



HAL
open science

Enseigner les valeurs de la République par la pratique du débat

Adrien Goix

► **To cite this version:**

Adrien Goix. Enseigner les valeurs de la République par la pratique du débat. Education. 2018.
dumas-01841970

HAL Id: dumas-01841970

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01841970>

Submitted on 17 Jul 2018

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours : Histoire - Géographie

**Enseigner les valeurs de la République par la pratique
du débat**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Adrien GOIX
Le 23 / 05 / 2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Gaïd Andro, directrice de mémoire
Anne Vézier, membre de la commission

Engagement de non-plagiat

Je soussigné GOIX Adrien ;

Déclare être pleinement conscient que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire cet écrit ou ce mémoire.

Sommaire du mémoire

Sommaire	p. 3
Introduction	p.5
1. Transmettre les valeurs de la République	p.8
1.1. Le concept de valeur	p.8
1.1.1. Qu'est-ce qu'une valeur ?	p.8
1.1.2. Quelles valeurs enseignées ?	p.10
1.1.3. Les valeurs dans le programme d'EMC	p.12
1.1.4. Controverses sur l'enseignement des valeurs	p.13
1.2. Pourquoi enseigner les valeurs de la République ?	p.16
1.2.1 Vers une marchandisation de l'école ?	p.16
1.2.2. La réalisation de soi	p.17
1.2.3. Éduquer à la citoyenneté dans le cadre de la laïcité	p.19
1.3. Comment transmettre ces valeurs ?	p.20
1.3.1. Le savoir, objet extérieur à l'élève	p.20
1.3.2. Des valeurs multiples dans un cadre contradictoire	p.21
1.3.3. L'usage de la prudence selon Michel Fabre	p.23
1.3.4. Le débat, pour transmettre les valeurs républicaines	p.23
2. Le débat, une pratique pédagogique au service de l'enseignement des valeurs républicaines	p.25
2.1. Le débat ou l'expression des valeurs démocratiques	p.25
2.1.1. Liberté d'expression	p.25
2.1.2. Égalité et respect	p.26
2.1.3. Le cadre normatif	p.26
2.1.4. Définir des rôles	p.27

2.2. Des compétences au service des valeurs républicaines et démocratiques	p.28
2.2.1. De la pratique de l'oral	p.28
2.2.2. Des compétences civiques	p.29
2.3. Mise en place et structure des débats effectués	p.31
2.3.1. présentation des séances	p.31
2.3.2. Structure des débats	p.32
2.3.3. Considération des élèves sur la pratique du débat	p.35
3. Des valeurs en tension à travers la pratique du débat	p.38
3.1. Des contradictions entre normes et valeurs	p.38
3.1.1. Un cadre contraignant ?	p.38
3.1.2. Remettre en question les principes de la République	p.40
3.2. Une mise en évidence de tensions par la réflexion sur les valeurs	p.43
3.2.1. Interroger la liberté	p.43
3.2.2. La justice comme institution et le sentiment de justice	p.44
3.3. Essai d'identification d'une didactique du débat en EMC	p.45
3.3.1. Réflexion sur la structure du débat	p.45
3.3.2. De la préparation du contenu	p.47
3.3.3. Améliorer l'évaluation et les compétences travaillées	p.47
Conclusion	p.49
Bibliographie	p.51
Annexes	p.53
Annexe 1 : Questionnaire anonyme distribué à la suite du deuxième débat dans mes deux classes de quatrième.	p.53
Annexe 2 : exemples de questionnaires remplis.	p.54
Annexe 3 : tableaux statistiques des réponses au questionnaire.	p.56
Annexe 4 : verbatim du débat n°1 sur la tension entre liberté et sécurité.	p.57
Annexe 5 : verbatim du débat n°2 sur la justice.	p.65
Annexe 6 : tableau du nombre de prises de paroles par élève	p.70
Annexe 7 : fiches d'évaluation des élèves.	p.71
Annexe 8 : schéma de l'organisation spatiale des débats.	p.73

Introduction.

Tout au long de ma scolarité, et comme de nombreux élèves, les cours d'Éducation civique ne m'ont jamais laissé un souvenir impérissable. L'Éducation civique au collège, l'Éducation civique, juridique et sociale au lycée (l'ECJS), n'ont souvent été investies qu'à contrecœur par les enseignants. L'obligation d'y consacrer un créneau horaire a plusieurs fois permis à certains de rattraper leur retard dans leur matière. En bref, la volonté d'une formation civique, et surtout morale, de l'enfant imposée par l'institution a régulièrement suscité une certaine défiance de la part du corps enseignant. Mais pourquoi ? Pourquoi cet enseignement suscite-t-il si peu d'enthousiasme pour une majorité d'enseignants, notamment d'histoire-géographie puisque ce sont eux qui doivent le mettre en place ? Cette question s'est naturellement présentée à moi dès ma première expérience en tant qu'enseignant contractuel, puis plus encore au début de cette année scolaire en tant que stagiaire. Je me suis donc penché sur le programme, tout récent, d'Enseignement moral et civique (EMC), pour en saisir les tenants et aboutissants. À sa lecture, il m'est apparu un passage essentiel:

« L'enseignement moral et civique porte quant à lui sur les principes et valeurs nécessaires à la vie commune dans une société démocratique. Il se fait dans le cadre laïque qu'est celui de la République et de l'école. Ce cadre impose de la part des personnels de l'Éducation nationale une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs[...].¹ »

L'enseignant doit promouvoir des valeurs morales pour la bonne insertion du futur citoyen dans la société. Mais quelles valeurs ? Qui les définit ? Est-on légitime pour promouvoir des valeurs morales ? Est-ce l'instrumentalisation de l'école pour conformer les futurs citoyens à une quelconque attente sociale ? En interrogeant spontanément des enseignants sur leurs pratiques en EMC, la plupart exprime un certain inconfort à réaliser ce qu'ils interprètent comme une forme de moralisation. C'est toutes ces interrogations, qui semblent collectives, les réticences qui s'expriment çà et là, et un réel questionnement d'éthique personnelle, qui m'ont

1. Programme d'EMC 2016, Ministère de l'Éducation, consulté le 05 mai 2018 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

amené à vouloir comprendre ce que l'on entend par « enseignement moral et civique. »

Cet enseignement incarne, par les multiples transformations de noms, de contenus, de stratégie pédagogique qu'il a subi, son caractère éminemment problématique. Mais la finalité en reste globalement la même, éduquer les futurs citoyens et leur transmettre des valeurs partagées et partageables par l'ensemble de la société. Je cherche alors à comprendre comment transmettre ces valeurs sans adopter une démarche moralisante, mais aussi à savoir si cette transmission ne soulève pas un certain nombre de contradictions. Je ne peux évidemment pas interroger l'ensemble des pratiques en EMC lors de ce travail, et c'est pour cela que je tente de resserrer mon questionnement sur une démarche pédagogique spécifique.

Pour cet enseignement, il est fortement mis en avant des pratiques mettant l'élève en situation concrète et active, notamment par exemple, grâce à la pratique du débat. Cet outil pédagogique semble à première vue l'incarnation de la démocratie et l'expression de ses valeurs, et c'est justement au travers de cet outil que je souhaite comprendre les modalités d'enseignement de valeurs morales. Je peux dès lors proposer la problématique suivante : dans quelle mesure la pratique du débat en EMC est-elle pertinente pour transmettre les valeurs de la République, et en quoi cette pratique peut-elle révéler des tensions entre ses valeurs ?

Dans l'optique d'apporter une réponse à ce questionnement, j'étudierai dans une première partie le concept de valeur en éducation, lesquelles transmettre, pourquoi, et quelles controverses soulève cet enseignement.

Dans un deuxième temps, j'essaierai d'observer le support choisi ici, en l'occurrence le débat. En quoi est-il l'expression des valeurs démocratiques ? Quelles compétences permet-il de développer et quel en est l'intérêt dans cet enseignement ? Je présenterai également mes débats réalisés au cours de l'année en classe.

Enfin, j'aborderai dans un troisième chapitre les tensions qu'il peut subsister entre certaines valeurs par la pratique du débat, j'éclairerai mon propos à l'aide de

mon expérience de terrain, et je tenterai de proposer des pistes de réflexions, de remédiations, pour envisager une ébauche de didactique du débat en EMC.

1) Transmettre les valeurs de la République

1.1. Le concept de valeur

La question d'enseigner les valeurs de la République pose d'emblée le problème de ce que l'on entend par « valeur ». Le terme, éminemment polysémique (16 entrées différentes dans le dictionnaire Hachette), nous intéresse ici uniquement dans sa dimension philosophique et morale en rapport avec l'éducation. Je ne tenterais pas ici de proposer une définition exhaustive du concept de valeur, mais tout du moins j'essaierais d'en clarifier le sens et si possible d'en dessiner les contours pour mieux en appréhender l'enseignement.

1.1.1. Qu'est-ce qu'une valeur ?

« Qu'est-ce qu'une valeur ? » Cette question s'est très vite imposée à moi en tentant de décrypter le programme d'EMC. J'ai tenté d'y répondre grâce aux différentes lectures que j'ai réalisées, à commencer par le dictionnaire en ligne du Larousse², qui nous donne la définition suivante : « *ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre* ». La valeur semble être une idée, un principe moral, défini subjectivement par un individu ou une société, qui est déjà acquis ou serait un but à atteindre, une finalité. Mais une valeur peut-elle être uniquement une finalité, un but en soi ? D'ores et déjà, le concept de valeur apparaît intrinsèquement lié au domaine de la morale. En effet, pour définir un idéal à atteindre il faut conscientiser le concept même d'idéal et distinguer ce qui fait idéal. De plus, l'idéal est subjectif, il dépend de l'individu et donc nécessairement différent, voire divergent, selon les individus (ou les sociétés). Enfin, en lien avec la différence liée à la subjectivité de la valeur, comment distingue-t-on ce qui fait idéal de ce qui ne le fait pas ? Fort de ces interrogations, je me suis tourné vers les philosophes de l'éducation pour tenter d'approfondir le concept de valeur.

2. Dictionnaire Larousse en ligne, consulté le 01 mai 2018 :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/valeur/80972>

Tommy Terraz dans *L'idée de valeur en éducation*³, rappelle que « [la valeur] est une notion complexe voire polysémique », confortant la difficulté qu'il y a à définir ce concept mais aussi la pluralité d'interprétation que l'on peut en faire. Pour lui, la valeur est un but mais aussi une possibilité, un cadre dans lequel inscrire ses actions. Il reconnaît, à partir des travaux d'Eirick Prairat, trois sens à la valeur : « *la valeur comme « réalité » (ce qui est désirable), comme « référence » (critère de jugement permettant d'évaluer une situation) et comme « idéal » (finalité reconnue à poursuivre).* » Ainsi, il dépasse la conception de la valeur comme simple finalité pour en faire à la fois un cadre de référence utile à l'interprétation de ce qui nous entoure mais également une réalité désirable, motivant nos choix. Les valeurs morales semblent expliquer l'intégralité des agissements d'un individu, sa conception du monde qui l'entoure ainsi que ses motivations.

