engendrer de grandes inégalités (Rowe, 2008), ce qui va, entre autres, contraindre les choix d'orientation et des professions des individus en fonction de leur sexe (Vouillot, 2007). Ces inégalités proviennent du système de genre entendu comme un ensemble de normes sexuées produit

par des rapports sociaux qui définissent, hiérarchisent et légitiment le féminin et le masculin (Collet, 2017). En plus d'entraver les parcours professionnels des individus, dans le cadre scolaire, le genre peut impacter la santé psychique et physique des apprenant·e·s (mauvaise estime de soi, sentiment de honte, anxiété, dépression, suicide) (Dayer, 2017), ainsi que leurs modalités d'apprentissage (absentéisme, décrochage scolaire, détérioration du climat de classe) (Chamberland, 2010).

L'école se doit de prendre conscience de son rôle dans la (re)production du genre, omniprésente dans la société, et le dépasser, sans quoi elle deviendra complice des formes de rejet qu'il engendre. Les pédagogies de conscientisation – provenant originellement de la pédagogie des opprimés de Freire (1974) – sont nécessaires à des fins d'émancipation¹. Parmi ces pédagogies engagées politiquement, la pédagogie de l'égalité (Collet, 2017) interroge les dimensions matérielles des processus de domination en vue de développer chez les élèves un savoir critique. Dans cette perspective, l'ouverture du dialogue, sans tabou, avec les apprenant·e·s constitue un outil fondamental pour permettre ce développement. Par conséquent, l'enseignement du débat est opportun puisqu'il donne accès à la pensée de l'autre en amenant les élèves à développer leur esprit civique et critique, ainsi qu'à prendre position tout en respectant celle des autres (Dolz & Schneuwly, 1988/2016). En outre, la confrontation argumentée d'idées « en présentiel » et au sein d'un collectif de discussion représente un outil utile et puissant pour comprendre le monde qui nous entoure en luttant contre les inégalités sociales (Garcia-Debanc, 2016). Ainsi, c'est dans une visée d'éducation à la citoyenneté que nous² avons créé et expérimenté une séquence d'enseignement et d'apprentissage, l'*Atelier Filé*, afin de faire débattre des élèves sur des questions d'(in)égalité entre les sexes et les sexualités.

Par cette recherche, nous souhaitons connaître les effets d'interventions spécifiques visant le développement des compétences à débattre des élèves, et voir comment celles-ci influencent leur adhésion au système de genre.

-
1. Paulo Freire (1921-1997), pédagogue brésilien et pionnier de la pédagogie des opprimés dont le but est d'alphabétiser des adultes provenant de milieux socioéconomiques défavorisés. Pour lui, la lecture critique contribue à prendre conscience des oppressions en vue de les dépasser. Comme l'explique Pereira (2017), cette pédagogie révolutionnaire a été prise comme modèle pour influencer d'autres pédagogies émancipatrices et militantes, telles que la pédagogie critique de la norme, antiraciste, queer, interculturelle, éco-pédagogie ou féministe.
 2. Précisons que le dispositif a été mis en place par Anthony Coppola dans le cadre de sa thèse doctorale sous la direction de Joaquim Dolz et d'Isabelle Collet, tous deux professeurs à l'université de Genève.

Dans une première publication (Coppola, Colognesi & Collet, 2019), nous avons déjà mis en lumière que le fait de former les élèves aux contenus discriminatoires leur permet d'évoluer vers une plus grande indépendance à l'égard du système de genre. Dans celle-ci, nous allons focaliser notre regard sur l'évolution du partage de la parole dans le cadre d'un débat régulé entre les différent·e·s participant·e·s pour identifier si leur comportement en actes évolue du début à la fin de la séquence vers davantage d'égalité en fonction des enseignements reçus.

Avant de présenter la séquence d'enseignement et d'apprentissage, l'*Atelier Filé*, nous allons d'abord préciser en quoi les prises de parole entre les filles et les garçons sont inégalitaires en classe. Puis, nous détaillerons le genre textuel du débat régulé envisagé comme un moyen privilégié pour exercer la prise de parole en classe sur des questions citoyennes.

L'EFFET DU SYSTÈME DE GENRE SUR LES PRISES DE PAROLES INÉGALES À L'ÉCOLE

Depuis les années 1980, les sciences de l'éducation ont montré que les enseignant·e·s, indépendamment de leur sexe, privilégient davantage les garçons que les filles dans les interactions en classe (Collet, 2017 ; Mosconi, 2017). Au primaire, du point de vue quantitatif, ces interactions tendent à s'équilibrer, bien que les garçons obtiennent encore l'avantage (Jarlégan, Tazouti & Flieller, 2011). Par contre, au secondaire obligatoire, ainsi qu'au postobligatoire, pour des enjeux de compétition et de visibilité, les échanges entre enseignant·e·s et garçons sont deux fois plus nombreux que les interactions qu'entretiennent les enseignant·e·s avec les filles, ce qui a valu la règle des tiers/un tiers (Brophy & Good, 1986). Les enseignant·e·s n'ont en général pas conscience de ces différences de traitement coconstruites avec les élèves, puisque, si elles et ils essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés et les enseignant·e·s aussi ont l'impression de les défavoriser (Mosconi, 2001). Ces représentations sexuées causées par le système de genre renforcent les inégalités et incitent les filles à rester en retrait, ce qui peut engendrer plus de difficultés dans le monde adulte qui, quant à lui, exige qu'on sache se vendre et s'exprimer en société (Collet & Mosconi, 2010). Par conséquent, pour des enjeux d'égalité, sensibiliser les enseignant·e·s à cette problématique est nécessaire. À ce titre, l'enseignement de l'oral peut jouer un rôle de levier pour veiller à ce que chaque élève, fille comme garçon, exerce la prise de parole en public.

