



HAL
open science

Quand l'accès au débat est déjà un combat. Répartition générée du style rhétorique bas dans les débats à visée éducative.

Claire Polo

► To cite this version:

Claire Polo. Quand l'accès au débat est déjà un combat. Répartition générée du style rhétorique bas dans les débats à visée éducative.. Revue GEF (Genre, Education, Formation), 2019. hal-03583621

HAL Id: hal-03583621

<https://hal.science/hal-03583621v1>

Submitted on 21 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Quand l'accès au débat est déjà un combat. Répartition genrée du style rhétorique bas dans les débats à visée éducative.

Claire Polo, Institut des Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Laboratoire Education, Cultures, Politiques, Université Lyon 2.

© Publié en 2019 par la Revue GEF, numéro 3, www.revuegef.org

Pour citer cet article

POLO, C. (2019). Quand l'accès au débat est déjà un combat. Répartition genrée du style rhétorique bas dans les débats à visée éducative. *Revue GEF* (3), 113-131. Repéré à <https://revuegef.org>

Résumé

Dans les débats en classe, la construction d'un *style rhétorique* plus ou moins *haut* ou *bas* peut être appréhendé à partir de 6 indices linguistiques (prises de parole, ancrage dans les dires antérieurs, marques de doute, idées reprises, production d'attaques personnelles et d'auto-dévalorisations). Une étude quantitative menée sur 10 débats à propos de la gestion de l'eau potable, organisés dans 4 écoles de 3 pays met en évidence une répartition sexuée de cette polarisation verticale dans l'interaction argumentative. En mixité « paritaire », les garçons tendent à développer un *style rhétorique haut*, et les filles à se retrouver dans un *style rhétorique bas* qui limite la prise en compte de leurs idées. Une étude de cas portant sur une Discussion à Visée Philosophique illustre comment les pratiques de facilitation peuvent renforcer ce phénomène, un animateur expert passant à côté de contributions importantes d'élèves (principalement des filles) exprimées dans un *style rhétorique bas*. Enfin, des pistes sont évoquées pour œuvrer à la mise en place de débats éducatifs plus inclusifs.

Mots clés : facilitation ; interaction argumentative ; négociation des places ; style rhétorique

Introduction

Le recours au débat à l'école s'inscrit dans le renouveau dialogique de l'enseignement (e. g. Mortimer & Scott, 2003). Au plan théorique, un fondement essentiel du recours à la discussion entre pairs est le concept de conflit sociocognitif (Doise & Mugny, 1981). Cependant, les études montrent qu'il n'est pas aisé de créer les conditions d'un véritable conflit sociocognitif, ni de s'assurer que sa résolution ne se cantonne pas au social (e. g. Polo et al., 2016). Cela suppose notamment que le point de vue de chaque personne soit socialement considéré et cognitivement examiné (Mercer & Sams, 2006).

Or les discussions entre élèves ne sont pas épargnées par les dynamiques classiques de négociation des places dans les interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1992), et donnent lieu à différentes formes de leaderships plus ou moins profitables à l'ensemble du groupe (Albe, 2006). Une étude sur les conseils d'enfants montre même qu'ils favorisent l'expression des garçons au détriment des filles (Malatesta & Golay, 2010). Qu'en est-il du débat à visée éducative réalisé en classe ? Est-il spontanément vecteur de production ou de reproduction d'inégalités entre les élèves filles et les élèves garçons ?

Une revue de littérature interdisciplinaire permet dans un premier temps de préciser ce questionnement (1). Je présente ensuite le corpus d'enregistrements audiovisuels de deux situations pédagogiques différentes (2), que j'étudie ici sous l'angle de la participation genrée aux échanges argumentatifs, c'est-à-dire non seulement en termes de répartition sexuée des rôles entre élèves filles et garçons, mais également en questionnant l'influence des normes de genre sur les styles rhétoriques adoptés par les élèves. Les méthodes employées sont décrites dans la section 3. Enfin, leurs résultats sont présentés comme générateurs d'hypothèses de portée plus générale sur l'existence d'un *style rhétorique bas* dans de tels débats et les pratiques susceptibles de limiter leurs effets délétères (4).

1. Ancrages théoriques : outils conceptuels issus de plusieurs disciplines

1.1 Débattre à l'école : fondements didactiques

A l'école, la mise en place d'un débat entre élèves peut recouvrir des visées différentes. En classes disciplinaires, il est utilisé pour susciter de la curiosité en début de leçon ou sert à re-construire collaborativement des connaissances stabilisées en cours de séquence, et, en fin de chapitre, c'est un prétexte pour réinvestir les savoirs acquis. Il s'agit là d'« argumenter pour apprendre » (*arguing to learn*), une utilisation didactique du dialogue qui se distingue de celle visant à « apprendre à argumenter » (e. g. Von Aufschnaiter et al., 2008), plutôt développée dans des espaces extra-disciplinaires, comme les projets d'éducation à (la citoyenneté, l'environnement, la santé, etc.), où l'acquisition de compétences argumentatives transversales constitue en elle-même un objectif didactique. Bien entendu, cette distinction ne décrit pas de frontière hermétique entre ces pratiques. C'est d'ailleurs sans doute une spécificité importante des débats éducatifs s'inscrivant dans la lutte contre les discriminations réalisés en mixité que de porter intrinsèquement cette double préoccupation pour l'objet discuté et la façon d'en discuter. Ainsi, prétendre déconstruire les stéréotypes sexistes au cours d'une discussion où les filles ont bien moins voix au chapitre que les garçons risque de laisser aux élèves un message pour le moins ambivalent. Ce double enjeu des débats à visée éducative concernant l'égalité des sexes en constitue sans doute une caractéristique didactique essentielle, expliquant à quel point ces pratiques peuvent s'avérer délicates à mener. Plus largement, la peur de l'accusation d'endoctrinement et l'obligation de neutralité politique sont souvent invoquées comme obstacles à la scolarisation de toute controverse (Albe, 2009).

Ces deux perspectives s'inscrivent dans le renouveau dialogique de l'enseignement, qui, à l'opposé du modèle autoritaire fondé sur le schéma interactionnel d'un·e enseignant·e qui parle à un auditoire qui écoute, met l'accent sur l'importance de l'échange (Mortimer & Scott, 2003 ; Alexander, 2017). Au plan théorique, cette « pédagogie du dialogue » s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste qui perçoit l'élève comme un sujet actif co-construisant du savoir en interaction avec autrui, dans et avec un environnement adapté à cette fin par l'enseignant·e. Cette perspective, si elle est loin d'inspirer toutes les pratiques actuelles, notamment en raison de logiques institutionnelles complexes, fait désormais consensus dans les recherches en éducation, et rejoint les théories de la cognition « socialement étendue » (*socially extended cognition*) (Menary, 2010).

Le recours à la discussion entre pairs s'appuie en particulier sur le concept de conflit sociocognitif : se confronter à un point de vue autre permettrait de déconstruire le sien propre, et d'élaborer une représentation ou une pratique plus avancée (Doise & Mugny, 1981). Cependant, il n'est pas aisé de créer les conditions d'un véritable conflit sociocognitif, ni de s'assurer que sa résolution dépasse le plan social. Les études sur l'apprentissage collaboratif montrent que les élèves peuvent par exemple se contenter de passer à un sujet plus rassembleur, ou encore entrer dans une véritable dispute mettant en cause les sujets plutôt que les objets de la discussion (Baker, Andriessen & Lund, 2009 ; Polo, et al., 2016). Toute véritable *exploration* sociocognitive entre pairs suppose que le point de vue de chaque membre du groupe soit socialement considéré et cognitivement examiné, principe fondamental loin d'être toujours spontané, et qui mérite d'être enseigné (Mercer & Sams, 2006, p. 512). En effet, les débats entre élèves peuvent donner lieu à l'expression de leaderships plus ou moins bénéfiques pour l'approfondissement des objets étudiés (Albe, 2006). Ainsi, si ces pratiques dialogiques sont souvent conçues *a priori* comme plus démocratiques qu'un enseignement traditionnel, elles ne font pas magiquement disparaître les disparités entre les élèves. On peut même s'interroger sur les effets

potentiellement élitistes d'un enseignement supposant la maîtrise de compétences langagières et argumentatives, qui dévolue un travail d'inférence important aux élèves.