Mais pour qu'il y est valeur, il faut qu'il y est conceptualisation de cette valeur. Tommy Terraz précise que la valeur est liée d'une part à la culture, dépendant d'une société, et d'autre part à l'individu. La construction d'une valeur se fait à la fois par l'héritage sociétal extérieur à l'individu mais également par l'intégration et l'interprétation qu'il en fait. Enfin, Terraz précise qu'il ne peut y avoir de valeur que si elle est recherchée, désirée en soi par un individu. Il s'interroge : « *peut-il même y avoir valeur morale sans un agent qui choisit de la poursuivre et tente de se l'approprier ?* »

Une valeur est une construction sociale et une interprétation individuelle qui n'existe que si elle est recherchée, utilisée, désirée. La valeur fait sens et répond à nos questions existentielles. Elle s'inscrit dans les conceptions morales de l'individu et de sa société et diffère d'un individu à l'autre. Mais dans le cadre d'une transmission de valeurs, se pose alors une question : comment déterminer les valeurs à transmettre ? Comment les définir ? Dans quel but et peut-on même désirer transmettre des valeurs ? C'est bien là tout l'enjeu d'un tel enseignement, en déterminer l'objectif et identifier et définir des valeurs à transmettre.

3. TERRAZ, T. (2016). Quand la valeur morale devient vertu non substantielle. Dans FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (p.45-60). *L'idée de valeurs en éducation*. Paris : Hermann.

1.1.2. Quelles valeurs enseigner ?

Une valeur, on l'a vu, s'inscrit nécessairement dans une construction sociale. Elle s'inscrit dans les conceptions morales d'une société et doit permettre aux individus qui la constitue de s'épanouir à la fois individuellement et collectivement. Ces valeurs sont-elles propres à chaque société ? Ou bien peut-on se référer à des valeurs plus générales, communes à l'humanité ? Au gré de mes lectures émerge la notion d'universalité. Je ne préciserais pas ici la tension entre une conception des valeurs « déontologique » et une autre « naturaliste », mais je souhaite simplement me contenter d'une rapide synthèse personnelle. Il semble que les valeurs soient à la fois communes à l'humanité pour ce qui est des plus fondamentales et notamment dans un refus de la violence (« ne fais pas à autrui ce que tu n'aimerais pas qu'il te fasse »), et prennent ainsi un caractère objectif et une substance en tant que telle (la valeur comme objet extérieur). Mais elles sont également dépendantes de la construction sociale et donc évolutives dans le temps et dans l'espace.

Abdenour Bidar⁴ nous rappelle qu'il existe des valeurs universelles, dépassant ou plutôt confondant les dimensions subjectives sociétales. Son essai s'appuie sur un ensemble très hétéroclite de textes de multiples cultures pour en montrer les rapprochements et ainsi nous signifier qu'il existe un idéal commun à toute l'humanité. Il développe trente points (par exemple : fraterniser, être tolérant...) qui sont pour lui essentiels dans cette quête d'universalité. Il nous faut à présent replacer cet enseignement des valeurs dans son contexte, c'est-à-dire à la fois dans le cadre de la République, mais surtout dans celui de l'École.

Ces valeurs universelles sont à la base de la construction même de la République française, et certaines en constituent la devise « liberté, égalité, fraternité ». Mais il est clair que pour l'ensemble des citoyens qui constituent la République, ces valeurs ne possèdent pas les mêmes bornes. Il est une nouvelle fois question de la définition, plus en détail cette fois, des valeurs républicaines. Pour Jean-Michel Zakhartchouk⁵, il faut « *prendre au sérieux la devise*

4. BIDAR, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?* Paris : Albin Michel.

5. ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2017). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF éditeur.

républicaine » même si elle peut apparaître comme un « fourre-tout ». Il tente alors d'explicitier ce que l'on peut entendre, en tout cas dans le domaine de l'éducation, par liberté, égalité et fraternité. Il précise que l'école doit « former un citoyen libre », libre au sens d'une « *autonomie intellectuelle et morale [...] borné par des règles sociétales* ». La liberté est à saisir comme la nécessaire composante de l'émancipation intellectuelle, valeur au combien primordiale dans une société démocratique. Jean-Michel Zakhartchouk poursuit sur l'égalité en ces termes : « *l'égalité de droit qui impose de traiter tout le monde pareillement* ». Il lie également la notion d'équité à celle d'égalité en postulant de son caractère indispensable dans la recherche de l'égalité. Enfin, Zakhartchouk associe la fraternité avec l'égalité, en ce que ces deux valeurs sont complémentaires. Il termine sur la fraternité qui « *doit bien sûr aller au-delà de la communauté dans laquelle on se situe plus ou moins et viser un universel qui dépasse les relations de proximité* ». On retrouve une nouvelle fois cette dimension « universelle », cet idéal d'accomplissement à l'échelle de l'humanité. Il précise que les valeurs républicaines découlent des valeurs démocratiques et qu'elles sont nécessairement orientées vers l'apprentissage de la démocratie (Zakhartchouk, 2017, p.19).

La République semble être l'expression de ces valeurs mais peut-elle elle-même les imposer ? Maurice Sachot⁶ précise comme suit la dimension de la République dans cet enseignement : « *La République n'étant pas une Église, elle ne peut rien dire du vrai et du bien. Il est totalement laissé au jugement de l'individu-sujet. En régime républicain est fait le pari que tout citoyen instruit ne peut [...] vouloir le mal volontairement* ». En premier lieu, la République ne détient pas la « vérité » et ne peut donc être l'instigatrice de l'adhésion de ses valeurs. On peut comprendre ici que la République se suffit à elle-même pour entraîner le respect des valeurs morales par les individus qui la constituent, mais paradoxalement le citoyen doit être « instruit » pour respecter ces valeurs. Il apparaît alors nécessaire d'instruire le futur citoyen (je préciserai d'ailleurs ce point par la suite), pour la réalisation de lui-même et de sa vie sociale au sein de la République. Cette tâche semble naturellement incomber à l'École qui se charge de l'instruction des futurs citoyens. La République n'est donc pas une

6. SACHOT, M. (2003). La République, son école et la formation du citoyen. Dans LENOIR, Y., XYPAS, C., et JAMET, C. (p.25-41). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

institution en soi, elle est l'expression des citoyens qui la composent et évolue avec eux comme une construction sociale de l'homme. Sachot⁷ cite Muglioni : « *la République institue l'école et l'école instruit les citoyens qui font la République.* »

1.1.3. Les valeurs dans le programme d'EMC

Le programme d'EMC⁸ traduit l'aspiration sociale républicaine d'instruire ses valeurs. Ce programme base le fond de ses enseignements sur « *les principes et les valeurs inscrits dans les grandes déclarations des Droits de l'homme, la Convention internationale des droits de l'enfant et dans la constitution de la Ve République* ». On retrouve dans cette dénomination l'aspect universel et partagé de ces valeurs formalisées par et dans ces trois grands textes. Il est précisé ensuite : « *cet enseignement a pour objet de transmettre les valeurs de la République acceptées par tous* ». L'idée de la République comme intrinsèquement liée à ses valeurs est présentée ici comme une affirmation, un état de fait acquis qu'il faut néanmoins perpétuer au travers de l'instruction scolaire. Enfin, ces valeurs sont déterminées et présentées comme suit : « *La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. Ces valeurs sont la liberté, l'égalité, la laïcité, la solidarité, l'esprit de justice, le respect et l'absence de toutes formes de discriminations* ». Les valeurs à transmettre sont affirmées comme une nécessité morale pour l'exercice de la citoyenneté. L'École sert la construction du citoyen et par là même de la République en instruisant ces valeurs. C'est donc au travers de l'École, le devoir de l'enseignant de transmettre ces valeurs et il est spécifié qu'il doit adopter « *une évidente obligation de neutralité, mais celle-ci ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention, dans l'affirmation des valeurs transmises. Les enseignants et les personnels d'éducation sont au contraire tenus de promouvoir ces valeurs [...]* ». C'est ici que réside à première vue un paradoxe dans la posture enseignante, entre l'idée de transmission et de promotion des valeurs (concomitantes à l'exercice de la citoyenneté) et la neutralité de l'enseignant. J'irais également jusqu'à pointer l'idée de transmission et de

7. SACHOT, M. (2003). La République, son école et la formation du citoyen. Dans LENOIR, Y., XYPAS, C., et JAMET, C. (p.25-41). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

8. Ministère de l'Éducation, consulté le 05 mai 2018 : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

promotion alors même que des valeurs comme la liberté sous-entendent une libre détermination du sujet apprenant. Jusqu'ici ma lecture et mon interprétation du programme est volontairement incomplète et je me propose d'étudier plus en détails ces contradictions apparentes en m'intéressant aux controverses qui naissent tout d'abord de la sélection et du bornage de ces valeurs au sein de l'École de la République, mais aussi de la posture de l'enseignant en général.

1.1.4. Controverses sur l'enseignement des valeurs

Dans quelle mesure la sélection et la définition des valeurs à enseigner à l'école est-elle pertinente ? Qui établit cette sélection ? Philippe Perrenoud⁹ en généralisant à l'idée de « *compétences clés nécessaires à tous pour vivre au XXI^e siècle* » s'interroge sur la définition de ces compétences, que l'on peut identifier comme découlant des valeurs, car si les valeurs dans leurs grandes lignes sont identifiables c'est leur bornage et la possible instrumentalisation dont elles peuvent être sujettes qui pose question. Il rappelle également qu' « *aucune liste de compétences clés ne surgit spontanément de l'observation des pratiques sociales et de l'évolution des sociétés* ». C'est donc logiquement qu'il questionne la conception et la détermination de ces compétences : « *quelle est la légitimité, quelles sont les prémisses de ceux qui construiront la liste ? Pourront-ils, sauront-ils, voudront-ils se prémunir contre la tentation de projeter sur le monde leurs propres valeurs ?* » C'est donc cette première tension dans la constitution du programme d'EMC qu'il convient d'interroger.

Pierre Kahn¹⁰, l'un des concepteurs du nouveau programme, montre toute la difficulté à proposer et notamment concevoir un tel enseignement. Il rappelle que l'enseignement de la morale à l'École a pris de multiples formes à travers le temps mais qu'il est toujours prédisposé et intrinsèquement lié à l'exercice de la citoyenneté. Il souligne la difficulté de la conception de cet enseignement rien qu'à l'énumération des changements de nom qu'a pu prendre cet enseignement et que sa légitimité en est aujourd'hui dégradé. François Audigier¹¹ souligne cette problématique : « *elle [l'éducation à la citoyenneté] peine à s'installer durablement*

9. PERRENOUD, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.

10. KAHN, P. (2016). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. Dans FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (p.45-60). *L'idée de valeurs en éducation*. Paris : Hermann.

dans l'École. » Fort de ces problèmes, Kahn s'est attaché à proposer « *une morale sans moralisme* » selon les mots d'Eirick Prairat. Kahn distingue deux morales, une « perfectionniste » plutôt datée et représentative de l'esprit de la IIIe République et une autre « délibérative », c'est-à-dire « *une morale qui se construit de façon dialogique, dont les valeurs et les normes sont impliquées, mises en jeu, dans les situations de confrontation des idées et l'échange* ». Ainsi, on peut saisir l'enjeu de transmettre des valeurs en les remettant en question, par la discussion et l'analyse pour mieux les saisir et les assimiler. Cette démarche vise à éviter l'inculcation, et quelque part l'obligation d'adhérer aux valeurs souhaitées, par la discussion et donc la construction directe de ces valeurs par l'apprenant. Les valeurs sont transmises en les élaborant avec le sujet et non en les présentant comme des idéaux extérieurs contraignants. Le programme d'EMC¹² est en effet rédigé en ce sens : « *développer les dispositions morales et civiques, c'est développer une disposition à raisonner, à prendre en compte le point de vue de l'autre et à agir* ». On peut constater la place du raisonnement et de la réflexion avec et par rapport à l'autre grâce à cet enseignement.