L'ENSEIGNEMENT DU DÉBAT RÉGULÉ À L'ORAL

Depuis les années 1990, faire débattre les élèves en classe, quelle que soit la discipline scolaire, est prégnant à l'école. Cette pratique est un bon moyen de laisser les élèves s'affirmer et exercer la prise de parole en public. Parmi la grande variété des formes de débats, le débat régulé est utile à des fins de prise de position et de construction de valeurs. Il peut être défini comme une discussion entre plusieurs partenaires, organisée et dirigée par un modérateur ou une modératrice à partir d'une question controversée en vue de changer les opinions ou les attitudes du public (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Souvent utilisé dans les sociétés démocratiques comme moyen pour rendre visibles les opinions politiques, sa présence est relativement fréquente dans les médias (Dolz & Schneuwly, 1998/2016). L'enseignement du débat est utile pour développer l'esprit critique et civique des élèves et pour contrer les effets de manipulation omniprésents, par des informations denses et non hiérarchisées, dans notre société. Du point de vue linguistique, divers apprentissages sont visés : la prise en compte du discours de l'autre par la reformulation, l'acte de questionnement, les marques de réfutation, la modalisation, l'étayage argumentatif. Sur le plan individuel, cette forme de débat donne la possibilité de prendre position et de contribuer à la construction identitaire.

Dans cette production orale organisée et polygérée, les débatteurs et débatteuses doivent affirmer une opinion en la développant à l'aide d'arguments pour convaincre le public. Quant au modérateur ou à la modératrice, elle ou il doit prendre en charge davantage de fonctions. En plus de veiller à motiver le public à s'intéresser au débat par le recours à une prosodie entraînante, elle/il s'occupe d'ouvrir l'échange en posant la question de controverse, en présentant le contexte, ainsi que les participant·e·s au débat. Durant la phase de l'échange argumentatif, elle/il se doit de rester neutre, de distribuer la parole aux différents intervenant·e·s, de poser des questions pour étayer les opinions de chacun·e, de demander des clarifications ou des précisions en cas de manque, de reformuler les propos des participant·e·s en vue de faire réagir les autres, ou encore de recentrer les discussions autour de la question de controverse. Enfin, en guise de clôture, elle/il est amené·e à proposer un court énoncé conclusif, à remercier le public et les invité·e·s d'avoir participé au débat, ainsi qu'à présenter éventuellement le sujet d'un débat à venir.

Bien qu'il s'agisse d'une pratique qui reste encore minoritaire dans les classes (Dupont, 2016 ; Sénéchal, 2016), un enseignement de l'oral se justifie à la fois sur les plans individuel, social, des apprentissages scolaires, ainsi que pour des objectifs de justice sociale (Coppola, Colognesi & Collet, 2019). Dès lors, nous avons choisi d'expérimenter l'*Atelier Filé*, une séquence d'enseignement et d'apprentissage qui vise à enseigner le débat

régulé sur des questions citoyennes en gardant les lignes de force de deux dispositifs didactiques existants et qui ont fait leurs preuves : les *Séquences Didactiques* (Dolz, et al. 2001) et le dispositif *Itinéraires* (Colognesi & Deschepper, 2019).

Une *Séquence Didactique* (Dolz, et al. 2001) vise à enseigner les langues dans de véritables productions orales et écrites à partir de genres de texte (le conte, la recette de cuisine, l'exposé oral, etc.) Afin de donner du sens et motiver les élèves à entrer dans les apprentissages, dans une première étape de mise en situation, les productions écrites ou orales sont engagées dans un projet communicatif (écrire un recueil de contes pour d'autres classes, présenter des exposés dans une soirée de parents, élaborer des séquences vidéo ou radiophoniques de recettes de cuisine, etc.) Ensuite, une production initiale permet à l'enseignant·e d'identifier les forces et les difficultés des élèves en vue de les surmonter dans des modules d'apprentissage. Une production finale, en fin de séquence, donne la possibilité d'évaluer la progression des élèves et leur maîtrise du genre textuel étudié. De ce dispositif, nous retenons principalement la mise en place d'une production initiale et finale, ainsi que des modules d'apprentissage.

Le dispositif *Itinéraires* (Colognesi & Deschepper, 2019) est une nouvelle manière d'organiser une séquence d'enseignement et d'apprentissage sur un genre de texte particulier. En effet, il propose un développement de la *Séquence Didactique* en permettant aux élèves de faire évoluer leurs capacités langagières à l'oral ou à l'écrit par de nombreuses pratiques du genre textuel dans toute sa complexité tout au long de la séquence. Trois leviers sont utilisés pour faire progresser les capacités en communication orale ou écrite des élèves : des étayages organisés par l'enseignant·e en fonction des difficultés identifiées ; des relectures ou réécoutes collaboratives entre élèves ; des continues médiations métacognitives pour que les élèves conscientisent leur comportement langagier à travers des activités qui leur permettent notamment de se questionner et d'explicitier leurs actes, leurs stratégies, ainsi que leurs progrès (Colognesi & Dolz, 2017). De ce deuxième dispositif, nous gardons l'idée des multiples possibilités de réactualisation, ainsi que le recours aux médiations métacognitives.

Nous allons, à présent, décrire la mise en place de ce dispositif avant de présenter notre démarche méthodologique visant à mesurer l'évolution des prises de parole entre les participant·e·s.

MÉTHODOLOGIE

Développement de l'Atelier Filé

L'Atelier Filé est une séquence d'enseignement et d'apprentissage qui vise à faire progresser la parole et la pensée critique en proposant de faire débattre périodiquement les élèves autour de questions d'(in)égalité entre les sexes et les sexualités. L'Atelier Filé a la particularité d'offrir, entre les successives prises de parole en public des élèves, des modules d'apprentissage sur des dimensions du débat à améliorer. Cet exercice régulier a donné lieu, à l'instar de la figure de style de métaphore filée, à la deuxième partie du nom de notre dispositif. Suite à sa création, l'Atelier Filé, disponible en ligne, a pu être expérimenté dans des classes.

Déroulement de l'Atelier Filé

Comme l'illustre le schéma de la figure 1, suite à une mise en situation, les élèves ont l'occasion de pratiquer plusieurs débats régulés : une production initiale, des productions intermédiaires et une production finale. Entre les débats régulés, en fonction des difficultés retenues, des modules d'apprentissage sont programmés par l'enseignant·e pour faire progresser les productions orales des élèves.