1.2 Modèle dialogique de la situation argumentative

Mon propos s'inscrit dans la perspective des études empiriques de l'argumentation, et notamment dans son modèle dialogique défini par Plantin comme une « *situation de confrontation discursive au cours de laquelle sont construites des réponses antagonistes à une question* » (Plantin, 1996, p. 11). Si des situations argumentatives peuvent survenir dans des contextes variés, elles demeurent relativement *marquées* par rapport à la conversation ordinaire. En effet, les interactions verbales sont structurées par un système de politesse visant à préserver les faces des interactant-es, (Goffman, 1974, p. 15) qui se traduit d'ordinaire par une préférence pour l'accord (Pomerantz, 1984). Or, la situation argumentative se fondant sur l'expression du désaccord, ce comportement n'est alors plus considéré comme une menace pour la *face*, et, l'ensemble de l'interaction bascule sur un autre système de politesse, où il est attendu de critiquer les arguments d'autrui et de faire valoir les siens (Plantin, 2016, p. 369).

Dans cette interaction argumentative, trois rôles se distinguent : celui de Proposant-e, qui fait une proposition, d'Opposant-e qui la critique ou émet une contre-proposition, et celui de Tierce personne, qui incarne l'état de doute¹. La répartition de ces rôles n'est pas figée : ils peuvent être successivement adoptés par les différent-es participant-es.

1.3 La négociation des places dans l'interaction

La linguistique interactionnelle fournit des clefs pour étudier comment une conversation peut se dérouler de façon asymétrique (Kerbrat-Orecchioni, 1987, 1992). En théorie, cette situation de « dominance » dans une interaction donnée peut ou non correspondre à l'échelle des statuts sociaux des personnes impliquées, c'est en cela que ce concept se distingue de celui de « domination » employé en sciences sociales pour décrire des phénomènes plus structuraux. En effet, en interaction, « le discours est une activité à la fois déterminée (par le contexte) et transformatrice (de ce même contexte) » (Kerbrat-Orecchioni, 2009 [2005], p. 74). Cette malléabilité du contexte est toutefois à nuancer en raison d'une préférence pour la stabilité et des résultats de sociolinguistique démontrant que certains comportements interactionnels sont caractéristiques d'un rôle social. Ainsi, si un professeur peut « faire l'élève » à un moment d'une conversation, il n'est pas un élève. La notion de *dominance* appréhende l'interaction comme structurée par un deux axes : horizontal (distance/familiarité ; conflit/connivence) et vertical (égalité/hierarchie), et porte principalement sur le second ou ses liens avec le premier (Kerbrat-Orecchioni, 2009, p. 164). Les positions sur ces axes dépendent d'éléments contextuels externes (âge, sexe, statut, etc.) et de facteurs internes, liés au fonctionnement interactif. Les « relationèmes », indicateurs linguistiques de ces positions, sont à la fois des marqueurs d'une relation préexistante et des opérateurs construisant la relation dans la situation étudiée, témoins de la négociation des « places ». La *dominance* s'exerce par le langage verbal et para-verbal, et a trait à différents niveaux de l'interaction. Est en position « haute » dans une interaction qui impose 1) la forme de l'échange (langue, style, type d'interaction, lieu, médium) ; 2) sa structuration (initiative de l'ouverture et de la clôture des différentes séquences) ; 3) les contenus sémantiques discutés (initiative et choix des thèmes ; degré d'expertise ; imposition des signes et du vocabulaire ; victoire dans les négociations sur les opinions) ; 4) les contenus pragmatiques de l'interaction (violation plus facile des règles de politesse ; termes de l'adresse) (Kerbrat-Orecchioni, 1987, p 322-342).

Les études empiriques menées sur la *dominance* ont montré que les hommes sont typiquement en position haute par rapport aux femmes, associé à un partage inégal des tâches dans la conversation. Lakoff (2004 [1975]) a notamment mis en évidence les caractéristiques suivantes des contributions des femmes aux interactions : l'intonation interrogative en fin d'assertion, l'atténuation des déclarations, l'usage plus important que chez les hommes de questions de fin d'énoncés (*tag questions*) invitant à corroborer leurs opinions ou soutenir leur propos. Zimmerman et West (1975) ont montré que dans les conversations mixtes, les hommes interrompent bien plus que les femmes, et prodiguent moins de réponses minimales ou les retardent, soutenant peu les prises de parole de leurs interlocutrices. Fishman

¹ Plantin parle des rôles argumentatifs de Proposant, d'Opposant, et de Tiers, que je « traduis » ici dans un langage épïcène Proposant-e, Opposant-e et Tierce personne.

(1978), à propos de la conversation dans des couples hétérosexuels chez eux, révèle que les femmes, à l'initiative de 62% des tentatives d'introduction d'un thème, ne sont à l'origine que de 38% de ceux qui sont retenus, alors presque tous les thèmes introduits par les hommes sont discutés.

Gomard (1985), dans une analyse de débats télévisés, distingue *prévenance*, et *dominance* (employé ici dans un sens restrictif). La *prévenance* se caractérise par une alternance des tours de parole sans friction, le retrait lors d'une prise de parole simultanée, une production de réactions minimales, et une orientation des dires vers l'interlocuteur ou l'interlocutrice. À l'inverse, la *dominance* passe par des interruptions, la focalisation plus ou moins agressive sur certaines personnes, la production d'objections chevauchantes déstabilisantes. L'auteure constate que la *dominance* est généralement très basse chez les femmes, où la *prévenance* tend à être élevée, ce qui constituerait une variable explicative de leur désavantage conversationnel mesuré en terme de quantité de parole. Sans essentialiser ces catégories, elle pointe des exemples de femmes adoptant un style qualifié de « masculin », moins *prévenant* et plus *dominant*, stratégie rencontrant d'autant moins de résistance que les locutrices occupent une position sociale élevée. Néanmoins, dans cette étude, les deux femmes ayant le plus voix au chapitre ont développé un style hybride, combinant *dominance* et *prévenance* élevées. Une telle perspective se rapproche de l'approche dite de « participation sans pouvoir » caractérisant certain-es interactant-es désavantagé-es dans la conversation (*powerless participants*) (O' Barr & Atkins, 1980).

1.4 Différenciation sexuée des interactions didactiques

Alors que la tradition républicaine explique sans doute le caractère relativement récent des études sur le traitement différencié des filles et des garçons à l'école en France, il est désormais largement admis que l'école participe à la socialisation différentielle des sexes (Mosconi, 1999). Des études anglo-saxonnes ont mis en évidence, depuis les années 1970, la *dominance* des garçons sur les filles en contexte didactique. Une étude sur l'enseignement du travail social a notamment montré que les hommes, représentant 24,5% des effectifs prennent 40,7% des tours de parole, occupent 39,8 % du temps de parole, et pratiquent la moitié des interruptions (Brooks, 1982). Les résultats de ces recherches ont été synthétisés schématiquement par la règle des deux-tiers / un tiers : pour 2 interactions avec des garçons, l'enseignant-e ne réaliserait qu'une interaction avec une fille (Brophy & Good, 1970). Les études menées à l'école française montrent que l'attention enseignante est d'autant plus focalisée sur les hommes que la discipline considérée est un territoire traditionnellement masculin : ainsi, ils recevraient entre 6 et 14 ans 36h d'instruction mathématique de plus que les filles (Duru-Bellat, 1995). Aussi bien en France qu'en Suisse, le cours dialogué, notamment à l'adolescence, serait un polylogue hautement compétitif préférentiellement investi par les garçons où l'enjeu est de se mettre en avant en occupant l'espace sonore, quitte à transgresser les règles ; tandis que les filles, qui réussissent mieux, se tiendraient plutôt écartées du feu des échanges pour prendre le temps d'apprendre (Collet, 2015).