Cependant, Kahn poursuit son analyse du programme en assumant « *pleinement le fait qu'il s'agit aussi, dans le programme, de valoriser un certain modèle de vie et de comportement civiques.* » On comprend ici que malgré le désir d'éviter toutes formes d'obligations dans la transmission de valeurs morales, le comportement des élèves se doit tout de même de rentrer dans un cadre qui convient aux valeurs de l'École et de la République. Cette contradiction entre un désir d'émancipation et un cadrage normatif se retrouve dans le programme tout d'abord par l'intitulé de l'une de ces quatre dimensions, le droit et la règle, où il est précisé : « *des valeurs communes s'incarnent dans des règles communes.* » En cherchant des ressources Éduscol sur cet enseignement, j'ai consulté des fiches¹³ dont l'une s'intitule : « *connaissances de la République et de ses valeurs.* » Dans cette fiche, il est tout de même indiqué : « *la République s'inscrit dans les*

11. AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

12. Ministère de l'Éducation, consulté le 05 mai 2018 :
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158

13. Éduscol, consulté le 04 mai 2018 :
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/25/6/Ress_emc_connaissance_republique_valeurs_516256.pdf

registres des valeurs et des principes qui prolonge sa visée rationnelle par une dimension spirituelle voire religieuse. Elle se définit ainsi par une constitution morale. » Cette formulation soulève parfaitement cette tension entre inculcation, soumission à des principes moraux, ici comparés à une religion, et étude et intégration critique des mêmes valeurs (je pousserais même jusqu'à signifier cocassement que dans le glossaire¹⁴ établi par Éduscol sur l'EMC, les deux premières entrées sont « autonomie » suivie de « autorité »).

Enfin, j'estime qu'il est nécessaire de montrer la manifestation de ces tensions dans la conception de l'EMC par les enseignants. Les valeurs gardent une dimension éminemment subjective, ce qui provoque des différences d'interprétations d'un enseignant à l'autre. Tout d'abord, cette dimension morale est souvent difficile à interpréter par les enseignants. Audigier¹⁵ mentionne une enquête sur l'enseignement civique en primaire qui soulève « les difficultés [des maîtres] face aux valeurs et au danger normatif de leur possible enseignement ». On retrouve toute cette ambiguïté de l'enseignement des valeurs, comment transmettre sans imposer, sans dimension normative. On peut aussi identifier le flou que le concept de valeur présuppose, le manque ou le refus d'appropriation des enseignants et la légitimité qu'ils se considèrent avoir ou non à transmettre des valeurs. Les enseignants semblent réticents, craintifs ou méfiants à cette idée de transmission des valeurs, de plus n'étant pas eux-mêmes des spécialistes ils ne s'estiment pas en capacité de réaliser cet enseignement. Enfin, Perrenoud¹⁶ le notifie, « *de nombreux professeurs sont favorables à une éducation démocratique, mais à condition qu'elle n'enlève pas une minute à leur discipline.* » Il pointe ici l'une des limites possibles à l'enseignement des valeurs par certains enseignants qui refusent de prendre du temps sur leur discipline, ou qui ne prennent pas en compte la possible superposition de leur enseignement avec celui des valeurs morales nécessaires à la citoyenneté, et qui se fait sans doute naturellement sans qu'ils en aient conscience.

14. Éduscol, consulté le 06 mai :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf

15. AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire.

Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

16. PERRENOUD, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.

À la lumière de ces tensions, j'en conclus que l'enseignement de valeurs à l'École pose une série de difficultés à commencer par l'identification même des valeurs. Malgré la tentative de démonstration d'universalité de certaines valeurs morales, il reste la difficulté de la conception subjective qu'en fait chaque individu. Bien qu'une forme de consensus social existe, tout un chacun envisage différemment l'enseignement des valeurs morales dans le cadre scolaire. Il est toutefois une certitude c'est que le concept de valeur s'intègre à l'idée de morale qui prend partie intégrante d'un désir d'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, comme le rappelle François Audigier¹⁷ : « *l'éducation à la citoyenneté apparaît comme un immense bazar, bazar que l'on peut interpréter comme le domaine dans lequel la société,[...] dépose tout ce qu'elle juge nécessaire [...] utile d'introduire à l'école* ». Cette comparaison au bazar résume bien ces problèmes de définition, de bornage d'un tel enseignement et il termine : « *bazar qui ressemble à s'y méprendre à notre monde, puisque, de fait, l'éducation à la citoyenneté est le lieu principal d'une introduction à la connaissance du monde.* » Audigier résume ainsi clairement les tensions à l'œuvre puisqu'elles ne sont que le reflet des problématiques sociales. Au vue des tensions qui subsistent, on constate les difficultés de définition d'un tel enseignement mais il est également possible d'en déduire des difficultés d'appréhension des finalités de cet enseignement, ce que je me propose de voir dans un deuxième point.

1.2. Pourquoi enseigner les valeurs de la République ?

Comme nous avons pu le voir, la définition des valeurs à enseigner soulève de multiples interrogations. Je vais donc tenter ici de comprendre les finalités d'un tel enseignement, bien que certaines ont naturellement fait leur apparition lors de la définition des valeurs, pour essayer d'en comprendre l'intérêt, et sans doute en faciliter la compréhension.

1.2.1. Vers une marchandisation de l'école ?

17. AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

L'évolution des sociétés implique une évolution de l'école, mais qu'en est-il actuellement ? Jean-Marc Lamarre¹⁸ propose d'observer la domination de l'économie capitaliste néo-libérale comme une menace pour l'école et ses objectifs fondamentaux : « *l'école est progressivement et insidieusement détournée de sa finalité d'émancipation.* » Il précise que tant qu'elle conservait une autonomie par rapport au capitalisme, elle évitait sa marchandisation et son orientation productiviste. Pour lui, elle se transforme et est orientée vers « l'employabilité ». On comprend d'emblée les dangers d'une telle dérive. Privés de l'ouverture au monde, les élèves seraient formés dans un but de rentabilité économique en perdant progressivement leur capacité critique que doit leur apporter l'instruction scolaire. Lamarre cite Haber : « *la génération du consentement actif au capitalisme est devenue l'une des activités centrales de la production capitaliste en général.* » Sa perception nous indique la possibilité d'une perte de capacité critique sur le capitalisme par la production capitaliste elle-même. Il reste donc à l'école de maintenir son indépendance et de poursuivre son objectif d'émancipation intellectuelle des individus. Cette perception n'est pas isolée, bien au contraire. Sachot cite Christian Nique¹⁹ qui fait le postulat suivant : « *l'école démocratique est en train de s'effacer au profit de ce que l'on pourrait appeler l'école économique.* » Fort de ce constat, il semble que l'école doive se prémunir du danger de cette dérive et qu'elle maintienne son objectif de former des citoyens émancipés. C'est dans cette perspective que doit s'inscrire l'enseignement moral et civique et c'est ainsi que prend sens le concept de valeur, qui plus est universelle, pour donner une réflexivité critique à l'apprenant. Lamarre pose dans ce sens cette injonction : « *l'école peut et doit résister à la normalisation néolibérale en se faisant critique et en développant des pratiques qui font appel à l'auto-activation des enseignants et des élèves.* »

1.2.2. La réalisation de soi

Hormis cette menace utilitariste qui pèse sur l'école, l'enseignement moral doit permettre à l'individu de s'épanouir. Les valeurs, dans leur caractère

18. LAMARRE, J-M. (2015). Réification et éducation. Dans BILLOUET, P., FABRE, M. (2015). *L'éducation de la liberté, Aliénation et émancipation*. Paris : L'Harmattan.

19. SACHOT, M. (2006). La République son école et la formation du citoyen. Dans LENOIR, Y., XYPAS, C., et JAMET, C. (25-41). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

universel, sont des idéaux à suivre, mais surtout des dimensions morales qui doivent permettre l'émancipation intellectuelle de l'individu. C'est dans l'acte même d'éduquer que l'enseignant transmet des valeurs utiles au développement de ces élèves²⁰. Il semble que dès la petite enfance cette enseignement des valeurs se fait spontanément dans le fait d'éduquer. Michel Fabre²¹ propose de « *fixer des limites à la tyrannie du très jeune enfant, ou à la liberté de l'adolescent toujours sur le point de dépasser les bornes.* » Cette définition des « bornes » se fait nécessairement par la mobilisation, consciente ou inconsciente, de valeurs morales universelles. Michel Fabre postule de l'importance de l'éducation au jugement, l'une des quatre dimensions du programme d'EMC, qui doit permettre la retenue de l'éduqué et l'identification de « sa place ».

Je préciserais également que sans l'instruction morale, le savoir seul ne permet pas une réalisation éthique de l'individu. Jean-Michel Zakhartchouk (ZAKHARTCHOUCK, 2017) réalise l'analogie suivante : « *le haut niveau d'instruction ou la culture n'ont jamais empêché les pires crimes et atteintes aux droits de l'homme. Goebbels était ému par les grands musiciens allemands, Staline connaissait des passages entiers de Shakespeare[...].* »

Par une éducation au jugement, et donc à la réflexivité critique, l'individu doit accéder à l'autonomie, que Michel Fabre présente d'après Kant comme suit : « *être autonome c'est contracter avec soi-même, en tant qu'être raisonnable, c'est-à-dire se poser à la fois comme législateur et sujet de la loi.* » Ainsi, l'individu par l'exercice d'un jugement critique peut s'approprier les lois, présentées comme une construction sociale, utiles à sa sociabilité. Il y a nécessité de concevoir à la fois des valeurs morales et des normes sociétales par le discernement critique.

Dans cette optique, la construction de soi se fait par la compréhension et la mise en discussion des préceptes qui régissent notre société, et qui servent de repères à l'épanouissement de l'expérience personnelle , mais cette compréhension doit laisser la liberté de réaliser ses propres choix à tout individu : « *l'expérience personnelle, bien qu'auto-référencée, prend place dans un contexte*

20. KAHN, P. (2016). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. Dans FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (p.45-60). *L'idée de valeurs en éducation*. Paris : Hermann.

21. FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique*. Paris : Presses Universitaires de France.

plus large d'expérience sociale démocratique.» (Michel Fabre, 2011, p.62-63). On comprend dès lors la dimension universaliste des valeurs morales à enseigner et leur propension à libérer l'individu.