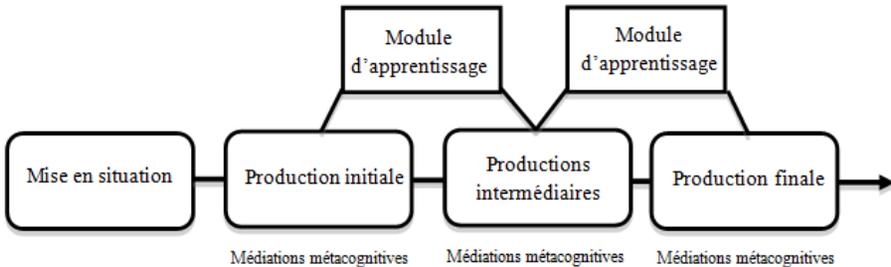


Figure 1 : schéma simplifié de l'Atelier Filé

L'organisation d'un débat régulé, dans le cadre de l'Atelier Filé, est agencée en trois parties.

Premièrement, l'enseignant·e pose une question de controverse autour d'une question liée au système de genre³. Les élèves inventent et notent

3. Cette question peut être choisie librement par l'enseignant·e, proposé·e par les élèves, ou inspirée du blog suivant expressément élaboré pour cette séquence : <http://debatgenre.eklablog.com>

individuellement des arguments pour et contre pendant une dizaine de minutes.

Deuxièmement, pendant à nouveau une dizaine de minutes, les élèves sont placés en groupe de niveau hétérogène pour s'entraider à trouver des arguments adaptés au rôle fictif que chaque membre du groupe peut incarner : des personnages défendant une position égalitaire (Madame Joba, directrice d'une association pour l'égalité entre les femmes et les hommes et Monsieur Kafo, coiffeur), ainsi que des personnages défendant une position allant dans le sens de l'inégalité (Monsieur Toto, entraîneur de football et Madame Lala, responsable d'un magasin de jouets). Notons qu'un garçon peut tout à fait jouer le rôle d'une femme et une fille celui d'un homme. D'ailleurs, des déguisements (une chemise, une cravate, un gilet, etc.) permettent plus facilement de prendre de la distance avec sa propre personne pour incarner le personnage.

Troisièmement, par groupe de cinq (un débateur et une débatteuse égalitaire, un modérateur ou une modératrice, ainsi qu'un débateur et une débatteuse inégalitaire) les élèves produisent un débat régulé devant les autres élèves à convaincre comme l'illustre la figure 2 qui suit.

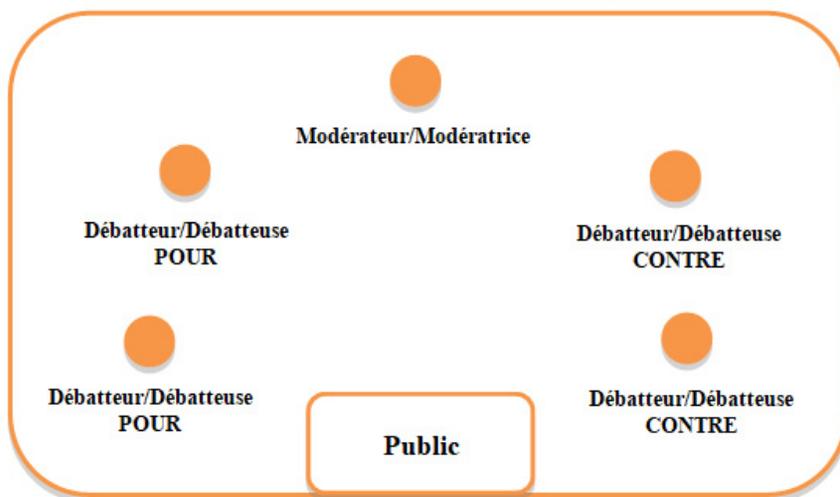


Figure 2 : schéma de la mise en place d'un débat régulé

Des consignes d'écoute (telles qu'identifier les arguments, les questions, les réfutations et les appuis argumentatifs, les fonctions du modérateur ou de la modératrice, etc.) sont proposées afin d'engager cognitivement les élèves jouant le rôle du public. Deux questions métacognitives sont posées aux participants avant et après chaque débat comme mis en évidence dans la

figure 1⁴ dans le but de rendre les élèves conscients de leur comportement langagier.

Expérimentation en classe

Dans le but d'évaluer les effets de l'*Atelier Filé* sur l'évolution des représentations des élèves au regard du système de genre, ainsi que sur l'évolution de leurs capacités langagières argumentatives à l'oral, cette séquence d'enseignement et d'apprentissage a été expérimentée dans plusieurs classes qui proviennent d'un établissement primaire du canton de Vaud en Suisse. Au total, 57 élèves âgé·e·s de 8 à 10 ans ont participé à l'étude : 20 élèves pour la classe 1 (9 filles, 11 garçons) ; 20 élèves pour la classe 2 (8 filles, 12 garçons) et 17 élèves pour la classe 3 (9 filles, 8 garçons). Ces classes ont été engagées dans ce projet sur une durée de cinq semaines de début novembre jusqu'à mi-décembre 2018 en produisant un débat régulé hebdomadairement : une production initiale, trois productions intermédiaires et une production finale.

Afin d'évaluer la pertinence des choix d'enseignements spécifiques sur l'oral et/ou sur les contenus d'(in)égalité dans le cadre des modules d'apprentissage et d'identifier comment ceux-ci sont réinvestis par les élèves dans les débats régulés, les enseignantes de chaque classe se sont vues tester une modalité d'enseignement différente. Comme l'indique la figure 3, la première classe (modalité 1) a reçu un enseignement spécifique sur les contenus conceptuels sur l'(in)égalité. L'enseignante de la deuxième classe (modalité 2) a proposé des étayages sur l'oral et sur les contenus d'(in)égalité. Enfin, les étayages ont porté uniquement sur l'oral dans la troisième classe (modalité 3). La comparaison des trois modalités permettra, suite aux analyses, d'identifier le modèle le plus pertinent.