Ces différences quantitatives se doublent d'une différenciation qualitative des interactions didactiques selon le sexe. D'un côté, sont plutôt réservés aux garçons les questions ouvertes appelant des prises de parole longues pour la construction de savoirs nouveaux (Mosconi, 2001), les interventions de leur propre initiative (Jarlegán et al., 2011), les retours positifs sur leur qualité intellectuelle, les retours négatifs sur leur attitude (Duru-Bellat, 1995). De l'autre, les filles parlent principalement si elles y sont invitées, et elles sont plutôt sollicitées pour rappeler les savoirs déjà constitués ou exécuter des consignes simples (Mosconi, 2001), félicitées pour leur attitude et leurs efforts, et reçoivent des retours négatifs sur leurs capacités intellectuelles (Duru-Bellat, 1995). Les différences observées quant aux éléments d'évaluation formative adressés aux élèves selon leur sexe incarnent un « double standard » selon lequel les enseignant-es tendent à tolérer l'indiscipline des garçons et à considérer leurs difficultés comme liées à un manque de travail, tandis qu'une attitude plus sérieuse est attendue des filles, qui, voient leurs difficultés attribuées à de moindres capacités (Mosconi, 1999).

2. Corpus étudié : deux situations argumentatives à visée éducative

Mon propos s'appuie principalement sur un corpus constitué d'enregistrements audiovisuels d'interactions argumentatives se tenant au collège, dans deux situations éducatives semi-formelles distinctes : un débat socioscientifique sur l'eau potable et une démonstration de discussion à visée

philosophique (DVP) sur la pensée. Ce travail constitue une seconde lecture de ces données, non recueillies spécifiquement pour explorer la dimension genrée de la participation aux discussions.

2.1 Le dispositif YouTalk sur la controverse socioscientifique de l'accès à l'eau potable

Le dispositif *YouTalk*, conçu en 2011, est animé par un binôme d'élèves de lycée spécialement formés à cette fin, de 15 à 18 ans. Il consiste à explorer une controverse socioscientifique (CSS) avec des élèves de niveau collège, de 11 à 14 ans. Le *YouTalk* sur l'accès à l'eau potable a été adapté et mené 22 fois, dans quatre pays (France, Mexique, Etats-Unis, Brésil), dans des établissements scolaires de milieux socioéconomiques variés. Ce dispositif s'inspire du modèle du café scientifique, tout en le revisitant : il s'agit d'allier discussion publique et échanges « à la table », mais d'éviter une dynamique de questions-réponses focalisée sur une personne perçue comme experte. C'est dans cet esprit que l'animation est confiée à un duo d'élèves un peu plus âgés, une personne gérant les échanges, l'autre l'assistant dans la gestion du temps et faisant une synthèse finale.

La séance, durant environ 1h30, vise le développement d'une démarche de questionnement critique face à une CSS plutôt que l'acquisition de connaissances thématiques. Elle comprend une introduction, trois phases thématiques, une conclusion, l'ensemble étant rythmé par un diaporama projetant un questionnaire à choix multiple. En introduction, est expliquée la distinction entre questions d'opinion (QO) pour lesquelles il est prévisible que tous les élèves ne soient pas d'accord, et questions de connaissance (QC) fonctionnant comme des devinettes. On entre ensuite dans le sujet via la question principale (QP), pour laquelle chaque élève choisit anonymement une réponse initiale parmi 6 options :

A ton avis, l'accès d'une personne à l'eau potable, à l'avenir, dépendra surtout... ?
a) de sa richesse ; b) de sa capacité physique à vivre avec de l'eau de moindre qualité ; c) des efforts faits dès maintenant pour économiser l'eau et la préserver ; d) de l'endroit où cette personne naîtra sur la planète ; e) de la capacité de la nature à s'adapter à nos besoins en eau ; f) des avancées scientifiques.

Chacune des 3 phases thématiques (ressources, usages, gestion) comprend plusieurs QC puis une QO. Chaque QC donne lieu à un bref échange « à la table », puis à un vote individuel anonyme. La réponse attendue est alors dévoilée, et une brève diapositive « point info » permet de la justifier, en mentionnant la source utilisée. Les QO sont traitées autrement : les élèves ont davantage de temps pour en discuter, et doivent se mettre d'accord par groupe de 3 à 5 élèves pour choisir l'une des options, alors affichée à la table. S'en suit un débat en classe entière. Enfin, les élèves se positionnent individuellement et anonymement. En conclusion, l'animateur ou l'animatrice qui a pris des notes fait une rapide synthèse, puis la QP est reposée, et traitée comme une QO, avec un temps de débat prolongé.

2.2 Démonstration de discussion à visée philosophique sur la pensée

Les Discussions à Visée Philosophique (DVP) s'inscrivent à la croisée d'objectifs de didactique de la philosophie (développer des habiletés de pensée) et d'éducation à la citoyenneté (apprentissage des normes de l'argumentation démocratique). Un principe fondamental censé organiser ces discussions est le fait de reconnaître les élèves comme interlocuteurs ou interlocutrices valables dans leur individualité (Lévine, 2007), et de mettre en place un fonctionnement collectif permettant à chacun, chacune, de prendre la parole. Afin d'atteindre ces objectifs, l'animation de telles séances fait l'objet de théorisations et de formations spécifiques. C'est dans ce cadre que des séances de démonstrations sont organisées, où une personne experte anime une discussion avec un groupe d'élèves devant des observateurs et observatrices curieuses de mieux connaître cette pratique.

La démonstration dont il est question ici dure 45 minutes environ et a été réalisée en 2015 dans un collège français relevant de l'éducation prioritaire, avec des élèves de cinquième. Elle est basée sur la lecture préalable du chapitre 3 d'un ouvrage spécialement conçu pour faire de la philosophie avec des enfants (Lipman, 1978), et commence par la question suivante : « D'où viennent nos pensées ? ». La séance se termine par un tour de cercle invitant chaque élève à réaliser une analogie de la forme « penser c'est comme... ». L'étude du schéma interactionnel à l'œuvre dans cette phase de clôture s'apparente à la dynamique d'institutionnalisation (Brousseau, 1984) : après avoir donné la parole à une personne (tour 1), celle-ci s'exprime (tour 2), puis l'animateur ratifie, voire reprend sa proposition, ou demande

des précisions (tour 3), qui donneront le cas échéant lieu à un nouveau cycle ternaire (le 3^{ème} tour étant le premier du cycle suivant) (Polo, à paraître).

2.3 Des situations pédagogiques aux corpus

J'ai participé directement à la mise en place et à l'enregistrement des *YouTalk*. Dans une démarche de linguistique interactionniste, je ne partais pas d'une grille de lecture prédéfinie mais souhaitais me donner la possibilité de voir « émerger » des phénomènes dans les vidéos qui, en outre, ont immédiatement été pensées de façon à faciliter une mise à disposition pour d'autres recherches. Une prise de données relativement lourde a ainsi été réalisée, permettant de suivre le déroulement des échanges en classe entière, et dans plusieurs petits groupes.

Dix séances, réalisées en 2011 et 2012, ont été systématiquement séquencées, transcrites et codées à l'aide du logiciel *Transana* : 2 menées dans une école publique mexicaine rurale, 2 dans une école mexicaine privée urbaine, 3 dans une école publique américaine d'une ville de taille moyenne, 3 dans un collège public français du centre d'une grande ville.

La vidéo de démonstration de DVP étudiée, et sa transcription verbale ont été généreusement mises à ma disposition par l'équipe Philéduc du LiDiLEM, dans le cadre de son séminaire d'automne 2017 invitant une pluralité de chercheur·es à porter des regards disciplinaires croisés sur ces pratiques pédagogiques. L'enregistrement a été réalisé à partir d'une caméra 360° placée au centre du cercle des participant·es, puis « dépliée » de telle sorte qu'elle donne l'impression d'une ligne face à l'analyste centrée sur l'animateur.

3. Méthodologie

3.1 Questions de recherche

Je situe mon propos dans la lignée des travaux sur la dominance de genre, trouvant dans l'activité linguistique même des traces de positionnement sur l'axe vertical de l'interaction, plutôt que dans la seule variable « sexe » indépendante et prédéfinie, ce qui reviendrait à essentialiser les différences de comportements conversationnels observés. Ainsi, plutôt que de parler d'argumentation « féminine », je préfère nommer *style rhétorique bas* un ensemble de comportements qui, dans l'interaction argumentative, permet peu de contrôle sur le déroulement et l'issue des débats. Dans cette étude exploratoire, je cherche à la fois à préciser les contours de ce *style rhétorique* et à étudier sa distribution entre les élèves filles et les élèves garçons². Ce choix de classement des individus selon les groupes sociaux de sexe, une catégorie prédéfinie à l'échelle macrosociale, n'entre pas en contradiction avec une telle définition du *style rhétorique bas*, mais permet de mettre en évidence d'éventuels effets de cette catégorisation genrée sur une tendance à l'adopter. En tant que pédagogue et chercheuse en éducation, je m'intéresse également aux pratiques de facilitation de tels échanges. Ce questionnement s'articule autour de deux questions de recherche :

1. Les filles tendent-elles davantage que les garçons à adopter un *style rhétorique bas* dans les débats étudiés ?
2. Quelle influence peuvent avoir les pratiques de facilitation des échanges sur la traduction de ces tendances stylistiques en inégalités entre élèves quant à la prise en compte de leurs opinions ?