C'est par l'enseignement de la morale et son questionnement que l'individu tend vers une dimension universelle grâce au travail du pédagogue nous dit Michel Soëtard²². Il affirme : « *l'universel n'est finalement rien en dehors du processus d'universalisation, et à l'éducateur revient la gestion de ce processus à travers son action.* » Le rôle du pédagogue est ainsi mis au centre de cet enseignement, il est fondamental à sa réalisation.

En résumé, « *le but de l'éducation morale, dit Herbert Spencer, est de former un être apte à se gouverner lui-même, non un être apte à être gouverné par les autres* » (Zakhartchouk, 2017, p.7). C'est par la morale que l'individu doit s'émanciper, car les valeurs en jeu lui permettent de se réaliser à la fois comme individualité mais également comme être social. Par cette dimension sociale, on comprend un caractère civique, et le lien entre valeurs morales et citoyenneté.

1.2.3. Éduquer à la citoyenneté dans le cadre de la laïcité

On l'a vu, l'enseignement des valeurs républicaines se fait dans le cadre de l'EMC, qui intègre pleinement la dimension civique puisque les deux domaines se superposent. C'est pour l'exercice d'une citoyenneté « éclairée » (au sens d'éclairée par la raison) qu'est souhaité l'EMC. L'atteinte (si tant est qu'il y ait un fin en soi dans l'exercice de la citoyenneté) de cette « lumière » ne peut se faire qu'au travers de l'instruction des valeurs puisqu'elles sont à la base de la construction de notre société. Ces valeurs, qui garantissent l'émancipation de l'individu, lui permettent de « *participer [...] à l'invention permanente de la société [...] à participer à la vie politique et publique...* »²³. François Audigier rappelle : « *l'éducation à la citoyenneté est donc, en quelque sorte, une nouvelle manière de définir l'éducation morale, car elle regroupe les valeurs que nous venons de présenter et d'analyser : conviction qu'il faut bâtir une société plus juste [etc].* »

22. SOETARD, M. (2016). Éthique matérielle et éducation aux valeurs selon Max Scheler. Dans FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (31-44). *L'idée de valeurs en éducation*. Paris : Hermann.

23. AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

Les valeurs nourrissent l'éducation à la citoyenneté et le citoyen définit et reconstruit en permanence ces valeurs.

Cet apprentissage de la citoyenneté et de ses valeurs se fait dans le cadre de la laïcité, à tort présentée elle aussi comme une valeur. Pierre Kahn²⁴ précise le rôle de la laïcité comme « un cadre juridique, une règle du jeu » qui permet l'enseignement des valeurs. L'enseignement des valeurs se fait donc pour l'exercice de la citoyenneté et par l'enseignement à la citoyenneté dans le cadre laïque. La laïcité apparaît comme la garante primordiale des valeurs de la République et de l'exercice de la citoyenneté.

1.3. Comment transmettre ces valeurs ?

Après avoir approché la question de la définition des valeurs et de la finalité de leur enseignement, il reste cependant à s'interroger sur les modalités de transmission de tels objets moraux. En effet, après avoir saisi les nombreuses difficultés qu'entourent la conception et les finalités du programme d'EMC, reste la dimension pratique, le « comment faire », pour réaliser les objectifs attendus, dimension qui, on peut s'en douter, n'est pas chose aisée.

1.3.1. Le savoir, objet extérieur à l'élève

En premier lieu, il faut rappeler que l'école d'aujourd'hui, faisant face à cette vision utilitariste déjà mentionnée, fait face à une défiance des élèves par rapport aux savoirs enseignés. En effet, Jean-Marc Lamarre²⁵ le stipule : « *les contenus enseignés sont fréquemment vécus par les élèves, non seulement comme étrangers, mais aussi comme dénués de sens pour eux. [...] ils notent le cours du professeur, mais n'y adhèrent pas.* » Je reprends ici le problème de la conception utilitariste de l'école non plus dans ce qu'il crée une nécessité d'enseignement des valeurs, mais plutôt comme un frein à cet enseignement. « *Ces cultures et savoirs apparaissent à beaucoup d'élèves comme quelque chose d'étranger et*

24. KAHN, P. (2016). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. Dans FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (p.45-60). *L'idée de valeurs en éducation*. Paris : Hermann.

25. LAMARRE, J-M. (2015). Réification et éducation. Dans BILLOUET, P., FABRE, M. (2015). *L'éducation de la liberté, Aliénation et émancipation*. Paris : L'Harmattan.

d'oppressif »²⁶. L'apport de savoirs, et qui plus est de valeurs faisant sens en elle-même, peut être considéré par les élèves comme une injonction normative, les privant par là de leur réalisation individuelle, et provoquant ainsi leur rejet ou leur non assimilation. De plus, le poids du corps enseignant face à l'élève pose problème du poids de son apparente expertise à la fois dans les savoirs et dans les méthodes, ce qui ne laisse que peu de place à l'élève pour s'exprimer, alors même qu'il s'agit de transmettre des valeurs démocratiques (Perrenoud, 2003, p.37).

Au-delà de cette vision, le savoir apporté, de façon générale, est extérieur à l'élève, ce qui sous-entend qu'il doit se l'approprier. Cette appropriation passe par la construction du sens, il faut que le savoir « fasse sens » à l'élève pour qu'il l'identifie comme nécessaire et qu'il le prenne en compte. Mais il est délicat d'attendre ce résultat quand ce savoir rentre en contradiction avec l'individu, la société qui le désire ou même l'école qui l'applique.

1.3.2. Des valeurs multiples, dans un cadre contradictoire

Comment enseigner les valeurs de la République, quand celles-ci rentrent en conflit avec les valeurs familiales de l'élève par exemple ? Jean-Michel Zakhartchouk (Zakhartchouk, 2017) rappelle qu'il est « normal que les [valeurs républicaines] ne soient pas forcément partagées par tous ». Il semble en effet délicat de trouver l'adhésion de tout le corps social à ces valeurs, où il ne serait alors plus question d'un tel enseignement. Il faut donc enseigner ces valeurs par la compréhension des choix qui s'offrent à l'élève, sans leur imposer ces choix. L'enseignement des valeurs passe par leur compréhension et l'identification des différences entre celles-ci et celles qu'il peut rencontrer chez lui. L'enseignement des valeurs passent par la compréhension de leur pluralisme et l'identification de celles qui servent la formation du citoyen républicain.

Mais un autre obstacle, fondamental, s'oppose à l'enseignement de ces valeurs et suppose d'y réfléchir. Dans les différents ouvrages que j'ai consulté (notamment Galichet, 2005, p.9), il est relevé la contradiction suivante. La République et la société qu'elle constitue, souhaite former des citoyens éclairés, autonomes, grâce aux valeurs républicaines et démocratiques. Mais comment peut-on enseigner le respect de valeurs qui sont quotidiennement bafouées ?

26 idem

L'égalité, la justice ou encore la fraternité semble bien approximative ou mise de côté dans la réalité extérieure des élèves. Comment alors donner sens aux valeurs qu'ils sont sensés adopter ? Il me paraît important de prendre conscience de ce paradoxe et de l'intégrer pour mieux enseigner. C'est justement par la mise en réflexion avec les élèves de ces contradictions au travers d'exemple concret que la compréhension des valeurs se réalisera. En montrant et en discutant des oppositions aux valeurs, on permet à l'individu de conceptualiser une amélioration par ces mêmes valeurs.

Enfin il existe une dernière contradiction au modalité d'enseignement de la morale, c'est la forme scolaire elle-même. « *L'éducation à la citoyenneté ne peut échapper à cette forme scolaire, mais elle répond très difficilement à ses caractéristiques : pas de référence universitaire simple, pas de savoirs aisément stabilisés* » présente François Audigier²⁷, il poursuit par la contradiction entre la volonté d'une éducation à la citoyenneté et la formation de compétences citoyennes, avec les contraintes de la forme scolaire. L'école et les modalités d'enseignement habituelles se conjuguent bien mal avec les compétences citoyennes. François Galichet (GALICHET, 2005) propose de réfléchir sur cette contradiction et sur la prédominance, dans la conception de l'école, des savoirs savants sur les savoirs scolaires. Dans la situation de la citoyenneté, comme l'exemple extérieur à l'école qui est sensé être constitué par les citoyens ne correspond pas toujours à l'expression des valeurs morales, peut-on réfléchir à inverser la perception des références, et proposer l'éducation à la citoyenneté comme référence au citoyen ?

À travers ces contradictions dans l'acte d'enseigner des valeurs morales, une constante se dégage quant aux modalités d'enseignement, celle de la réflexion et de la prise de recul. Bien que cet enseignement semble compromis par ces différentes problématiques, il ne faut pas oublier le postulat d'éducabilité, que François Galichet érige en devoir éducatif du pédagogue. Face aux réticences, aux refus, à l'ignorance, le pédagogue se doit de persévérer dans sa quête d'enseignement des valeurs. Il évoque la citoyenneté comme « *responsabilité pédagogique de tous à l'égard de tous* ». L'enseignement à la citoyenneté et aux valeurs morales est une nécessité et il est du devoir du

27. AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris :Armand Colin.

pédagogue de poursuivre son enseignement. Malgré les contradictions, l'EMC doit s'aborder par un angle critique et dialogique pour les dépasser, et comme une nécessité pédagogique et un devoir pour l'enseignant. « *La citoyenneté oblige donc a inventé des modes d'éducation.* »

1.3.3. L'usage de la « prudence » selon Michel Fabre

Michel Fabre (FABRE, 2016, p.17-29) défend l'usage de ce qu'il nomme la prudence pour enseigner les valeurs de manière critique et donc pertinente. « *La prudence nous introduit ainsi dans un monde où rien ne peut valoir de manière absolue [...] mais où peut s'effectuer malgré tout la recherche d'une décision la plus sensée possible* », cette prudence est l'expression d'une mise en réflexion critique de ce qui nous entoure. Il faut « *prendre le temps de réfléchir, de faire le tour d'un problème, de se distancier des évidences et des préjugés* ». Il termine : « *l'éducation est inséparable d'une inculcation des valeurs, la spécificité de l'école pourrait être de former à la prudence dans un monde où les valeurs sont, non seulement plurielles, mais souvent en conflit.* » En restant prudent justement sur les valeurs à enseigner, il rappelle que la prudence, qui prend nécessairement en compte ces valeurs, permet de les discuter, de mieux les envisager, et ainsi permettre un enseignement sans inculcation. La prudence doit permettre de choisir ce qui est bon pour soi et pour les autres. Elle tient à « *la faculté de délibérer* ».

1.3.4. Le débat, pour transmettre les valeurs républicaines

Après l'étude de l'enseignement des valeurs morales et de leurs contradictions, il reste certaines certitudes : celle de la nécessité d'un enseignement réflexif, celle de l'importance du sens pour l'élève et de l'ancrage dans le réel, et celle d'un besoin de mettre l'élève en posture active. Ces différentes dimensions se retrouvent dans le programme d'EMC. Pierre Kahn²⁸ souligne : « *Il y a une didactique de l'EMC, il faut la connaître, et cela exige une formation initiale et continue spécifique des enseignants.* » Je ne m'autoriserais aucune critique de ce point, simplement je m'interroge sur la clarté et la définition de cette didactique de l'EMC. Il indique qu'une « *telle transmission ne va pas de soi, précisément parce que ce sont des valeurs et non des savoirs, [...] elle*

28. KAHN, P. (2016). Faire vivre les valeurs. Dépasser l'incantation. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°530, p.44-46.

doivent être nourries par des savoirs. » Il est évident qu'une valeur n'est pas un objet concret et qu'elle nécessite d'être incarné par des situations, des exemples, qui soient parlant pour l'élève.