4. Avant un débat, une question d'anticipation est posée à chaque participant·e : *À quoi vas-tu faire attention dans ce débat ?* À la suite du débat, afin d'identifier les prises de conscience individuelle sur son propre comportement langagier, l'enseignant·e demande : *Qu'as-tu bien fait dans ce débat et qu'est-ce qui peut être amélioré ?*

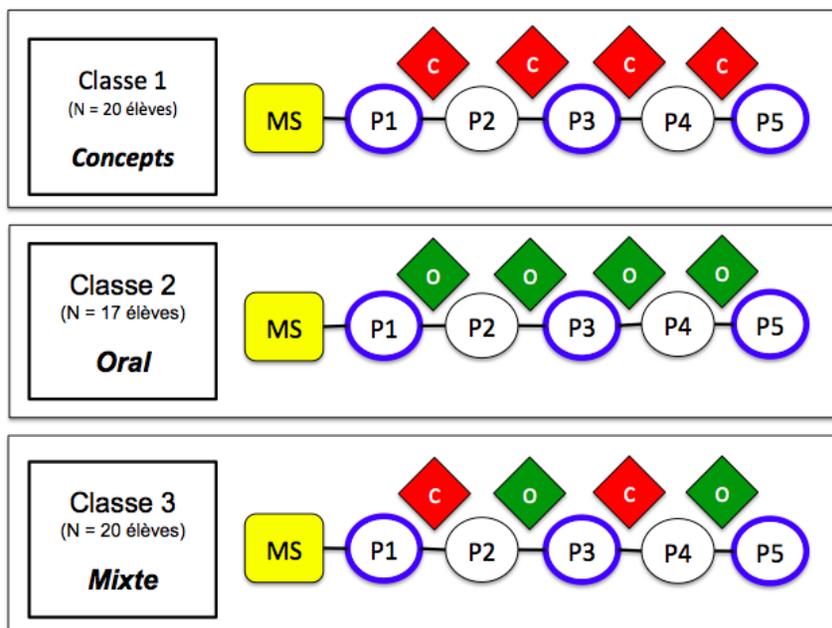


Figure 3 : trois modalités d'enseignement

MS : Mise en situation ; *P* : production orale (débat régulé) ; *o* : étayage sur l'oral ;
c : étayage sur les contenus d'(in)égalité

Dans la modalité *concepts*, l'enseignante a proposé un enseignement spécifique sur les contenus des débats. Ces modules sont organisés du général au particulier, en partant des mécanismes discriminatoires et en abordant notamment le racisme, pour aller jusqu'au genre en traitant spécifiquement du sexisme et de l'homophobie. Les élèves ont notamment appris à comprendre et à utiliser une série de notions associées à la compréhension du système de genre (norme, catégorisation, stéréotype, préjugé, discrimination, etc.) en vue de questionner les rapports de pouvoir dans notre société et son organisation sexuelle (Marro, 2012).

Dans la modalité *oral*, les élèves ont appris à jouer le rôle de modérateur et de modératrice. Elles et ils ont également appris à étayer une opinion à l'aide d'arguments (autour de diverses thématiques éloignées de celles de genre). Des stratégies pour réfuter ou soutenir des opinions des autres débatteurs ont été enseignées en valorisant des expressions de prise en charge énonciative variées (*à mon avis, je ne partage pas votre opinion, je suis tout à fait d'accord avec vous, etc.*) Enfin, les apprenant·e·s de cette modalité ont eu l'occasion de jouer à des jeux de rôle pour progresser dans leur manière d'incarner un personnage (*voix, posture, mimique faciale, choix des arguments en fonction de son statut*).

Enfin, dans la modalité *mixte*, chaque semaine, l'enseignante alternait entre un module sur les contenus d'(in)égalité et un module sur l'oral. Le tableau 1 qui suit présente l'ordre des enseignements proposés dans chacune des modalités avec le choix des questions de controverse sélectionnées conjointement avec les enseignantes.

	Concepts	Mixte	Oral
Débat 1	« Doit-on séparer les garçons et les filles à la gym à l'école ? »		
Activité 1	Système discriminatoire (1/2)	Système discriminatoire	Identifier les trois étapes du débat et jouer le rôle du modérateur et de la modératrice.
Débat 2	« Les papas doivent-ils s'occuper autant des enfants que les mamans ? »		
Activité 2	Système discriminatoire (2/2) Sexisme (1/2)	Identifier les trois étapes du débat et jouer le rôle du modérateur et de la modératrice.	Étayer une opinion avec des arguments.
Débat 3	« Faut-il encourager les garçons de cinq ou six ans à jouer aux poupées à l'école ? »		
Activité 3	Sexisme (2/2) Homophobie (1/2)	Sexisme	Utiliser la technique de reformulation et varier les expressions d'opinion.
Débat 4	« Faut-il parler d'homoparentalité à l'école ? »		
Activité 4	Homophobie (2/2)	Utiliser la technique de reformulation et varier les expressions d'opinion.	Jouer un jeu de rôle, incarner un personnage
Débat 5	« Faut-il bannir les rayons pour filles et pour garçons dans les magasins ? »		

Tableau 1 : organisation des modules d'apprentissage de l'Atelier Filé

Notons que, dans chaque modalité, seuls le débat initial (débat 1), le troisième débat (débat 3) et le débat final (débat 5) ont été filmés et transcrits pour analyser l'évolution des capacités langagières à l'oral. Afin d'être capables de déceler l'évolution fine des capacités langagières, cinq élèves par modalité ont incarné les mêmes rôles fictifs lors de ces trois débats analysés. Après la séquence, un Focus Group⁵ a été utilisé avec chaque

5. Dans le cadre d'une recherche qualitative, un Focus Group désigne une discussion collective réunissant chercheur·e·s et participant·e·s en vue de recueillir des informations sur un sujet particulier (Edmunds, 2000). Dans l'entretien collectif, le chercheur pose des

groupe permettant de déceler les positions personnelles de chacun·e en rapport au système de genre et de connaître leurs impressions sur les effets de l'*Atelier Filé*.

Maintenant que nous connaissons plus en détail le dispositif *Atelier Filé* et la manière dont il a été expérimenté dans les classes, nous allons nous centrer sur la méthode d'analyse utilisée nous permettant d'observer plus finement les échanges dialogués entre les participant·e·s lors des débats régulés et évaluer l'évolution de leur dynamique.