Ces questions sont appréhendées en couplant indices quantitatifs et analyse de cas qualitative.

3.2 Indices quantitatifs : distribution des marqueurs verticaux entre filles et garçons

Dans les débats éducatifs en classe entière, forme et structure interactionnelles sont principalement déterminées par l'institution éducative, et la personne garante du cadre didactique. C'est donc principalement aux niveaux sémantique et pragmatique que *style rhétorique haut* et *bas* se distinguent à travers quelques relationèmes qui les positionnent aux deux extrêmes d'un axe vertical continu (cf. tableau 1).

² Force est de constater l'absence d'élève, dans ces données, revendiquant une transidentité ou une identité non-binaire, et que la catégorisation « fille » ou « garçon » semble relativement consensuelle pour tou·tes les participant·es.

Tableau 1. Relationèmes verticaux sémantiques et pragmatiques dans les débats en classe.

Niveau interactionnel	Sémantique	Pragmatique
Style rhétorique haut	<ul style="list-style-type: none"> - Proposition de thèmes retenus - Discours marqué par la certitude - Vocabulaire et gestes repris - Arguments repris - Attaques personnelles dirigées contre les opposant·es 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de parole fréquente - Prise de parole publique - Tours de parole longs - Seul ancrage explicite dans les direx d'autrui lié à une stratégie d'exagération « faisant dire ce qui n'a pas été dit » - Interruptions - Objections chevauchantes - Réponses minimales rares ou retardées
Style rhétorique bas	<ul style="list-style-type: none"> - Développement de thèmes proposés par d'autres ou initiatives non suivies - Discours marqué par le doute et/ou la recherche de l'approbation d'autrui - Reprise du vocabulaire ou des gestes ou propositions non reprises - Reprise d'arguments ou propositions non reprises - Auto-dévalorisations 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de parole rare - Prise de parole en aparté - Tour de parole courts - Ancrage explicite fréquent dans les direx d'autrui - Retrait lors d'une prise de parole simultanée - Réponses minimales fréquentes

Au plan sémantique, le fait que le *style rhétorique haut* soit marqué par la certitude, tandis que le *style rhétorique bas* se caractérise par le doute ou la recherche de l'approbation d'autrui, peut se traduire par une préférence pour les rôles argumentatifs de *proposant·e* ou d'*opposant·e* en position haute, et de *tierce personne* en position basse.

Afin de réaliser une étude quantitative sur des données similaires, j'ai analysé les 10 débats en classe entière réalisés en fin de *YouTalk* sur la QP. Etant donné que la plupart du temps les élèves doivent se voir attribuer la parole pour s'exprimer, les interruptions restent limitées. Bien entendu, peuvent se développer en parallèle des conversations « privées », à voix basse, entre quelques élèves (Polo, 2014), mais elles ne sont ici pas prises en compte, car toutes les tables n'ayant pas été enregistrées, les informations sont lacunaires en ce qui les concerne. C'est également le cas des objections chevauchantes, des réponses minimales et des reprises gestuelles, qui n'ont pas non plus pu être systématiquement relevées. Enfin, devant les formulations parfois floues des élèves, j'ai consigné dans une seule et même catégorie les reprises relevant des thèmes, du vocabulaire et des arguments (« idées reprises »). Le tableau 2 précise les marqueurs linguistiques utilisés pour relever chacun des 6 indices de positionnement vertical retenus, deux relevant de la dimension pragmatique, et quatre de la dimension sémantique. Trois d'entre eux (en gras) sont d'autant plus nombreux que le locuteur ou la locutrice est en position *haute* : prises de parole publiques, idées reprises par autrui, attaques personnelles envers autrui. Trois autres sont d'autant plus fréquents que le locuteur ou la locutrice est en position *basse* : ancrage dans les direx d'autrui, expression du doute, auto-dévalorisations.

Tableau 2. Six indices linguistiques de position verticale dans les débats en classe.

Niveau interactionnel	Indice de position verticale	Marqueurs linguistiques
Pragmatique	Prises de parole publiques	Moment de focalisation de l'attention de la classe sur un·e élève sous la vigilance de l'animateur/trice, qui peut produire des réponses minimales pour l'encourager.
	Ancrages dans les dires d'autrui	Marques explicites d'accord ou de désaccord franc ou nuancé avec autrui ; mention explicite d'un·e autre participant·e pour revenir sur ses dires ; emploi de démonstratifs associés à une catégorie métadiscursive se référant à une prise de parole antérieure (ex : « cet exemple »), pointage vers autrui pendant la reprise de son idée.
Sémantique	Expressions du doute	Incertitude quant au fait qu'on se voit attribuer la parole ; prise en charge modalisée (ex : emploi du conditionnel) ; atténuateurs (ex : « c'est un peu comme »), adverbes de doute (ex : « peut-être »).
	Idées reprises par autrui	Propos, thème ou argument repris une ou plusieurs fois par autrui au cours du débat.
	Auto-dévalorisations	Aveu d'ignorance, d'incompréhension, d'incompétence ou d'incapacité à se prendre position individuellement ou collectivement ; dévalorisation d'attributs personnels ou d'un de ses groupes d'appartenance.
	Attaques personnelles envers autrui	<i>Ad hominem</i> (mise en contradiction des dires, des dires et des croyances/valeurs ou des dires et des actes d'un·e opposant·e) ; <i>ad personam</i> (dévalorisation des attributs personnels ou d'un des groupes d'appartenance d'un·e opposant·e, insulte) ; accusation de sociocentrisme ; accusation d'incompétence.

J'ai ensuite procédé à un décompte systématique de ces indices pour les filles et les garçons.

3.3 Approche qualitative : influence du travail de facilitation

Si l'approche quantitative peut apporter des éléments de réponse concernant la répartition des *styles rhétoriques haut* et *bas* entre filles et garçons, elle ne suffit pas pour appréhender l'influence potentielle du travail de facilitation sur cette tendance. Mon propos se complète donc d'un travail qualitatif, fondé principalement sur l'étude de la pratique de facilitation mise en place lors de la séquence de clôture de la DVP.

4. Présentation et discussion des résultats

4.1 Tendances quantifiées dans les débats en classe entière

Les tableaux 3, 4 et 5 recensent les résultats obtenus, pour les filles (notées F) et pour les garçons (notés G), concernant les 6 indices de positionnement vertical systématiquement relevés, dans les 10 débats *YouTalk* étudiés, regroupés ici selon qu'ils caractérisent plutôt un style rhétorique *haut* ou *bas*. Pour information, est également indiqué, dans la première ligne, le nombre de filles et de garçons composant chacun des groupes. Ces chiffres servent à calculer, pour chaque débat, le nombre moyen de prises de parole publiques par garçon et par fille, dont le ratio permet de comparer les chances d'intervenir selon le sexe (Collet, 2015). Ces deux chiffres complémentaires concernant l'indice « prise de parole », peuvent, selon leur valeur, indiquer une position haute ou basse. Les idées reprises, attaques personnelles envers autrui et auto-dévalorisations sont des indices sémantiques comptabilisées indépendamment du nombre d'interventions, car une même prise de parole peut en contenir plusieurs. Par contre, il est intéressant de rapporter l'ancrage dans les dires d'autrui, indice pragmatique, aux interventions. Cela peut permettre de mettre en évidence, par exemple, le fait qu'une personne ou un groupe de personnes ne puisse accéder à la parole qu'en valorisant celle d'autrui, ce qui peut expliquer un alignement sur les

thèmes proposés par d'autres. Enfin, cumuler les deux formes de décompte pour l'expression du doute paraît nécessaire : on peut ainsi à la fois visualiser la proportion des interventions modalisées par le doute, et la concentration de cette expression du doute. Ainsi, si de nombreuses expressions de doute sont réalisées dans peu d'interventions, cela signifie qu'elles sont principalement le fait de quelques locuteurs ou locutrices. Le tableau 3 porte sur les 4 débats organisés dans les deux écoles mexicaines (Mxpu désignant l'école publique, Mxpri l'école privée), le tableau 4 sur les débats américains, et le tableau 5 sur les débats français.