Mais il est un outil pédagogique qui semble central et être l'addition de ces injonctions, c'est la pratique du débat. Philippe Perrenoud²⁹ l'indique comme suit : « *l'expérience du débat d'idées est au fondement d'un rapport critique à la pensée [...] et d'une culture démocratique, donc de la démocratie.* » François Audigier³⁰ renchérit : « *Les idées de délibération et de participation sont le plus souvent mises en avant, notamment pour inspirer des pratiques scolaires liées à l'éducation à la citoyenneté.* » Quoi de plus évident que la pratique du débat comme mise en activité des élèves, entrée concrète dans une problématique et ouverture à la réflexion concertée et plurielle ? Il apparaît que la pratique du débat est en elle-même l'expression des valeurs républicaines, mais qu'elle permet également de discuter concrètement de ces valeurs. Le fond comme la forme du débat semblent utiles à un tel enseignement, c'est cet outil qui m'intéresse dans ce travail d'étude, comme support d'apprentissages multiples, et que je tenterais d'étudier dans une seconde partie.

29. PERRENOUD, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.

30 . AUDIGIER, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire.* Dans LENOIR, Y. (185-206). *École et citoyenneté, un défi multiculturel.* Paris : Armand Colin.

2. Le débat, une pratique pédagogique au service de l'enseignement des valeurs républicaines

L'utilisation du débat semble être un outil pédagogique des plus pertinent pour transmettre les valeurs de la République. Dans cette deuxième partie, je me propose de vérifier la véracité de cette supposition par l'apport théorique des sciences de l'éducation et l'étude de mon expérience personnelle. On le comprend aisément, le débat est par essence l'exercice de la démocratie et de ses valeurs. Il est « *un lieu de construction et de partage de valeurs.*³¹ » Je m'intéresserais donc ici à ce premier aspect, à en chercher l'intérêt pédagogique, et à identifier les apprentissages en jeu.

2.1. Le débat ou l'expression des valeurs démocratiques

2.1.1. Liberté d'expression

Le débat est une pratique langagière qui suppose la liberté d'expression des participants. Il doit permettre à l'individu d'exposer son point de vue librement quelque soit la forme du débat. C'est par le débat que nos sociétés démocratiques se sont construites et par l'exposition des idées de tous nourrissant ainsi une pensée commune. Dans l'intention de former les élèves à l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie, il semble nécessaire de leur garantir une liberté d'expression. Cette pratique doit leur permettre de comprendre la possibilité qu'ils auront et qu'ils ont déjà, d'être entendus et d'exposer leurs idées. Pour cela, l'enseignant doit être disposé, et en avoir l'envie, à mettre en place ce principe démocratique, et laisser la place à l'expression de l'élève³². Il doit saisir l'importance de sa mise en retrait pour laisser un espace d'expression libre aux élèves.

31. Éduscol, consulté le 06 mai 2018 :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/96/2/4A-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_le_debat_abstract_dolz_598962.pdf

32. Scéren de Nouvelle-Calédonie (2009). *Le débat au service des apprentissages en cycle 3*, Nouméa.

Mais cette liberté n'est pas et ne peut pas être une liberté absolue. Elle est nécessairement une liberté collective. La liberté de parole individuelle suppose un respect de la parole de l'autre et donc une limite à la liberté d'expression. On observe ici l'expression d'une liberté démocratique, une liberté bornée par le respect d'autrui, ce qui m'amène à m'intéresser aux questions du respect et de l'égalité dans la pratique du débat

2.1.2. Égalité et respect

Si la liberté est une liberté raisonnée, elle est raisonnée au nom d'une double conception de l'égalité. Égalité de traitement tout d'abord, tout participant à le droit d'exprimer son point de vue, aucun ne doit monopoliser la parole ou à l'inverse être mis de côté. Égalité de jugement enfin, les participants exposent leur avis, dans un nécessaire respect de l'avis des autres et vice-versa. Ainsi doit s'exprimer dans la pratique du débat deux valeurs républicaines interdépendantes, le respect, et le refus de toute discrimination, qui selon moi dépendent d'une valeur plus large, l'égalité. Le débat démocratique permet une liberté d'expression mais il permet en sus à l'élève d'intégrer la nécessité d'égalité dans le traitement de tous pour une réelle pratique de la démocratie. Il lui permet également de concevoir que souhaiter le respect de son opinion et de son temps de parole de la part des autres, l'entraîne en retour à respecter les interventions d'autrui.

Mais cette conceptualisation ne peut se faire que si le cadre normatif du débat est clairement défini, excluant les actes et les propos en inadéquation avec les valeurs de la République. « *L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté* », nous rappelle la fiche Éduscol³³ sur le débat réglé. Il convient donc à présent d'observer les normes qui encadrent le débat.

2.1.3. Le cadre normatif

Pour réaliser un débat constructif en classe, il faut poser un ensemble de règles précises permettant l'épanouissement de l'élève, caractère qui me semblait a priori contradictoire. Comme le rappelle les fiches Éduscol, la pratique du débat obéit « *à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de*

33. Éduscol, consulté le 05 mai 2018 :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

chacun de s'exprimer. » Ne pas couper la parole, attendre son tour, lever la main, ne pas se moquer... Sont autant de règles fondamentales à la réalisation d'un débat démocratique. Elles s'inscrivent dans le respect des valeurs républicaines et malgré leur caractère normatif, aident l'individu à conceptualiser ces mêmes valeurs comme garantes de la démocratie.

Jean-Michel Zakhartchouk (ZAKHARTCHOUK, 2017), dans son chapitre *Apprendre à débattre (p.67)*, nous donne la nécessité de l'établissement d'un ensemble de règles pour la pratique du débat. Il précise : « *l'établissement de règles claires de circulation de la parole en classe. Plus celles-ci sont explicites et, d'une certaine façon, contraignantes, plus elles permettront au grand nombre de s'exprimer.* » Il semble nécessaire, dans l'objectif d'enseigner les valeurs de la République par le débat, de contraindre lourdement le cadre même du débat, pour s'assurer le respect et donner à tous la possibilité de s'exprimer. La liberté individuelle est à la fois contrainte dans une démarche égalitaire collective, et paradoxalement garantie par ce même désir de respect et de participation de tous. C'est donc l'ensemble des règles inhérentes au débat démocratique qui sont, et l'expression des valeurs, et le support de l'enseignement de ces valeurs. « *L'apprentissage du débat démocratique ne s'inscrit dans une démarche de citoyenneté que s'il est aussi et surtout un travail sur la normativité, la mienne et celle des autres* »³⁴, L'apprentissage de la citoyenneté, de la démocratie, de ses valeurs, ne peut se réaliser que dans l'intégration des normes qui régissent l'exercice de cette citoyenneté.

2.1.4. Définir des rôles

Enfin, la pratique du débat respecte et enseigne les valeurs par la structure qu'on lui donne. Dans le cadre d'un débat réglé, il est possible de donner des rôles garantissant le respect des normes et facilitant la démarche d'apprentissage démocratique. Donner de l'importance aux élèves en devenant eux-mêmes les régisseurs du débat ne peut que conduire à l'auto-valorisation de leur pratique. L'enseignant, en distribuant différents rôles (président, secrétaire, observateurs...), enjoint les élèves à s'investir dans la construction et la réalisation du débat en tant qu'objet démocratique. L'enseignant s'efface alors peu à peu et

34. GALICHET, F. (2017). Au-delà des techniques d'argumentation... Dans . ZAKHARTCHOUK, J.-M. (p.71). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF éditeur.

permet aux élèves de concevoir les besoins normatifs utiles à la réalisation du débat. Ce travail de distribution des tâches peut s'envisager conjointement à la définition des règles directement avec, et par, les élèves. Ainsi, ils sont en mesure de saisir la différence entre leur intérêt personnel et les valeurs universelles utiles au vivre-ensemble. En effet, en ayant réalisé les règles puis organisé le débat, les élèves sont en posture d'assimiler et concevoir, l'utilité du débat, des normes, et par extension des valeurs.

Les différentes valeurs tantôt se complètent, tantôt s'excluent, mais toutes s'expriment dans la pratique du débat. Cette pratique forme l'individu à un certain nombre de compétences, qui sont, par extension, utiles à l'apprentissage des valeurs.

2.2. Des compétences au service des valeurs républicaines et démocratiques

Les compétences développées par la pratique du débat sont multiples, mais surtout complexes, puisqu'elles nécessitent d'être utilisées simultanément pour satisfaire la réalisation du débat. Je me propose ici de voir ces compétences et leur intérêt quant à l'apprentissage des valeurs, et je préciserais que je m'appuie essentiellement sur des notes prises lors du visionnage du DVD du CDP de Nouvelle-Calédonie³⁵, et sur des réflexions personnelles.

2.2.1. De la pratique de l'oral

Participer à un débat, c'est avant tout discuter, s'exprimer à l'oral. Pour débattre il faut parler, il faut construire et présenter son propos de manière intelligible à son interlocuteur. C'est donc un exercice qui vise tout d'abord à développer l'expression orale et la construction de la pensée. L'élève conjugue réflexion et expression. Il doit être capable d'émettre son avis, d'argumenter et d'explicitier ses propos. Le débat l'entraîne également à adapter son vocabulaire à la situation, maîtriser le ton de sa voix, prendre la parole au bon moment. Il doit chercher à faire avancer le débat, en répondant, en critiquant de façon

35. Scéren de Nouvelle-Calédonie (2009). *Le débat au service des apprentissages en cycle 3*, Nouméa.

constructive, en ouvrant sur une problématique pas encore abordée, en précisant son propos...

De plus, l'expression orale du débat implique une capacité à justifier son point de vue et à convaincre l'autre, en somme à argumenter. À l'échelle de la vie, il existe suffisamment de situation concrète où tout un chacun est amené à négocier, argumenter ou exposer sa pensée. C'est donc un besoin presque naturel de s'entraîner à l'argumentation, qui plus est à l'oral, qui s'inscrit dans le but de formation de l'individu.

Enfin le débat aide à structurer la pensée, que cela passe par la formulation d'un avis propre, par la compréhension d'autrui, ou encore par la reformulation et l'interprétation. Toutes ces compétences orales nourrissent ou sont l'œuvre de raisonnement intellectuel.

L'ensemble de ces compétences orales sont des attendus explicites ou implicites du programme et du socle commun, si ce n'est de cycle 3, au moins de cycle 4. L'élève doit maîtriser différentes pratiques langagières dont celle de l'oral. Le sujet de ce mémoire n'est pas de préciser dans quelle mesure le débat développe ces compétences, mais plutôt de voir comment ces compétences nourrissent l'enseignement des valeurs de la République, par un ensemble de savoirs, savoirs-être et savoirs-faire.