LA DYNAMIQUE DES ÉCHANGES DIALOGUÉS COMME INDICATEUR D'ÉGALITÉ

Dans un débat régulé, les interactions sont complexes à identifier en raison de la dynamique qui ne suit pas un ordre préétabli. Toutefois, dans la discussion polygérée que constitue le débat régulé, le modérateur ou la modératrice a comme fonction de veiller à ce que la parole soit répartie de manière la plus égalitaire possible entre les différents intervenant·e·s. Attirer notre regard sur les interactions verbales nous permettra de déceler comment, de la production initiale à la production finale, la dynamique des échanges dialogués et les rapports de place évoluent entre les débatteurs et débatteuses (Bronckart, 1997), ce qui nous permettra d'évaluer l'impact de notre dispositif sur la dynamique des échanges dialogués. Afin d'identifier cette dynamique, nous allons nous centrer sur (1) le nombre de prises de parole de chaque intervenant·e et (2) les tours de parole, c'est-à-dire le suivi de la discussion permettant d'identifier l'ordre des interventions entre les participant·e·s. Pour identifier le nombre de prises de parole, nous avons comptabilisé le nombre d'interventions (indépendamment de leur longueur) par participant·e·s que nous avons ensuite transformé en pourcentage⁶ pour faciliter la comparaison entre les différents groupes (voir tableau 2). Pour évaluer les tours de parole, nous avons conçu un schéma graphique par débat en suivant le fil de la discussion, chaque trait désignant un tour de parole

questions ouvertes et n'intervient que peu. Pour cette présente étude, un Focus Group a été organisé après la séquence d'enseignement et d'apprentissage avec les cinq participant·e·s filmés de chaque classe. Cinq questions ont servi à nourrir la discussion : (1) Comment avez-vous trouvé cet enseignement sur le débat ? (2) Depuis le premier débat, pensez-vous avoir progressé ? Si oui, en quoi ? (3) Qu'est-ce qui vous a permis d'apprendre à mieux débattre ? (4) Que retenez-vous des enseignements donnés par votre enseignante ? (5) En quoi cet enseignement peut-il vous être utile dans votre scolarité ou dans la vie de tous les jours ?

6. Notons que les pourcentages ont été effectués en fonction de la totalité des interventions de l'ensemble des participant·e·s dans chaque débat.

(voir figure 3). Les indicateurs d'égalité que nous prenons en compte dans notre analyse se réfèrent, d'une part, au rôle fictif que les élèves incarnent défendant des positions égalitaires et inégalitaires et, d'autre part, au sexe des élèves⁷. Les indicateurs quantitatifs nous indiquent leur fréquence, alors que l'analyse d'extraits remarquables du verbatim de notre corpus en relation aux notions abordées permet d'explicitier les contenus développés au cours des tours de parole et complète qualitativement cet indicateur d'égalité.

Premiers résultats sur l'évolution de la dynamique de la parole

Comme annoncé, la figure 4 représente des schémas illustrant la dynamique des tours de parole dans les échanges entre les participant·e·s dans les débats enregistrés.

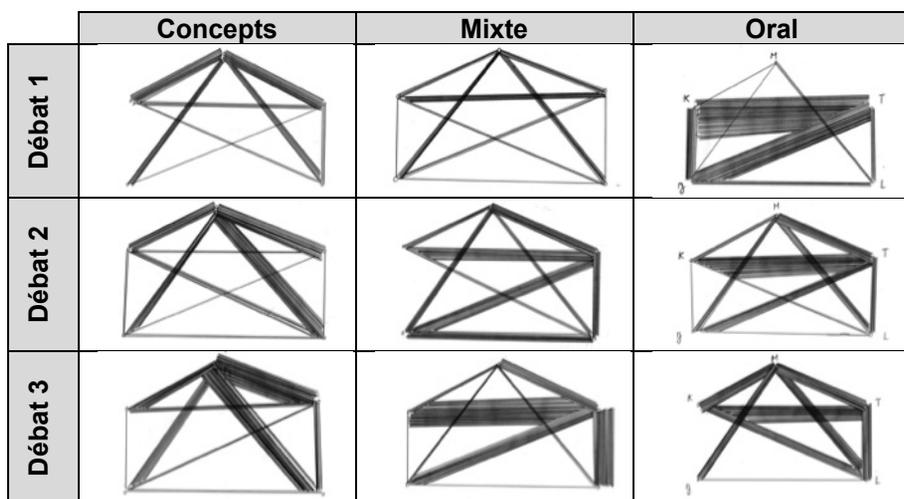


Figure 4 : Dynamique des tours de parole dans chaque débat filmé de l'Atelier Filé

En haut des schémas : le modérateur/la modératrice, en haut à gauche, Kafo (débatteur égalitaire), en bas à gauche, Joba (débatteuse égalitaire), en haut à droite, Toto (débatteur inégalitaire), en bas à droite, Lala (débatteuse inégalitaire)

Avant d'analyser ces données, il est utile de présenter le pourcentage de prises de parole par chaque participant·e·s durant les débats filmés (tableau 2, ci-dessous). Le tableau regroupe ces pourcentages selon nos indicateurs

7. Nous nous attendons à ce que les garçons prennent davantage la parole que les filles en fonction des résultats de recherche mis en évidence en début d'article.

d'égalité, à savoir le sexe des élèves et la position à défendre des différent·e·s débatteurs et débatteuses pour les trois débats enregistrés.