Tableau 3. Style rhétorique et positionnement vertical selon le sexe : débats mexicains.

	MxPu 1	MxPu 2	MxPri 1	MxPri 2	MxPu1 +MxPri 2
Nombre d'élèves	F : 10 G : 10	F : 16 G : 0	F : 10 G : 4	F : 8 G : 7	F : 18 G : 17
Nombre moyen d'interventions / élève	moy/F : 0,6 moy/G : 8,7	moy/F : 1,4	moy/F : 5,3 moy/G : 8,25	moy/F : 1,5 moy/G : 3,57	moy/F : 1 moy/G : 1,88
Prises de parole publiques	F : 6 G : 7	F : 22	F : 53 G : 33	F : 12 G : 25	F : 18 G : 32
Ratio moy/F/moy/G	1,17		1,56	2,38	1,88
Indices de position haute					
Idées reprises	F : 1 G : 1	F : 5	F : 3 G : 8	F : 5 G : 11	F : 6 G : 12
Attaques personnelles envers autrui	F : 0 G : 0	F : 0	F : 5 G : 9	F : 1 G : 6	F : 1 G : 6
Indices de position basse					
Ancrages dans les dires d'autrui	F : 0/6 G : 0/7	F : 4/22	F : 5/53 G : 6/33	F : 8/12 G : 5/25	F : 8/18 G : 5/32
Expressions du doute	F : 4 (3/6) ³ G : 0 (0/7)	F : 6 (4/22)	F : 7 (4/53) G : 1 (1/33)	F : 12 (4/12) G : 6 (4/25)	F : 16 (7/18) G : 6 (4/32)
Auto-dévalorisations	F : 0 G : 0	F : 0	F : 0 G : 0	F : 1 G : 0	F : 1 G : 0

Le second débat étudié dans l'école publique mexicaine, animé par un binôme de garçons, correspond à l'unique cas de groupe non-mixte, composé uniquement de filles, résultant de la liberté laissée aux élèves de se répartir par affinité. Dans ce débat, 4 des 22 prises de parole publiques sont ancrées dans les dires d'autrui, et une proportion similaire expriment le doute, une seule prise de parole cumulant ces deux indices. Il n'y a alors ni auto-dévalorisation, ni attaques personnelles envers autrui. Ces éléments rappellent l'étude concernant le style rhétorique des femmes qui, lors de débats télévisés mixtes, parviennent le plus à s'exprimer, en combinant *prévenance* et *dominance* (Gomard, 1985).

Dans le premier débat dans l'école privée mexicaine, les garçons, bien qu'ils soient en minorité (4 pour 10 filles), ont en moyenne 1,56 fois plus de chances que les filles d'intervenir publiquement. Ce déséquilibre est plus important que lors du premier débat dans l'école publique, où filles et garçons sont aussi nombreux. On peut faire l'hypothèse que cela est lié au style très confrontationnel alors adopté par ces derniers, qui produisent 9 attaques personnelles (chiffre record dans ce corpus)⁴. Il semble que les filles, ou du moins certaines d'entre elles, adoptent réciproquement un style rhétorique plus *haut*, avec relativement peu d'ancrages dans les dires d'autrui, et également 5 attaques personnelles, même si elles

³ Il faut lire : 4 expressions du doute ont été relevées dans 3 des 6 interventions publiques produites par les filles.

⁴ De même, 6 attaques personnelles produites par des garçons ont été relevées lors du second café dans l'école privée, débat pour ce pays où le déséquilibre des prises de parole est le plus important, un garçon ayant en moyenne 2,38 fois plus de chances d'intervenir qu'une fille.

continuent d'exprimer du doute, surtout quelques-unes, qui le manifestent à plusieurs reprises dans une même intervention.

Si l'on cumule les deux débats réunissant un nombre similaire de filles et de garçons (Mxpu 1 et Mxpri 2), on peut observer quelques tendances, sur un échantillon toutefois réduit (18 filles et 17 garçons au total). Les garçons ont 1,88 fois plus de chances que les filles d'intervenir et seulement 1/3 des idées reprises sont le fait des filles. Une seule attaque personnelle est commise par une élève. De plus, les prises de parole des filles sont caractérisées, par un ancrage dans les dires d'autrui et l'expression du doute relativement fréquents (respectivement 8 et 7 interventions sur 18 présentent ces indices). L'immense majorité des expressions de doute sont produites par les filles (16/22), certaines en cumulant plusieurs dans une même intervention.

Tableau 4. Style rhétorique et positionnement vertical selon le sexe : débats américains.

	EU1	EU2	EU3	EU2+EU3
Nombre d'élèves	F : 14 G : 6	F : 11 G : 14	F : 14 G : 11	F : 25 G : 25
Nombre moyen d'interventions / élève	moy/F : 1,43 moy/G : 0,83	moy/F : 0,72 moy/G : 1	moy/F : 0,29 moy/G : 0,72	moy/F : 0,48 moy/G : 0,88
Prises de parole publiques	F : 20 G : 5	F : 8 G : 14	F : 4 G : 8	F : 12 G : 22
Ratio moy/F/moy/G	0,58	1,38	2,55	1,83
Indices de position haute				
Idées reprises	F : 5 G : 1	F : 4 G : 3	F : 4 G : 8	F : 8 G : 11
Attaques personnelles envers autrui	F : 1 G : 0	F : 0 G : 0	F : 0 G : 0	F : 0 G : 0
Indices de position basse				
Ancrages dans les dires d'autrui	F : 2/20 G : 1/5	F : 1/8 G : 0/14	F : 0/4 G : 0/8	F : 1/12 G : 0/22
Expressions du doute	F : 29 (11/20) G : 10 (3/5)	F : 5 (4/8) G : 10 (6/14)	F : 5 (3/4) G : 3 (2/8)	F : 10 (7/12) G : 13 (8/22)
Auto-dévalorisations	F : 3 G : 2	F : 1 G : 0	F : 1 G : 0	F : 2 G : 0

Aucun des 3 débats analysés dans l'école américaine n'est caractérisé par un nombre similaire de filles et de garçons. Dans le premier débat, les filles sont majoritaires (14 pour 6 garçons), et elles sont surreprésentées dans les échanges, un garçon ayant en moyenne moins de chance qu'une fille d'intervenir (0,58). Elles fournissent 5 idées reprises ultérieurement contre une seule pour les garçons. Une attaque personnelle est produite par une fille, la seule dans ce sous-corpus américain, et seules 2 de leurs 20 interventions sont ancrées dans les dires d'autrui. Il semble ici que la situation majoritaire permette aux filles – du moins, à certaines – d'adopter sur ces points un style rhétorique plus *haut*. Cependant, il convient de noter que plus de la moitié de leurs interventions (11) sont encore marquées par le doute, certaines en concentrant de nombreuses expressions, et que 3 auto-dévalorisations sont le fait de filles. On peut ici faire l'hypothèse de situations très différentes entre des filles leaders qui profitent d'être en majorité pour occuper une place plus *haute* dans l'interaction, et des filles qui maintiennent un style rhétorique *bas*.

Si l'on prend les deux derniers débats étudiés, présentant dans un cas 11 filles et 14 garçons, et dans l'autre, à l'inverse, 11 garçons et 14 filles, on peut observer quelques tendances. Toutes les prises de parole se font sans référence aux dires d'autrui, à une exception près, produite par une fille. Les garçons ont 1,83 fois plus de chances que les filles de prendre la parole publiquement, ce qui explique que ces dernières soient à l'origine de moins d'idées reprises qu'eux, même si, au regard de leur moindre participation aux échanges, le faible écart marque plutôt une tendance à parvenir à faire entendre leurs

idées (8 contre 11). Si plus de la moitié des prises de parole des filles sont caractérisées par l'expression du doute (7/12), cela concerne aussi ici 8 des 22 prises de parole des garçons, certains pouvant en produire de nombreuses au sein d'une même intervention. Cet élément stylistique explique peut-être que les idées de certains ne soient pas reprises. Ainsi, il y aurait une interprétation genrée du même comportement : chez les garçons il apparaîtrait comme une véritable incertitude, alors que chez les filles il serait la norme, et renverrait à une juste attitude de réserve. Cette différenciation de la perception d'un même comportement selon le sexe fait écho au « double standard » dans l'évaluation enseignante des élèves filles et garçons (Mosconi, 1999).