2.2.2. Des compétences civiques

Le débat, en lui-même, est l'expression de valeurs morales, mais sa pratique permet, individuellement et collectivement, de s'approprier un ensemble de compétences, que l'on peut qualifier de civiques.

En premier lieu, la parole permet d'exprimer son avis. L'élève perçoit ainsi son importance, ou en tout cas l'importance de son expression, au sein de la collectivité. La prise de parole est en elle-même un acte citoyen. Il faut oser parler pour faire entendre son avis. Prendre la parole en public est donc une compétence nécessaire à la formation du citoyen. Par cette action collective, chaque individu contribue à la construction du savoir, une construction que l'on peut qualifier de démocratique, établie par la pensée de tous. L'expression orale apparaît dès lors fondamentale à l'exercice d'une citoyenneté « éclairée ». Enfin

être entendu, c'est avoir la possibilité de partager ses émotions, son ressenti personnel, ce qui favorise la régulation et l'externalisation de ses sentiments.

Nous l'avons vu, l'expression orale du débat implique une capacité à argumenter. C'est le processus même du débat démocratique qui repose sur la capacité d'argumentation de ses participants. Mais il est aussi important d'écouter et de prendre en considération l'argumentaire de l'autre. On retrouve dans le développement de l'écoute plusieurs intérêts :

- la prise en considération de l'autre se réfère à une nécessité d'égalité démocratique, et de respect de la pluralité des points de vue.
- L'écoute de l'autre vise à développer l'empathie et par extension, exprimer des valeurs morales universalistes. Considérer l'autre, c'est le reconnaître comme individu d'égal importance, apte à participer à la construction du savoir avec soi.
- Prendre en considération l'autre permet de se décentrer, de prendre de la distance par la compréhension d'un point de vue extérieur à soi.

Le débat profite à la construction de soi en tant qu'individu social par l'expression mais aussi par la considération de l'autre. Cette pratique revêt une dimension cognitive et émotionnelle, utile à la compréhension et à la manipulation des valeurs démocratiques.

Les compétences développées par cet outil pédagogique servent la construction d'un jugement moral, imprégné des valeurs républicaines et démocratiques, et l'acquisition de compétences citoyennes. Tant dans sa structure que dans sa pratique, le débat apparaît comme l'incarnation, la matérialisation, des valeurs républicaines. Cet ensemble d'affirmations théoriques doit se vérifier par la pratique, pratique que je souhaite étudier par la présentation du cadre et de la forme des débats que j'ai pu réaliser en classe.

2.3. Mise en place et structure des débats effectués

Grâce à la structure et à la forme du débat, l'élève doit pouvoir acquérir un ensemble de compétences, enjeux d'apprentissages, fondamentales pour son développement personnel comme pour sa formation citoyenne, c'est ce que l'on tentera d'observer ici par la pratique de terrain.

2.3.1. Présentation des séances

Dans le cadre de l'EMC, en classe de quatrième, j'ai réalisé deux débats réglés, l'un avant les vacances de fin d'année, l'autre avant les vacances d'hiver.

Le premier débat s'inscrit dans une séquence dédiée à l'étude de la liberté, de l'acquisition des grands droits sociaux et politiques depuis la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, et des menaces qui peuvent peser sur la conservation de ces acquis. C'est la deuxième séquence d'EMC de l'année, dans la première j'ai étudié le concept de liberté en lui-même, et j'ai détaillé une forme de la liberté qu'est la liberté d'expression. L'objectif, en lien avec le programme d'histoire de quatrième, est de conceptualiser l'idée de liberté à l'échelle individuelle, mais également à l'échelle collective, et la contradiction que soulève un désir de liberté personnelle absolue et une liberté collective relative et bornée. Je dois montrer également aux élèves que l'acquisition des droits s'est toujours réalisée par leur revendication et le combat de femmes et d'hommes pour leur obtention. Enfin, dans les dernières séances, je souhaite montrer aux élèves que ces droits ne sont pas des acquis irréversibles et qu'ils peuvent être remis en question.

Je choisis d'interroger les élèves sur la mise en place de la loi de 2015 (une nouvelle loi sur le même sujet a été mise en place en 2017) visant à augmenter l'accessibilité et la conservation de données privées par le renseignement français. L'objectif est d'identifier la tension entre le droit à la vie privée, et le droit à la sécurité, garante de nos libertés individuelles. La séance n'était initialement pas prévu pour être un débat, je leur demande de prendre position à l'écrit et de donner deux arguments en faveur ou défaveur de cette loi. Mais les travaux que m'ont rendus les élèves ne m'ont pas parus suffisants pour pouvoir identifier cette tension. Je ne leur avais pas suffisamment fourni d'éléments pour nourrir leur compréhension des enjeux inhérents à cette loi. J'ai donc décidé de reprendre

avec eux en une heure les principales informations autour de cette loi, d'en caractériser les tenants et aboutissants, et de se situer en faveur ou non de cette loi, dans l'optique de réaliser un débat lors de la séance suivante.

Pour ma troisième séquence d'EMC, je choisis d'étudier la justice et son fonctionnement en France. Pour débiter le chapitre, je fais une première séance introductive, puis je propose un sujet de réflexion : peut-on se faire justice soi-même ? Cette problématique doit être l'enjeu d'un débat réglé, me permettant d'ouvrir la réflexion sur l'utilité de la justice, puis ainsi découvrir avec les élèves son fonctionnement en France. Pour étayer leur réflexion, je fournis aux élèves des documents relatant deux affaires judiciaires, celle concernant monsieur Türk, le bijoutier de Nice qui a abattu l'un de ses braqueurs, et l'affaire de Jacqueline Sauvage, qui a assassiné son mari après des années de violences conjugales. Ces deux affaires posent plusieurs questions d'ordre moral et légal. On peut s'interroger sur le sentiment de vengeance, sur la conception de l'idée et le désir de justice, et la justice en tant qu'institution, garante du respect des lois. Ce sujet questionne à la fois la conception morale personnelle et collective de la justice, et l'expression normative de cette morale que l'on retrouve dans les lois de la justice comme institution.

Ces deux débats sont mis en place avec mes deux classes de quatrième constituées de 27 et 28 élèves. Grâce aux conseils des fiches Éduscol, de Jean-Michel Zakhartchouk (ZAKHARTCHOUK, 2017) et des autres ressources que j'ai pu consulté sur le sujet, je choisis d'adopter la forme du débats réglés ou argumentés³⁶. Cette variété de débat suppose la construction d'un cadre normatif utile à son bon déroulement. Je souhaite constater par la pratique les liens entre normes et structure du débat, et enseignement des valeurs de la République, liens déjà présentés de manière théorique.

2.3.2. Structure des débats

En premier lieu, le débat argumenté suppose un certain nombre de règles. Ces règles visent à garantir la liberté d'expression de tous et le respect d'autrui. J'ai ainsi posé les règles suivantes : demander la parole en levant la main, priorité

36. Éduscol, consulté le 05 mai 2018 : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

à ceux qui n'ont pas parlé, ne pas émettre de jugement de valeur, ne pas se moquer de l'avis des autres, justifier et argumenter ses dires.

Dans l'ensemble ces règles sont respectées, ce qui peut s'expliquer en premier lieu par la présence de l'enseignant et l'autorité qui s'en dégage. L'enseignant, par sa présence, semble inhiber les comportements spontanés des élèves qui pourraient tomber en inadéquation avec les règles du débat, notamment la prise de parole spontanée et le respect des dires d'autrui. La faible occurrence de jugement de valeurs et l'absence de moqueries peuvent aussi être interpréter dans ce sens. Il semble que l'enseignant, de par son statut et ses obligations professionnelles, incarne une forme d'autorité coercitive, restreignant la liberté des élèves en sa présence. Bien que l'on ait démontré que l'ensemble de ses règles soit nécessaire à l'exercice de la démocratie et intrinsèquement lié aux valeurs républicaines, on peut se questionner sur les limites à la liberté d'expression et à l'épanouissement personnel que peut engendrer un tel frein. J'étudierais par ailleurs cet aspect de la question dans la troisième partie de ce travail.

Dans un second temps, le respect de ces règles apparaît comme la prise en compte de la part des élèves de leur nécessité pour le bon déroulement du débat. En effet, sur mes deux classes (annexe 1, 2 et 3), 80 % d'élèves ne souhaitent pas modifier les règles après avoir participer à deux débats. Il est même précisé que l'absence de règle nuirait à la réalisation du débat puisqu'à la question : le débat vous paraît-il utile en dehors de la classe, un élève indique : « *non car cela pourrait vite dégénérer.* » Il indique pour lui, l'absolue nécessité des règles pour la bonne réalisation du débat. Une grande majorité d'élèves a conscience de l'utilité des règles dans l'exercice de la démocratie, mais surtout de leurs propres limites en tant qu'individualité face aux normes collectives. Il est donc primordial de borner la pratique du débat parce que ces normes garantissent l'égalité de traitement entre les individus, mais d'autant plus parce que les élèves, par eux-mêmes, identifient leur incapacité, ou leur grande difficulté, à débattre sans le cadre scolaire et la présence coercitive de l'enseignant. Toutefois, je relativise cet affirmation, puisque je ne leur ai pas donné l'occasion de concevoir eux-mêmes leurs règles et d'identifier les besoins du débat, par un temps de réflexion sur cette pratique. J'ai imposé ces règles de manière autoritaire.

Au-delà du cadre normatif, l'assignation de rôle aux élèves leur donne l'occasion de faire partie intégrante de ce cadre. J'ai tout d'abord scindé la classe en trois. Deux parties s'opposant, pour les deux débats (l'une favorable et l'autre défavorable à la question posée), constituées chacune d'un tiers de la classe, ces élèves sont donc les acteurs principaux du débat. Le dernier tiers constitue une partie neutre (les élèves indécis), qui ne prend pas part au débat, et dont les membres observent les participants dans l'objectif de les évaluer et d'apporter leurs avis en fin de séance dans une perspective d'amélioration de la pratique de leurs pairs. Cette scission en deux factions opposées propose aux élèves plusieurs apprentissages. Ils sont tout d'abord amenés par le professeur à se réunir pour construire des arguments en leur faveur. Ils développent ainsi de vraies compétences de coopération et mutualisation, chère à l'idée de fraternité de notre devise républicaine. Durant le débat, les élèves du même avis se soutiennent face aux arguments de leurs opposants, ce qui favorise l'émergence d'une forme de solidarité entre eux. Enfin, les observateurs apportent des critiques constructives sur la séance ainsi que leur évaluation des participants, et contribuent à la réflexion sur la pratique du débat. Cette démarche permet aux élèves de prendre conscience des limites de leur pratique, mais aussi de réfléchir ensemble à l'amélioration de cette pratique, on peut ici tout à fait inscrire cette démarche dans un objectif de formation citoyenne et d'apprentissage de la démocratie. Par ailleurs, ces observateurs développent leurs compétences d'écoute et d'observation, mais aussi leur jugement moral par l'écoute des arguments proposés. J'ai également choisi deux secrétaires pour inscrire les arguments de chaque camp au tableau, dans le but de les consigner et de matérialiser l'avancée du débat. Dans une volonté d'intégrer les élèves au processus même de régulation du débat, j'ai nommé un président, dont le rôle est de réguler la prise de parole, intervenir si le débat tourne en rond, demander des précisions... Malgré ma présence, l'objectif est d'amener petit à petit les élèves à se réguler entre eux, par l'intermédiaire de ce président de séance, qui doit garantir la liberté d'expression de chacun. Les élèves doivent ainsi progressivement s'auto-réguler dans leur rapport à l'autre. Il est néanmoins difficile d'évaluer la pertinence de ce rôle pour deux raisons. La première réside une nouvelle fois dans ma présence au sein de la classe et de mes interventions (cf. annexe 4) pour faire avancer le premier débat, ou rectifier la direction que prenait le second (cf. **3.1.2.** et annexe 5). Mes interventions éclipsent le rôle du président, puisque je le remplace et agis

à sa place. La deuxième raison se trouve dans le manque évident de préparation de ce rôle de ma part et donc de l'élève. J'en resterais alors à une analyse purement théorique du rôle du président de débat à cause de cette absence de préparation.