Modalité	Rôles fictifs	Pourcentage de prises de parole			Sexe	Position
		Débat 1	Débat 3	Débat 5	D1, D3, D5	D1, D3, D5
Concepts	Mod	40	40	38	-	-
	Joba	8	10	9	Filles 20, 28, 26	Égalitaires 26, 25, 19
	Kafo	18	15	10		
	Toto	22	15	26	Garçons 40, 30, 36	Inégalitaires 34, 33, 43
	Lala	12	18	17		
Mixte	Mod	28	20	9	-	-
	Joba	16	20	10	Filles 30, 37, 26	Égalitaires 35, 34, 33
	Kafo	19	14	23		
	Toto	22	30	42	Garçons 41, 44, 65	Inégalitaires 36, 47, 58
	Lala	14	17	16		
Oral	Mod	2	20	24	-	-
	Joba	24	13	9	Filles 32, 24, 26	Égalitaires 54, 34, 32
	Kafo	30	21	23		
	Toto	37	35	27	Garçons 67, 56, 50	Inégalitaires 45, 46, 44
	Lala	8	11	17		

Tableau 2 : Pourcentages des prises de parole dans les trois débats filmés de l'Atelier Filé pour chaque participant·e·s et en fonction du sexe des élèves et de la position (in)égalitaire à défendre

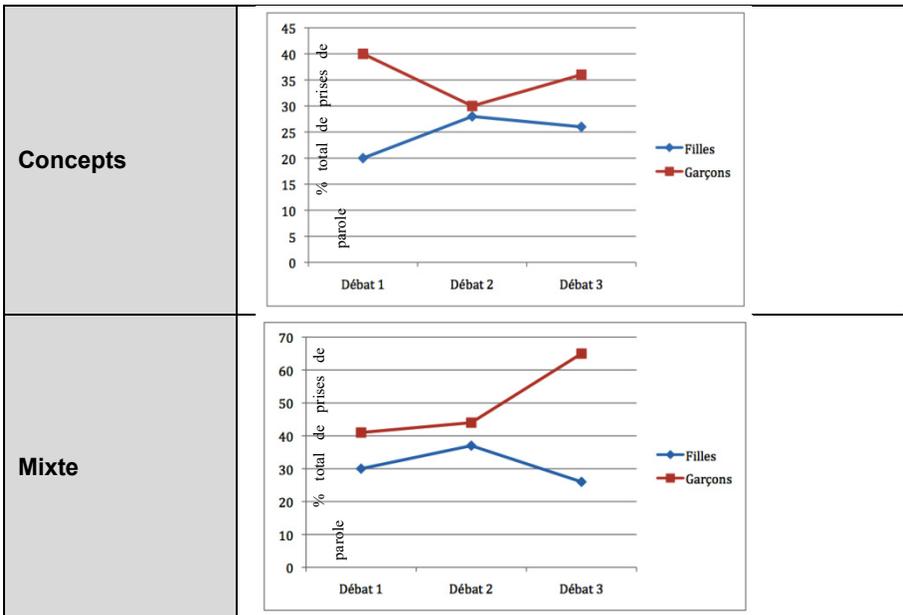
Mod : modérateur ou modératrice, Joba : débatteuse égalitaire, Kafo : débatteur égalitaire, Toto : débatteur inégalitaire, Lala : débatteuse inégalitaire, D : débat

Des prises de parole qui augmentent avec l'exercice

Comme nous pouvons l'observer visuellement avec la figure 4, la tendance générale est à l'augmentation des prises de parole. Les chiffres sont parlants. De la production initiale à la production finale, on passe de 50 à 95 prises de parole dans la modalité *concepts*, de 36 à 95 prises de parole dans la modalité *mixte* et de 92 à 111 prises de parole dans la modalité *oral*. Quelle que soit la modalité, il semblerait que plus les élèves sont amené·e·s à pratiquer des débats régulés et plus les échanges sont nombreux entre les différent·e·s participant·e·s. Toutefois, ce n'est pas parce que les échanges sont plus nombreux que tous les élèves s'expriment davantage et de manière égalitaire en fonction de leur sexe et de leur position à défendre.

Les garçons qui prennent plus souvent la parole que les filles

Concernant le critère du sexe, quelle que soit la modalité, les débatteurs interviennent toujours plus que les débatteuses dans l'ensemble de débats filmés. Par contre, l'écart ne se creuse pas de la même manière comme on peut le constater dans la figure 5. Dans la modalité *concepts*, alors que les garçons prennent deux fois plus la parole que les filles dans la production initiale, cet écart tend à s'amoinrir légèrement en passant d'un rapport de 40/20 à un rapport de 36/26. Dans la modalité *mixte*, les garçons monopolisent de plus en plus la parole en passant d'un rapport de 41/30 à un rapport de 65/25. Dans la modalité *oral*, ce rapport reste double pour l'ensemble des débats filmés en passant d'un rapport de 67/32 à un rapport de 50/26. Selon ces résultats, et sans pouvoir généraliser, il semblerait que former les élèves aux concepts discriminatoires et au système de genre de manière intensive permettrait aux filles de prendre de plus en plus de place et de s'éloigner de la règle habituelle mise en évidence par Brophy et Good (1986) des 2/3 de prises de parole pour les garçons et 1/3 pour les filles. Afin d'affiner ces premiers résultats, cette piste mériterait d'être approfondie en réitérant cette étude avec de nouvelles classes et sur une période plus longue.



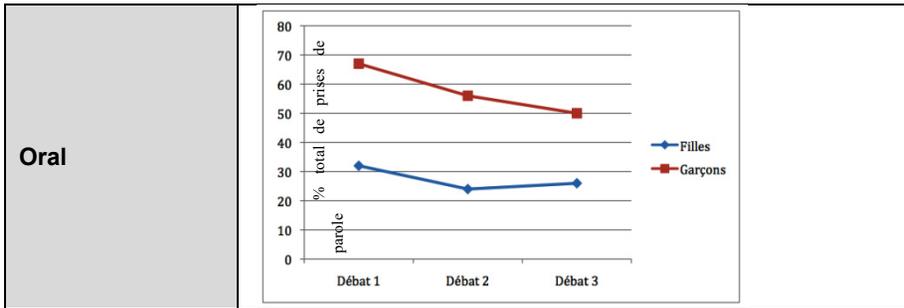


Figure 5 : Évolution des prises de parole entre filles et garçons dans chacune des modalités