Tableau 5. Style rhétorique et positionnement vertical selon le sexe : débats français.

	Fr1	Fr2	Fr3	Fr1+Fr2
Nombre d'élèves	F : 13 G : 7	F : 7 G : 13	F : 13 G : 7	F : 20 G : 20
Nombre moyen d'interventions / élève	moy/F : 3,38 moy/G : 4,29	moy/F : 2,29 moy/G : 2,69	moy/F : 2,54 moy/G : 2,57	moy/F : 3 moy/G : 3,25
Prises de parole publiques	F : 44 G : 30	F : 16 G : 35	F : 33 G : 18	F : 60 G : 65
Ratio moy/F/moy/G	1,27	1,18	1,01	1,08
Indices de position haute				
Idées reprises	F : 8 G : 5	F : 4 G : 6	F : 8 G : 2	F : 12 G : 11
Attaques personnelles envers autrui	F : 9 G : 5	F : 0 G : 2	F : 4 G : 2	F : 9 G : 7
Indices de position basse				
Ancrages dans les dires d'autrui	F : 8/44 G : 3/30	F : 0/16 G : 1/35	F : 1/33 G : 0/18	F : 8/60 G : 4/65
Expressions du doute	F : 4 (4/44) G : 1 (1/30)	F : 11 (7/16) G : 9 (7/35)	F : 11 (7/33) G : 2 (2/18)	F : 15 (11/60) G : 10 (8/65)
Auto-dévalorisations	F : 1 G : 0	F : 0 G : 1	F : 1 G : 0	F : 1 G : 1

Comme dans l'école américaine, aucun des 3 débats du collège français n'est caractérisé par un nombre similaire de filles et de garçons. On peut procéder de la même façon et prendre les deux premiers débats étudiés, présentant dans un cas 13 filles et 7 garçons, et dans l'autre, à l'inverse, 13 garçons et 7 filles, pour tenter d'esquisser des tendances générales. Aux plans des prises de parole et des idées reprises, on est presque à une répartition égale, légèrement en défaveur des filles pour les premières (les garçons ont en moyenne 1,08 fois plus de chance qu'elles d'intervenir), et à leur avantage pour les secondes (12 idées reprises contre 11 pour les garçons). Il convient de noter que le nombre de prises de parole total est nettement plus élevé que pour les débats des deux autres pays. Cette différence est à rapprocher du ton général très confrontationnel des débats dans ce collège, où les interruptions et prises de parole « sauvages » sont plus fréquentes que dans les autres établissements. D'ailleurs, parmi les 10 *YouTalk* étudiés, les deux seuls cas typiques de dispute observés l'ont été dans ce collège (Polo, 2014). Le nombre élevé d'attaques personnelles, notamment pour le premier débat, constitue un indice convergent avec cette tendance. De façon générale, il n'est pas surprenant que cet indicateur soit relativement bas ou relativement haut car, dans l'interaction, l'attaque personnelle appelle l'attaque personnelle, une réponse fréquente au sentiment d'offense étant la « contre-attaque » (Baker, Andriessen & Lund, 2009). Les filles ont légèrement plus recours à l'attaque personnelle, mais, si on regarde les 3 débats, elles ne l'emploient que lorsqu'elles sont en majorité. Par ailleurs, elles produisent tout de même globalement plus d'expressions du doute que les garçons (elles en réalisent 15 quand les garçons en produisent 10), même si elles sont concentrées sur 11 interventions, ce que traduit que certaines y ont plus recours que d'autres. Cet élément indique que les totaux plus « égalitaires » qu'ailleurs concernant la répartition des prises de parole et les idées reprises entre filles et garçons sont surtout le fait de quelques filles ayant adopté une stratégie plus offensive que le *style rhétorique* généralement développé par les filles, et ce

principalement lors du premier débat, où elles sont majoritaires. En effet, 44 de leurs 60 prises de parole ont lieu lors de ce débat, dont 36 sont le fait de 3 élèves. Un tel constat montre l'importance de réaliser ultérieurement un travail plus qualitatif pour mieux apprécier la stratification des élèves entre *styles rhétoriques haut* et *bas* au-delà de la seule variable sexe. Cependant, ici, cela n'empêche pas les garçons de se faire entendre : leur niveau d'idées reprises (5/13) est représentatif de leur nombre de prises de parole (30/74), lui-même plutôt élevé compte-tenu de leur effectif. En effet, un garçon a alors 1,27 fois plus de chance qu'une fille d'intervenir, alors qu'elles sont majoritaires, un déséquilibre supérieur à celui observé dans le second débat (1,18) où les filles sont en minorité.

4.2 Animer les échanges : étude d'une pratique experte

Quel rôle jouent les pratiques de facilitation sur ce risque de polarisation genrée des *styles rhétoriques haut* et *bas* dans les débats éducatifs ? La démonstration de DVP offre un espace propice à l'étude de pratiques de facilitation consolidées, présentées comme « faisant école ».

Deux études antérieures (Lagrange-Lanaspre, à paraître ; Polo, à paraître) ont montré le rôle de l'animateur dans le développement de lignes de raisonnement collectives, par une activité de reprise verbo-gestuelle saillante des propositions les plus disruptives. L'étude de la séquence de clôture est particulièrement intéressante sur ce point. En effet, seuls deux élèves garçons font des propositions radicalement innovantes, proposant d'appréhender la pensée par les images de la voie lactée et du nuage. La plupart des élèves concluent par la reprise d'images déjà mobilisées lors de la discussion, et un petit nombre se contente d'affirmer leur accord avec une des analogies finales proposées, ou ne s'expriment pas. Si l'animateur ratifie toutes les prises de parole verbalement, il ne les accompagne pas systématiquement d'une reprise gestuelle. Cette pratique est très présente pour les analogies innovantes, et absente lorsque les élèves réutilisent des images déjà formulées lors de la clôture. Or cette reprise gestuelle paraît particulièrement déterminante pour que les autres élèves reprennent ultérieurement une proposition. Or, à une exception près, toutes les idées qui ne donnent pas lieu à cette reprise gestuelle de l'animateur sont le fait de filles. L'animateur n'ayant aucunement l'intention de défavoriser les filles, comment expliquer qu'il discrimine ainsi leurs propos ?

Une interprétation pragmatique est plausible : peut-être est-il simplement en train de préparer la fin de l'interaction en s'en désengageant progressivement. D'ailleurs, la position chronologique des interventions n'est pas tout à fait déconnectée de leur contenu: il est plus difficile d'innover en fin qu'en début de tour de cercle, et d'autant moins probable qu'une idée soit reprise. Reste que les élèves qui parlent en fin de tour sont plutôt les filles.

Il convient également de questionner cette situation sous l'angle sémantique. Le travail de facilitation est associé à une charge cognitive importante, et l'animateur développe sans doute des routines pour discriminer rapidement les propositions les plus disruptives. S'il tend à réagir différemment aux interventions des filles, c'est peut-être simplement que celles-ci tendent effectivement à différer, au plan sémantique, de celles des garçons. Bien entendu, il ne s'agit pas d'expliquer cette tendance par une « nature féminine », mais par l'adoption d'un *style rhétorique* spécifique, ici relégué en position *basse*, que partage d'ailleurs peut-être le seul garçon, Evan⁵, dont la proposition n'est pas reprise. Voyons sa prise de parole et le traitement qui en est fait par l'animateur :

1. ANI Eva Evan
2. EVA eh bah moi je pense que que heu rêver bah heu que penser c'est comme heum c'est c'est **un pe un petit peu** comme rêver mais **pas totalement** parce que **des fois** quand on rêve la nuit eh bah on se rappelle plus le matin de quoi on a rêvé
3. ANI de quoi on a rêvé alors que de quoi on a pensé
4. EVA **des fois** quand on pense eh bah on se souvient
5. ANI on se souvient merci on est pas obligé toujours de revenir à rêver hein c'est vraiment votre image à vous

⁵ Pour préserver l'anonymat des personnes, les prénoms utilisés ici sont des pseudonymes.