La pratique du débat permet un apprentissage des valeurs républicaines simplement par l'aménagement de la classe qu'il est nécessaire de réaliser. En effet, il est évident que la disposition de la classe doit être adaptée à l'échange entre les acteurs du débat. Pour ce faire, j'ai choisi de disposer les tables en carré (cf. annexe 8). Les deux camps sont regroupés et se font face. Cette disposition permet :

- un point de vue sur tous ses opposants, permettant de s'adresser à l'ensemble, et ainsi de développer le discours et la prise de parole en public
- une proximité avec ses « alliés » pour se mettre d'accord rapidement, mais surtout pour faire corps face aux adversaires
- une identification claire des deux partis pour les observateurs
- une forme de mise en scène par cette opposition frontale des deux blocs
- une position centrale du président comme régulateur du débat
- une position idéale de spectateur et de neutralité pour les observateurs

En témoigne les observations visuelles suivantes : la circulation des arguments écrits entre membres du même camp, la projection du regard sur l'ensemble des opposants, la concertation pour décider du preneur de parole, la bonne distribution de la part de la présidente... Les élèves, par la disposition de la classe, acquièrent des compétences d'une part, et des valeurs morales d'autre part, comme la solidarité, l'entraide...

2.3.3. Considération des élèves sur la pratique du débat

Je terminerai cette deuxième partie en confortant la pratique du débat et le développement de compétences citoyennes et de valeurs morales chez l'élève, en dépassant la simple observation de la structure. Grâce au questionnaire (cf. annexe 1 et 2) que je leur ai proposé après le deuxième débat, je m'aperçois que

de nombreux élèves ont saisi une partie des enjeux liés à cette pratique. Ainsi, hormis quatre élèves, tous ont relevé l'utilité du débat pour échanger, exprimer ses opinions et entendre celle des autres, « *ça sert à s'exprimer sur un sujet et à pouvoir changer d'avis* » ; « *tout le monde peut exprimer son opinion et tout le monde peut comparer son point de vue et l'expliquer* »... Dans l'ensemble, l'échange que provoque le débat est parfaitement clair pour les élèves. Il est également postulé par 80 % d'entre eux que les règles sont nécessaires. Un élève d'ailleurs précise : « *le débat me paraît utile car on peut s'exprimer sans violence avec la parole.* » L'enjeu d'enseignement des valeurs démocratiques semblent être au moins partiellement réalisé par la pratique du débat. Il est clair que les élèves le conçoivent comme un lieu d'échange, de respect, d'écoute et de construction collective.

Certains rajoutent l'intérêt cognitif, qui est également un intérêt démocratique, de justification, de construction de l'argumentation : « *pour nous faire justifier nos réponses* » ; « *il sert à se justifier et à défendre nos idées* ». L'apprentissage de compétences intellectuelles est présent dans la représentation d'une partie des élèves.

Enfin, quelques-uns envisagent cet enseignement dans sa dimension citoyenne et morale : « *ça pourra nous servir dans notre vie de citoyen plus tard* » ; « *cela permet d'avoir un avis critique différent sur un sujet sensible.* » Un élève pousse même à démontrer l'acquisition de valeurs morales : « *il [le débat] donne envie de réfléchir sur notre propre attitude envers les autres, de voir ce que l'on aurait fait à la place des autres.* » Cet individu souligne le besoin de décentrer son regard et de faire preuve d'empathie, de se situer à la place de l'autre, pour saisir tous les aspects d'une problématique. Je fais le postulat que si un élève a réussi à conscientiser cet aspect, il est fortement probable que la plupart acquiert inconsciemment cette capacité.

Dans l'ensemble, les résultats des questionnaires sont très inégaux, mais ils permettent tout de même d'apercevoir les objectifs d'apprentissages, au moins les plus primaires, à travers la parole des élèves. Cet outil pédagogique démontre donc pleinement ses aptitudes à remplir l'objectif de transmission des valeurs républicaines.

Par le débat, l'élève développe progressivement une conscience des valeurs de la République, par la forme, la structure et la pratique du débat. Il acquiert un ensemble de compétences, enjeux d'apprentissages du socle commun, utile à la réalisation de soi et à la formation du futur citoyen. Mais après avoir observé cette affirmation, je vais tenter dans une dernière partie, d'étudier les tensions entre pratique du débat et valeurs républicaines, mais aussi entre valeurs elles-mêmes.

3. Des valeurs en tension à travers la pratique du débat

3.1. Des contradictions entre normes et valeurs

3.1.1. Un cadre contraignant ?

Pour réaliser un débat réglé il faut poser un cadre normatif, mais l'imposition de règle, malgré la garantie de certaines valeurs, peut rentrer en tension avec d'autres. En l'occurrence, à la question : « souhaiteriez-vous modifier les règles du débat ? », 14 % des élèves seulement souhaitent apporter des changements. Une précision est ainsi faite : « *souvent on parle instinctivement et là on doit lever la main. Donc je pense qu'on ne devrait pas lever la main.* » Cette proposition met en lumière la question de la spontanéité que suppose le dialogue, interdite par les normes du débat. L'élève semble ici indiquer que la spontanéité favoriserait la pratique du débat, pour ressembler davantage à une discussion. Il est vrai que dans un débat où l'objectif est de convaincre, la promptitude des propos et la rapidité de réflexion d'un individu, sont généralement des éléments favorisant la conviction d'autrui. J'irai même jusqu'à faire l'hypothèse que l'absence de contrôle de la parole lors du débat peut être une possibilité de liberté d'expression totale, liberté que semble souhaiter cet élève.

De plus, malgré les règles qui doivent garantir l'expression de tous, il apparaît que plusieurs élèves d'une des classes ne se sont pas sentis libres de parler (4 non et 1 plutôt non : cf. annexe 3). Mais la donnée encore plus saisissante, c'est le nombre qui considère que les autres n'ont pas pu parler librement : 5 sur 28 et 9 sur 22 (total : 28%), à cela s'ajoute 2 plutôt non (total : 30%). Cette donnée peut être interpréter comme une vision des élèves de l'espace de parole réglé qu'est le débat, comme un espace contraignant, si ne c'est pour soi au moins pour les autres. Trois élèves sur dix évoquent une restriction de la liberté de parole de chacun. À cette donnée s'ajoute la considération du respect de la parole d'autrui : 18 % trouvent que certaines interventions n'ont pas été respectées, 6 % plutôt non, 22 % plutôt oui et 48 % oui. Bien que les avis positifs dominent largement comme pour les autres catégories, il n'en reste pas moins qu'un quart ne considère pas que tous les avis aient été

respectés. Ces chiffres nous permettent de voir que même si les règles du débat doivent garantir une égalité de traitement de tous les participants et leur liberté d'expression, une part non négligeable d'entre-eux s'estime ou estime leur homologue lésé. Sont-ce les conceptions morales de certains élèves qui ne sont pas appropriées au débat démocratique ? Ou est-ce le cadre normatif, garant des valeurs, qui est à interroger ?

De plus, le cadre posé garantit l'égalité de tous les participants, mais cette égalité de droits n'impose pas l'équité de fait. Tous les élèves ne participent pas en quantité et en qualité égale. Tout d'abord, pour chaque débat, tous les élèves sensés participer ne prennent pas la parole. Ensuite, j'ai recensé le nombre de participations de chaque élève et la prise de parole n'est pas égale, notamment lors du second débat : 3 élèves sont les auteurs de 26 interventions sur 45 au total. Ceci peut s'expliquer par la motivation à participer au débat, la capacité à s'exprimer en public, la réactivité aux propos énoncés, la capacité à argumenter... Les facteurs sont multiples pour essayer d'expliquer l'inégalité de participation des élèves. Néanmoins, toutes les interventions ne sont pas équivalentes en durée, ce qui peut parfois compenser la faiblesse du nombre d'interventions par la durée. Toutefois, l'inégalité peut être qualitative. Alors que le nombre de participations est relativement resserré lors du premier débat (entre 2 et 7 : cf. annexe 6), la qualité des interventions est drastiquement inégale. Si l'on compare toutes les interventions de l'élève 11, dont la première est forcée par la présidente de séance (cf. annexe 4) :

Élève n°11	Je réfléchis à ce qu'il vient de dire.
------------	--

Élève n°11	Oui mais on peut faire confiance à ça.
------------	--

Et une seule de l'élève 4 :

Élève n°4	Êtes-vous prêts à faire une entière confiance à l'État ? L'État est dirigé par des personnes humaines. Ils peuvent faire des erreurs, elles peuvent être aussi véreuses, on peut les payer. Êtes-vous prêts à faire confiance à des personnes que vous ne
-----------	---

	connaissez pas, qui récupèrent toutes vos données ?
--	---

Nous pouvons constater la différence de prise de parole en considération de la tâche et du sujet. L'un se contente de réagir, quand le deuxième interroge ses pairs, oriente le débat et fait preuve de réflexion sur le sujet. Ce n'est évidemment qu'un exemple mais il est applicable à l'ensemble des deux débats. Ces différences qualitatives s'additionnent à celles quantitatives, ce qui nous montre une inégalité de fait des élèves dans la pratique du débat.

Le cadre normatif met en tension l'idée d'égalité et de liberté. Le cadre, comme il est ici constitué, ne permet pas une équité des élèves dans leur pratique du débat. Enfin, le retour de certains élèves montre clairement une dimension contraignante néfaste à l'expression des valeurs de la République dans le cadre du débat.

3.1.2. Remettre en question les principes de la République

Lors du deuxième débat sur le thème de la justice, les élèves devaient se positionner sur la question : faut-il se faire justice soi-même ? Ils commencent le débat, et en arrivent à se questionner sur la légitimité de la réponse de M. Türk qui a abattu l'un de ces deux braqueurs (cf. annexe 5) :

Élève n°10	Vous dites qu'il faut se faire justice soi-même mais si je prend l'exemple de Stéphane Tûrk il avait des caméras de surveillance il aurait pu les montrer à la police et cela aurait suffit.
Élève n°11	Monsieur Tûrk les a tué pour qu'ils ne recommencent pas.
Élève n°3	Je ne vois pas comment ils auraient pu utiliser les images car ils étaient casqués et vêtus de noir donc difficile de les retrouver et de les identifier.
Élève n°2	Mais Stéphane Tûrk a quand même tué quelqu'un dans le dos pour de l'argent.
Élève n°9	Si toi tu perds 30 000€ tu aurais sans doute fait la

	même chose donc là-dessus tu n'as rien à dire.
Élève n°2	Donc toi tu serais prête à tuer pour de l'argent ?
Élève n°9	Bah c'est 30 000€ c'est pas rien.