Des personnages inégalitaires qui monopolisent la parole

Concernant le critère de la position (in)égalitaire à défendre, comme l'illustre la figure 6, à l'exception de la production initiale dans la modalité *oral* (54/45), les débatteurs et débatteuses soutenant une position inégalitaire prennent plus la parole que celles et ceux défendant une position égalitaire. Une fois encore, l'évolution de cet écart n'est pas le même selon la modalité d'enseignement vécue. Alors que dans la modalité *oral*, le rapport est légèrement en faveur des défenseurs de l'inégalité dans la production finale (44/32), cet écart est exponentiel dans les modalités où les élèves ont été formés sur les contenus d'(in)égalité. En effet, dans la modalité *concepts*, on passe d'un rapport de 34/26 à un rapport de 43/19 et dans la modalité mixte, d'un rapport quasi égalitaire de 36/35 à un rapport double de 58/33. Ces résultats sont interpelants puisque nous nous attendions à ce que les élèves formé·e·s à l'égalité privilégieraient des attitudes plus égalitaires du partage des prises de parole. Or, c'est l'inverse qui s'est produit. Cela proviendrait probablement du fait que finalement, le fait d'avoir pris conscience des rapports de pouvoir dans la société a donné les clés aux élèves pour mieux incarner leur rôle fictif inégalitaire. À ce titre, les élèves formé·e·s aux inégalités ont mis en avant, au fil des débats, des attitudes de plus en plus inégalitaires en coupant et en prenant la parole de force par exemple. De plus, il est intéressant de constater que les élèves interprétant des débatteurs et débatteuses défendant une position inégalitaire s'appuient davantage les uns sur les autres que les défenseurs de l'égalité qu'ils soient formés ou non à l'oral. Les échanges plus nombreux entre les débatteurs inégalitaires sont visibles dans la figure 4. Quant aux débatteurs et débatteuses soutenant des positions égalitaires, elles et ils attendent davantage que le modérateur ou la modératrice leur donne la parole pour s'exprimer.

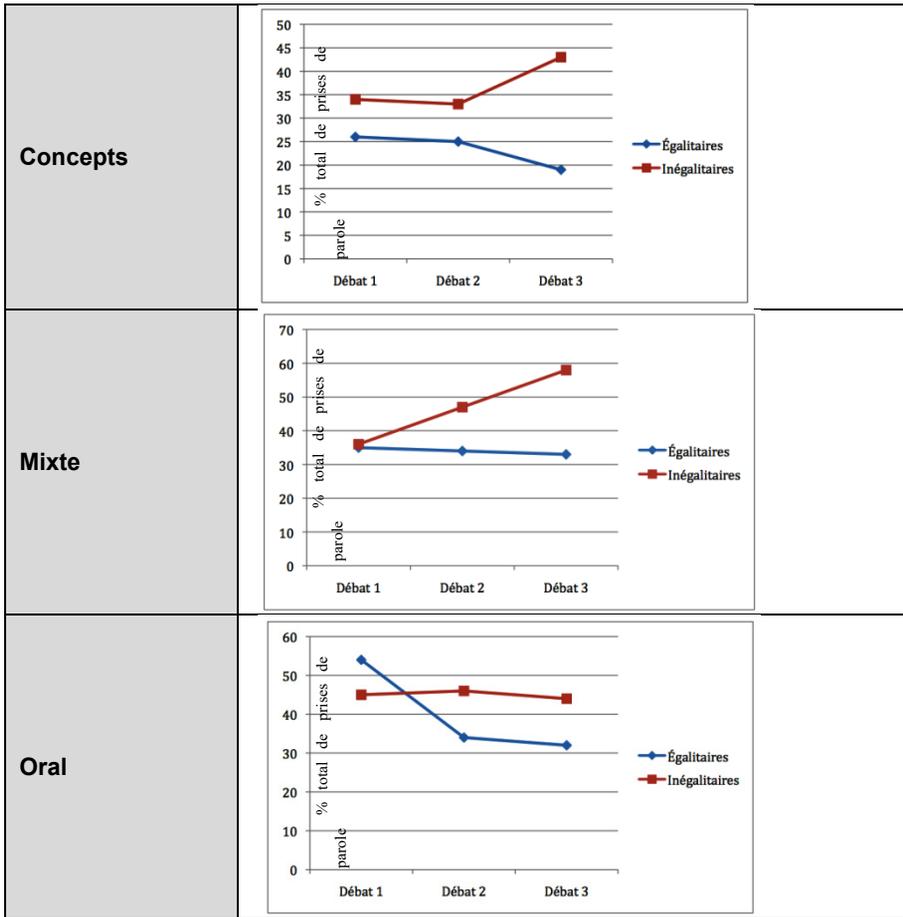


Figure 6 : Évolution des prises de parole entre rôles égalitaires et inégalitaires pour chaque modalité

Des modérateurs et des modératrices qui gèrent différemment les débats

Enfin, nous observons que la distribution de la parole ne se déroule pas de la même manière dans les trois modalités. Ces différences sont certainement causées par la manière dont le modérateur et les modératrices gèrent le débat. Les deux modératrices formées à l’oral (modalités *oral* et *mixte*) laissent la parole circuler librement entre les différent·e·s participant·e·s, ce qui permet les échanges directs entre elles et eux. Notons que seule la modératrice de la modalité *oral* ne semblait pas avoir compris son rôle dès la première production en raison du nombre restreint d’interventions. Cependant, dans la modalité *concepts*, le modérateur,

n'étant pas formé à l'oral, fait de plus en plus d'effort pour empêcher que les intervenant·e·s prennent la parole sans son autorisation. Durant la fin du débat intermédiaire, ces remarques apparaissent fortement : « CHUT toi, OK STOP ATTENDEZ, CHUT, CHUT. » Dans la production finale, elles s'intensifient : « TEMPS MORT TEMPS MORT TEMPS MORT calme ok silence. » Seule la modératrice étant formée de manière intensive (chaque semaine) sur l'oral prend conscience de son rôle pour rééquilibrer les prises de parole et la distribuer aux personnes les plus discrètes en évitant de la distribuer de façon mécanique, c'est-à-dire dans un ordre prédéfini. Cette sensibilité peut être identifiée à la fin du débat intermédiaire lorsqu'elle dit : « Je donne la parole à madame Lala parce qu'elle n'a pas beaucoup parlé. » Cette manière de gérer le débat s'est sans doute révélée efficace pour contribuer à une meilleure distribution de la parole entre les participant·e·s.