On retrouve bien ici le schéma ternaire : parole attribuée par l'animateur (tour 1), proposition de l'élève (tour 2), demande de clarification qui amorce un second cycle (tour 3), clarification (tour 4), puis ratification (tour 5), qui passe par une reprise verbale littérale, mais est dénuée d'activité gestuelle. Au cours de ses deux tours de parole, Evan produit 4 formes adverbiales qui fonctionnent ici comme des atténuateurs, marques du doute : « un petit peu » ; « pas totalement », « des fois » (deux fois). Par ailleurs, il ne fait pas que reprendre l'image « rêver » formulée en début de clôture, mais tente de définir autrement la pensée en nuancant la pertinence du recours à cette analogie. Cependant, l'animateur traite sa prise de parole comme une simple répétition de cette proposition, avec la formule « revenir à rêver ». Toutes les interventions de filles lors de ce tour de cercle final partagent les deux caractéristiques d'être ancrées, explicitement pour 2 d'entre elles (passage souligné), implicitement pour la troisième, dans les dires d'autrui, et de présenter une ou plusieurs marques de doute. Elles sont répertoriées en ordre chronologique dans le tableau 6.

Tableau 6. Interventions des filles lors de la séquence de clôture.

Locutrice	Énoncé
Sabrina	heu bah en fait quand on me demanderait comme ça je dirais penser c'est comme réfléchir mais sinon je pense c'est <u>comme Elias</u> rêver parce que j'suis pas vraiment d'accord que avec moi-même que penser c'est comme réfléchir
Nourra	heu bah moi je dirais deux choses donc c'est c'est une image floue
	une image floue heu c'est prendre un objet un lieu et enregistrer heu ce lieu cet objet dans notre tête et se souvenir de ça mais c'est c'est pas aussi net que la réalité
	et la deuxième chose c'est <u>comme Elias</u> c'est la voie lactée avec les planètes et les planètes c'est un mystère parce qu'on ne peut pas tout savoir sur la pensée c'est un mystère
Anna	pour moi penser c'est comme bah si/ s'imaginer quelque chose
	une image heu comme je dirais une image

Si chaque ligne du tableau 6 correspond à une intervention, elles sont réalisées à la suite, simplement entrecoupées de ratifications de l'animateur par une reprise verbale littérale des derniers termes énoncés. Ainsi, si les marques de doute ne portent pas sur chaque tour de parole, elles imprègnent bien l'ensemble de la contribution de la locutrice. Ces contributions sont traitées par l'animateur comme des reprises, alors que les élèves sont peut-être, de leur point de vue, en train de formuler de propositions innovantes, mais dans un *style rhétorique bas*. Cela apparaît d'autant plus plausible lorsqu'elles mobilisent conjointement plusieurs images déjà mentionnées, une nouvelle idée pouvant germer de cette mise en relation.

L'attitude de Nourra plaide, dans son cas, pour cette interprétation : en l'absence de reprise gestuelle de l'animateur, elle accompagne son discours, et particulièrement son second tour de parole, d'un important travail d'auto-explicitation gestuelle de son propos. Au plan verbal, elle combine au second tour les analogies de « image floue » et « se souvenir ». Au troisième tour, elle mobilise l'analogie de la voie lactée dans une remarque métadiscursive sur les limites des capacités cognitives humaines. L'annexe 2 reprend son activité verbo-gestuelle lors de son second tour. On voit comment elle développe une gestuelle très claire renforçant ses paroles : la main gauche réfère systématiquement à un objet du monde, et la main droite à l'image de cet objet mise dans la tête puis remémorée. Elle mobilise ainsi l'analogie de l'image floue pour introduire, dans la description du processus de remémoration, une distinction entre vision d'un objet réel et image mentale d'un objet pensé.

5. Conclusion

5.1 Une polarisation verticale genrée des styles rhétoriques dans les débats éducatifs mixtes

A l'aide de 6 indices linguistiques, j'ai précisé ce qui caractérisait l'axe vertical de l'interaction argumentative dans les débats en classe. Au niveau pragmatique, le *style rhétorique bas* correspond au fait de prendre peu la parole et de fréquemment ancrer son propos dans les dires d'autrui. Au plan

sémantique, il se traduit par de nombreuses marques de doute, une difficulté à introduire des idées réellement reprises ensuite, l'absence de production d'attaques personnelles, et même parfois la présence d'auto-dévalorisations. Un tel style ne constitue pas un attribut personnel stable mais une posture développée dans une dynamique interactionnelle donnée, parallèlement à la construction par d'autres d'un *style rhétorique haut*. L'analyse quantitative de 10 débats sur l'eau potable organisés dans 4 écoles de 3 pays met en évidence des tendances de répartition sexuée de ces *styles rhétoriques*. Les résultats obtenus, pour les débats entre élèves mexicains et américains, montrent qu'en mixité, les garçons ont environ 1,8 fois plus de chances que les filles de prendre la parole en public. De plus, si les filles interviennent avec un *style rhétorique bas* au plan sémantique, alors que les garçons développent un *style rhétorique haut*, cela affecte directement leur possibilité de faire passer des idées. Cela dit, lorsque les garçons expriment le doute, comme dans l'école américaine, cela les pénalise davantage sur le plan de la reprise des idées. Une hypothèse explicative peut résider dans l'interprétation genrée d'un même comportement que l'on peut rapprocher du « double standard » mis en évidence dans les pratiques évaluatives enseignantes (Mosconi, 1999) : chez eux, l'expression du doute apparaîtrait comme une véritable incertitude, et chez les filles comme une juste attitude de réserve.

Par ailleurs, le contraste entre les résultats totaux obtenus, pour deux débats réunissant 18 filles et 17 garçons au Mexique, et respectivement 25 et 20 élèves de chaque sexe aux USA et en France, peut également être interprété comme reflétant des rapports de force liés à la composition des groupes. En effet, alors qu'ils se rapprochent de la parité filles/garçons, ce sont dans les deux débats mexicains que les indices de répartition sexuée des *styles rhétoriques haut* et *bas* convergent le plus, en défaveur des filles. Aux USA, la répartition inégalitaire des effectifs d'élèves entre filles et garçons dans les deux débats est limitée, de l'ordre de 11 à 14 personnes, et on se retrouve dans une situation où les filles parviennent à davantage faire passer leurs idées, malgré un nombre d'interventions nettement moins élevé que les garçons. Enfin, dans le collège français, il y a plus d'écart, dans les deux débats, entre le nombre d'élèves filles et garçons, de l'ordre de 7 à 13 personnes, et c'est uniquement dans le contexte franchement majoritaire que certaines filles adoptent un *style rhétorique haut*. Le cas du premier débat étudié dans le collège français, qui plus est, semble montrer que cela n'empêche pas les garçons de se faire entendre : leur niveau d'idées reprises est cohérent avec leur nombre de prises de parole, lui-même plutôt élevé compte-tenu de leurs effectifs. Cet effet du « degré » de mixité mériterait des études systématiques, conçues à cette fin, pour être confirmé, et la prise en compte, également, du sexe de la personne qui facilite les échanges. Une telle hypothèse est cohérente avec des travaux antérieurs sur les effets de la mixité scolaire en termes d'inégalités entre les sexes : moindre sentiment d'efficacité personnelle des filles, retrait des filles exposées, dès qu'elles s'affirment, au risque d'humiliations sexistes, division socio-sexuée des savoirs et du travail (Mosconi, 2004), qui conduit notamment à une différenciation des curriculums réels dans des disciplines comme l'éducation physique et sportive (Vinson, Elandoulsi, 2014 ; DAVISSE, 2010).

En contexte éducatif, il est indispensable de se demander quelle influence peut avoir le comportement d'animation sur cette polarisation genrée des *styles rhétoriques haut* et *bas*. Une étude de cas portant sur une DVP montre qu'un animateur expérimenté passe à côté de contributions importantes d'élèves, dès lors qu'elles sont marquées par l'expression du doute. Ces dernières proviennent principalement, mais pas exclusivement de filles, ce qui témoigne que ce qui est en cause est bien un comportement interactionnel et argumentatif genré et non le sexe des élèves. L'animateur se retrouve ainsi à traiter comme une simple reprise toute proposition qui s'ancre dans des dires antérieurs. Ce fonctionnement l'empêche de percevoir la très riche métaphorisation synthétisante réalisée par une élève fille, Nourra, et de la relayer gestuellement pour aider les autres à s'en saisir.

5.2 Comment œuvrer à des débats éducatifs inclusifs ?

A partir de ces résultats, trois pistes peuvent être pointées pour œuvrer à la mise en place de débats éducatifs inclusifs. La première consiste à former les professionnel·les de façon à leur faire prendre conscience de ce risque de polarisation des positions verticales et à les entraîner à valoriser les propositions qui le méritent au plan cognitif, indépendamment du style rhétorique employé.

Côté élèves, on peut promouvoir un enseignement explicite des éléments stylistiques qui comptent pour se faire entendre en situation de débat. Bien entendu, une telle stratégie didactique ne va pas sans poser de questions éthiques : il apparaît par exemple délicat d'encourager les élèves à avoir recours à des attaques personnelles.

Enfin, les résultats de l'étude quantitative posent la question de la composition des groupes et des effets délétères des situations de mixité paritaire pour les filles, dans l'état actuel des choses. Cela peut justifier des pratiques de mixité non-paritaire voire de non-mixité transitoire, par exemple dans des discussions en petits groupes permettant aux personnes tendant à adopter un *style rhétorique bas* d'affûter leurs arguments pour participer pleinement ensuite à un débat en mixité paritaire. Autant d'aspects qui méritent d'être pris en compte au moment de concevoir des situations pédagogiques sur l'égalité des sexes visant à être, en eux-mêmes, vecteurs d'égalité.

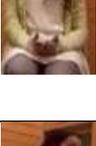
Références

- Albe, V. (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique. *Revue française de pédagogie*, 157, 103-118.
- Albe, V. (2009). L'enseignement de controverses socioscientifiques. *Education & didactique*, 3(1), 45-76.
- Alexander, R.J. (2017). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (5^{ème} édition). Thirsk : Dialogos.
- Baker, M., Andriessen, J. & Lund, K. (2009). Socio-relational, affective and cognitive dimensions of CSCL interactions: integrating theoretical & methodological perspectives. In C. O'Malley, D. Suthers, P. Reimann & A. Dimitracopoulou (Eds), *Computer Supported Collaborative Learning Practices* (Vol II, pp. 31-33). Rhodes : International Society of the Learning Sciences.
- Brooks, V. R. (1982). Sex differences in student dominant behavior in female and male professor's classrooms. *Sex roles*, 8 (7), 683-690.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brousseau, G. (1984). Le rôle du maître et l'institutionnalisation. In *Recueil de textes et comptes rendus. Actes de la IIIème école d'été de didactique des mathématiques*, 2-13 juillet 1984, Orléans, Martin d'Hères : Ed. du CNRS & Université Grenoble 1.
- Collet, I. (2015). Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classe sous l'influence du genre. *Revue internationale d'ethnographie*, 4, 6-22.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue Française de Pédagogie*, 171, 87-91.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Genève : InterEditions.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Fishman, P. M. (1978). Interaction: the work women do. *Social Problems*, 25 (4), 397-406.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Gomard, K. (1985). Wer führt das Wort ? Über Politiker/innen und Journalist/inn/en im
- Jarlegán, 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)-élève. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50.
- Kreuzfeuer bei der Wahl zum dänischen Folketing Januar 1984. *Communication au Congrès annuel de la Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft*, Hambourg.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987). La mise en places. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds), *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). [2005]. *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Lakoff, R. (2004). [1975]. *Language and Woman's Place*. New York : Oxford University Press.
- Lagrange-Lanaspre, S. (à paraître). Le rôle des métaphores verbo-gestuelles dans le raisonnement collectif. In A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (Coord.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*, Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Lévine, J. (2007). La notion de « monde philosophique des enfants » : utopie ou nécessité ? Présupposés, place, limites ? In M. Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion* (pp. 93-107). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lipman, M. (1978). *La Découverte de Harry Stottlemeier*. Paris : J. Vrin.
- Malatesta, D. & Golay, D. (2010). La participation des enfants au débat public : une expression des dominants ? *Nouvelles Questions Féministes*, 2(29), 88-99.
- Menary, R., (2010). Introduction to the special issue on 4E cognition. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9, 459-463.
- Mercer, N. & Sams, C. (2006). Teaching Children How to Use Language to Solve Maths Problems. *Language and Education*, 20(6), 507-528.
- Mortimer, E. & Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. New York: Open Univ Press.

- Mosconi, N. (1999). Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école. In Y. Lemel & B. Roudet (Eds), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, (pp. 85-116). Paris : L'Harmattan.
- 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. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174.
- O' Barr, W.M. & Atkins, B.K. (1980). "Women's language" or "powerless language"? In S. McConnell-Ginet, R. Borker & N. Furman (Eds.), *Women and Language in Literature and Society*, (pp. 93-109). New York : Praeger.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.
- Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation*. Lyon : ENS Editions, Lyon.
- Polo, C. (2014). *L'eau à la bouche : Ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable. Etude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France, en 2011-2012*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Lyon 2.
- Polo, C. (à paraître), Les gestes métaphoriques comme construction collective d'analogies cognitives. In A. Fournel, J.-P. Simon, S. Lagrange-Lanaspre, J.-M. Colletta (Coord.), *Philosopher avec les enfants. Fabrique de l'apprendre, fabrique du savoir*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Polo, C., K. Lund, C. Plantin, G. P. Niccolai (2016). Group Emotions: The Social and Cognitive Functions of Emotions in Argumentation. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning* 11(2), 123-156.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, (pp. 57-101). Cambridge : Cambridge University Press.
- Vinson, M. & Elandoulsi, S. (2014). Curriculum et construction différentielle des savoirs selon le genre en EPS. *Questions Vives* [en ligne], 22.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J. & Simon, S. (2008). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.
- Zimmerman, D. H. & West, C. (1975). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In B. Thorne & N. Henley (Eds), *Language and sex. Difference and Dominance*, (pp. 105-129). Rowley : Mass., Newbury House.

Annexes

Annexe 1. Activité verbo-gestuelle lors du second tour de parole de Nourra.

Parole	Gestes	Référent	Photo
une <i>image</i> <i>floue</i> heu c'est	Epaules : haussement	Impuissance	
<i>prendre un</i>	Pouce droit : s'ouvre vers l'extérieur à droite puis revient dans la main gauche	Aller chercher	
<i>objet un lieu</i>	Main gauche : métaphore du contenant puis battement sur « lieu » en l'amenant dans la main droite	Quelque chose est ramené et déposé quelque part.	
<i>et</i>	Deux mains : s'ouvrent et s'écartent paumes vers le ciel, doigts légèrement pliés, position maintenue	Libérer ou porter quelque chose vers le haut (la tête ?).	
(1.3)	Main gauche : monte et se rapproche, presque en la pointant de la main droite puis revient à sa place.	Idée de ramener quelque part.	
<i>enregistrer</i> heu	Main droite : monte et pointe vers la tête, doigts recroquevillés, puis repos des deux mains.	Mettre dans la tête.	
<i>ce lieu cet</i> <i>objet</i>	Main gauche : suit une trajectoire cyclique vers la gauche, légèrement ouverte, puis arrive dans la main droite.	Redéposer (trajectoire cyclique vers le passé) quelque chose quelque part.	
<i>dans notre</i> <i>tête et</i>	Mains toujours jointes : mouvement des pouces vers le haut puis repos.	Envoyer là-haut (à la tête).	
<i>se souvenir</i> de	Mains toujours jointes : mouvement cyclique des pouces vers l'extérieur, finissant par un battement global légèrement à gauche coïncidant avec un haussement d'épaule gauche.	Faire sortir du dedans vers le dehors ; atteindre à nouveau l'emplacement de la chose prise au départ ; doute.	
<i>ça</i>	Main gauche : doigts pointent vers la droite puis reviennent en se pliant.	Appel à un référent positionné antérieurement dans l'espace gestural droit : ce qu'on a mis dans la tête	
<i>mais c'est</i> c'est	Main droite : s'ouvre avec pouce pointant vers la droite.	Pointage abstrait : ce qu'on a mis dans la tête.	

<i>pas aussi net que la réalité</i>	Main droite : pouce se lève vers le haut et revient en position.	Ce qui est dans la tête.		
-----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	--