DES BOUCHES DE LA PAROLE POUR RÉGULER LES PRISES DE PAROLE

Finalement, aucune des modalités n'a pu, de manière convaincante, déboucher sur un partage égalitaire de la parole, aussi bien au niveau des positions (in)égalitaires à défendre que du sexe des élèves. Le fait d'aborder cette problématique oralement dans les classes étudiant les contenus d'(in)égalité s'est avéré être insuffisant. Par conséquent, suite à ces constats, pour pallier cette difficulté de manière provisoire et faciliter le partage égalitaire de la parole, une astuce d'enseignement pourrait être utilisée : les bouches de la parole. Il s'agit de distribuer trois ou quatre images illustrant une bouche entre les différents participants du débat. Après chaque intervention, l'élève retourne une bouche. Lorsque ses trois bouches sont retournées, l'élève doit attendre que les autres aient également tous utilisé leurs bouches avant de pouvoir les rendre visibles à nouveau et les réutiliser. Cette astuce d'enseignement, qui joue le rôle de béquille pour réguler les prises de parole, pourrait être utilisée, si nécessaire, dans le cadre d'un module d'apprentissage supplémentaire.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'*Atelier Filé* est une séquence d'enseignement et d'apprentissage qui donne des pistes concrètes pour faire évoluer les capacités argumentatives à l'oral des élèves dans le cadre de la pratique réitérée du débat régulé, tout en poursuivant une démarche d'éducation citoyenne. Donner le *pouvoir* de parler aux élèves contribue-t-il à déceler les rapports de domination en jeu dans la société ? Un enseignement hebdomadaire sur l'oral et/ou sur les

contenus d'(in)égalité provoque-t-il un effet sur ces partages inégaux de la parole ?

Selon nos premiers résultats sur le partage de la parole – non généralisables en raison du nombre restreint de classes et de la durée de seulement cinq semaines – la pratique réitérée du débat, dans le cadre de l'*Atelier Filé*, permet un développement des tours de parole entre les jeunes élèves et une meilleure distribution de la parole dans les modalités ayant étudié l'oral (modalités *oral* et *mixte*). Dans la modalité *concepts* les tours de parole se développent en étoile à partir des interventions du modérateur, non formé sur les fonctions qui caractérisent son rôle, ce qui empêche les échanges directs entre les débatteurs et les débatteuses.

Une analyse plus fine montre, par ailleurs, qu'offrir des étayages liés aux contenus sur l'(in)égalité (modalités *concepts* et *mixte*) permet aux élèves jouant des rôles fictifs inégalitaires de mieux intégrer et de théâtraliser leur rôle par rapport à la position (in)égalitaire à défendre. En effet, dans ces groupes, les élèves qui jouent des rôles inégalitaires accaparent de plus en plus les prises de parole en développant des stratégies telles que la prendre de force ou communiquer davantage entre eux. Par ailleurs, la position inégalitaire reste dominante de la production initiale à la production finale dans l'ensemble des conditions, ce qui met en évidence une plus grande facilité à incarner ce rôle, ce qui n'est certainement pas étonnant dans une société à dominance hétérosexiste. Nous soulignons, à ce propos, que les élèves sont en train de jouer un rôle fictif et qu'elles et ils montrent une prise de conscience dans les retours métacognitifs après les débats régulés et lors d'un Focus Group en fin de séquence sur le caractère sexiste de leurs interventions et cela malgré la facilité et l'emprise des interventions inégalitaires dans le jeu.

Enfin, l'expérience montre la difficulté à envisager également un partage égalitaire de la parole entre filles et garçons. Former les élèves spécifiquement aux contenus sur l'(in)égalité, dans le cadre d'un débat régulé, ne permet pas d'aller vers une égalité des prises de parole entre filles et garçons. Seule dans la modalité *concepts*, l'évolution montre des progrès intéressants de ce point de vue. En outre, il devient alors évident que cette dimension dans le groupe *oral* et *mixte* mériterait d'être prise en considération dans la réalisation de l'*Atelier Filé*, ce qui invite à chercher une meilleure articulation entre un enseignement sur l'égalité et sur l'oral qui n'est pas entièrement réussi dans les trois groupes. Comme alternative provisoire pour remédier à cette difficulté et, ainsi, faciliter le partage égalitaire de la parole, une astuce d'enseignement est suggérée suite à ces constats : les bouches de la parole.

En définitive, aller vers une dynamique du partage égalitaire de la parole dans le cadre d'un débat régulé reste un défi.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brophy, J.-E., Good, T.-L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In Merlin C. Wittrock (Éd.) *Handbook of Research on Teaching* (p. 28-375). New York : Macmilan.
- Chamberland, L. (2010). *L'Impact de l'homophobie sur la persévérance et la réussite scolaire*, rapport de recherche, Fonds de recherche pour la société et la culture, Québec.
- Collet, I. (2017). Comprendre l'éducation au prisme du genre. *Carnets des sciences de l'éducation*. Université de Genève.
- Collet, I. & Dayer, C. (Éds.), (2014). *Former envers et contre le genre* (Raisons éducatives) Bruxelles : De Boeck.
- Collet, I. & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes*, 19(2), 100-103.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2019). *Itinéraires* comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral ? Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages audiovisuels. In L. Lafontaine & P. Dupont (Éds.), Collectif du REF 2017. Toulouse : Presses Universitaires du Midi.
- Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J.-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Éds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (p. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Coppola, A, Colognesi, S. & Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'*Atelier Filé* sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Revue GEF* (3), 42-55. Repéré à <http://revuegef.org>
- Dayer, C. (2017). *Sous les pavés, le genre : hacker le sexisme*. La Tour-d'Aigue : Éditions de l'Aube.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, S. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dupont, P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactiques de l'oral. *Repères*, 54, 141-166.
- Edmunds, H. (2000). *The Focus Group Research Handbook*. Illinois : NTC.

- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et Révolution*. Paris : Petite collection Maspero.
- Garcia-Debanç, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 195, 107-118.
- Jarlégan, A. Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant·e·s et les interactions verbales enseignant·e·s-élève. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre, *Recherche et formation*, 69, 65-80.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan.
- Patin, B. (2005). Le jeu de rôles : pratique de formation pour un public d'adultes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 67-68, 163-178.
- Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé·e·s*. Paris : Éditions Libertalia.
- Rowe, M. (2008). Micro-affirmations and Micro-inequities. *Journal of the International Ombudsman Association*, 1(1), 45-48.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (thèse de doctorat inédite), Université Laval, Québec, Canada.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108.