À la lecture de cet extrait, on saisit l'importance pour les élèves de punir les malfrats. On peut interpréter ce désir comme une conception première de la justice, au sens moral du terme, qui se rapproche quasiment de la loi du talion. De plus, l'enfant peine à se décentrer lorsqu'il s'agit de juger d'une affaire de justice, puisqu'il se représente systématiquement lui-même comme une victime (cf annexe 4 p.63). Ainsi, l'enfant, par se positionnement, fait preuve d'une visible intransigeance envers le criminel, allant jusqu'à le déshumaniser. L'élève n°11 tout d'abord, postule de l'acte de M.Türk comme préventif, pour éviter une récidive de la part des criminels. L'élève 2 tente d'en appeler à un jugement moral universel comme le refus du meurtre, pour convaincre de l'invalidité morale de cet acte. Mais il lui est rétorqué que la somme d'argent volée est conséquente et que tout un chacun agirais de la sorte. C'est alors qu'il pose très justement cette question : « *tu serais prête à tuer pour de l'argent ?* » C'est après la réponse que j'ai décidé d'intervenir. Je sentais en effet l'épineux problème de la considération de toute vie humaine se dessiner, et je n'ai pas souhaité laisser les élèves continuer le débat sans une mise au point.

En effet, les participants, dans leur majorité, défendaient le geste de M.Türk comme un juste retour des choses. Ils considèrent que justice est faite et qu'il est moralement acceptable et même justifiable d'agir de la sorte. J'interviens comme suit (cf. annexe 5) :

Le professeur	<p>Je me permet d'intervenir, il faut que vous fassiez une distinction très franche entre ce qu'on appelle la légitime défense et la légitimité de tuer quelqu'un pour 30 000€. Cela en vaut-il la peine ? R. a très bien exposé ceci tout à l'heure.</p> <p>Le vrai enjeu de la question est là : se faire justice soi-même peut amener à la mort d'un individu, est-ce légitime ?</p>
---------------	---

Élève n°14	Si cela se répète à chaque fois je pense que oui.
------------	---

Je ne présente que cet extrait puisque à partir de ce moment là je me retrouve confronté à plusieurs élèves qui me soutiennent mordicus que cet acte est moralement acceptable. Cette intervention sonne comme un échec au débat que j'ai tenté de mettre en place. Elle souligne ma peur de perdre le contrôle de ce qui se dit dans le débat et démontre une absence de liberté d'expression absolue. Cela renforce l'idée que le débat reste entièrement maîtrisé par l'enseignant et que les élèves n'en sont que l'instrument. Cette intervention autoritaire peut même s'avérer contre-productive en buttant les élèves et en provoquant un sentiment de rejet de leur part, nous pouvons le voir grâce à la comparaison entre les retours de cette classe et ceux de l'autre classe (cf. annexe 3) sur ce débat, un pourcentage plus grand d'élèves souligne un problème de liberté d'expression et de respect de l'avis de chacun. De mon côté, la peur de remettre en question un principe essentiel de notre République m'a mis dans une position d'inconfort que je n'ai pas su gérer, par peur de laisser les élèves conclurent que la mort peut être une sanction justifiable. J'ai pu constater ici toute la difficulté de laisser les élèves libres de leur construction morale, tout en restant dans le respect des valeurs à transmettre. Il existe une réelle tension entre la norme et les valeurs morales, qui s'exprime dans la pratique du débat, les lois et principes fondamentaux pouvant être critiqués au cour de l'échange. L'enseignant est le « *gardien du recevable*³⁷ ». Il se doit de faire preuve de « *caution éthique excluant discours d'autorité et relativisme absolu*³⁸ », attitude que je n'ai pas su adopter.

Le débat, malgré ses apparentes prédispositions à transmettre les valeurs républicaines, s'avère également être un espace contraint où toutes les valeurs ne peuvent s'exprimer simultanément, limitées par l'aspect normatif. Alors que les règles découlent et protègent des valeurs, elles peuvent paradoxalement les exclure.

37. ALLIEU, N., TUTIAUX-GUILLON, N. (2017). L'enseignant comme garant des savoirs. Dans ZAKHARTCHOUCK, J.-M. (p.79). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF éditeur.

38. idem

3.2. Une mise en évidence de tensions par la réflexion sur les valeurs

Le débat, on l'a vu, peut s'avérer délicat pour ce qui est de la conciliation des valeurs et des normes. Mais le débat en étant une aire de discussion amène naturellement à interroger les valeurs elles-mêmes.

3.2.1. Interroger la liberté

Dans mon premier débat, j'entraîne les élèves à s'interroger sur la nécessité de la loi sur le renseignement de 2015. Grâce aux différents documents qu'ils ont eus et à leurs idées personnelles, une tension se dégage entre le droit à la vie privée et le respect des libertés individuelles, et l'importance de la sécurité, garante de ces mêmes libertés individuelles. Cette contradiction se reflète dans les propos des élèves (cf. annexe 4) :

Élève n°9	Enfin tu préfères avoir de la sécurité ou avoir des libertés ? C'est pas possible de choisir entre les deux. On se bat depuis des années pour obtenir des libertés maintenant ils sont en train de restreindre nos libertés.
--------------	---

Élève n°10	Certes tout est surveillé mais ça nous permet de nous protéger contre plusieurs dangers que ça soit des criminels, des terroristes, n'importe quoi. Et ça permet de nous aider, de nous prévenir d'un danger qui peut arriver à tout moment.
---------------	---

L'élève 9 souligne parfaitement la contradiction qu'il y a entre le combat pour l'acquisition de libertés et la loi les restreignant. Il précise à juste titre : « *c'est pas possible de choisir entre les deux* », on voit l'amorce de la conceptualisation chez l'élève de cette tension entre sécurité et liberté. C'est tout l'enjeu du débat, identifier cette problématique pour saisir l'importance du débat en lui-même comme outil démocratique, et conscientiser la difficulté du choix dans ce genre de situation qui nécessite de fait la discussion et l'échange.

Au fil du débat, une élève termine sa dernière intervention (cf. annexe 4) de la sorte : « *Il y a un moment où il faut choisir entre être en sécurité tout le temps et accepter d'être surveillé alors qu'on est innocent ou alors être relativement libre et que les autorités puissent juste faire quelques fouilles mais avec des limites.* » Dans ce passage, on peut comprendre une volonté de conciliation des avis divergents. Il me semble que l'élève, au fil du débat, recherche le consensus avec ses pairs, grâce à la prise en compte de l'autre, l'empathie et les autres compétences déjà décrites et utiles à cette situation.

C'est donc dans la pratique du débat, que peut apparaître le questionnement de valeur comme la liberté et sa paradoxale sauvegarde par la sécurité. Tout en conservant l'objectif de transmettre des valeurs, le débat peut servir à leur mise en réflexion. Comme nous l'avons vu précédemment, c'est par la réflexion et la mise en situation pratique que l'élève assimile le savoir. Ici, le début d'une conceptualisation de l'idée de liberté, et des différences entre une liberté absolue et des libertés à conjuguées les unes aux autres, voit timidement le jour.

3.2.2. La justice comme institution et le sentiment de justice

Le débat sur la justice fait lui aussi la démonstration de tension au sujet des valeurs (cf. annexe 5).

Élève n°5	A chaque fois que l'on étudie les cas des personnes dans cette situation, à chaque fois on se réfère à la loi mais les autorités ne se mettent jamais à leur place. En regardant ce qu'on aurait fait à la place de la personne... à chaque fois on se réfère à la loi, ce qu'il fait que ce n'est pas toujours bien jugé.
-----------	--

Ici, l'élève souligne le point essentiel qui n'a pas été approfondi lors de ce débat. Il montre l'importance de l'empathie que l'on éprouve à l'égard de l'individu qui a souffert, la compréhension du geste, l'identification (« à la place de ») à l'individu et le jugement des autorités comme non proportionné au regard de la souffrance endurée. Cette dimension affective est très forte chez les élèves, on peut le voir tout au long du débat, et elle est centrale dans leur conception de la justice. Pour eux il est normal de payer sa faute, d'autant plus si la sanction leur

paraît proportionnelle. Cette identification à l'autre ne se fait par contre que pour la victime qui se mue en meurtrier, mais quasiment pas pour le braqueur ou le mari. Une seule intervention prend en considération le braqueur comme un individu :

Élève n°4	Mais là en l'occurrence dans le cas de Stéphane Türk, il s'est vengé directement en tuant son agresseur mais ce voleur avait une famille. En prison il aurait pu continuer à les voir.
-----------	--

Voilà l'unique considération du voleur dans une part de son humanité.

Les élèves nous prouvent par cette forte empathie envers celui qui a souffert que leur conception de la justice est très absolue et morale mais finalement très peu concrète. La remise en cause du système judiciaire et policier ne se fait qu'à l'aune de considérations émotionnelles. Il est encourageant de voir les élèves se décentrer, mais malheureusement ils ne le font que dans le sens de la victime. Ils n'accèdent finalement qu'à conceptualiser et décentrer leur regard que pour une partie du problème. Je fais également la supposition qu'ils n'ont pas eu assez de matière pour préparer ce débat, pour en concevoir tous les tenants et aboutissants.

L'objectif était de soulever la tension entre désir de justice et respect de la loi, de montrer que l'on peut s'identifier et comprendre le geste mais aucun cas le considérer légitime. Mais par mon intervention autoritaire lors de ce débat, je n'ai pas réussi à pousser la réflexion des élèves jusque là, je leur ai imposé ma conception morale. Cet échec souligne la tension entre valeurs morales individuelles et normes sociétales collectives.

3.3. Essai d'identification d'une didactique du débat en EMC

3.3.1. Réflexion sur la structure du débat

En premier lieu, je constate que la forme du débat, sa structure et ses normes sont extrêmement importantes, et qu'elles influent sur les apprentissages des élèves, et sont des apprentissages en soi.

Les normes par exemple, peuvent faire l'objet d'une construction des élèves. Il est envisageable de préparer une séance sur la pratique du débat et d'inviter les élèves à établir leurs propres règles. Cette construction peut se faire à partir de savoirs d'expériences des élèves, comment se comportent-ils entre eux lorsqu'ils échangent, ont-ils déjà vu des débats médiatisés... Les ressources internes à solliciter sont multiples et doivent permettre aux élèves d'établir un premier cadre. Nous l'avons déjà vu, ils ont conscience de la nécessité des contraintes, tout comme plusieurs ont saisi tout ou partie des enjeux du débat. Cette réflexion est essentielle à l'intégration par les élèves de l'utilité des normes. Il faut également interroger ces normes au regard des valeurs morales en jeu. « Pourquoi limiter la prise de parole et sa distribution par un président de séance ? Parce qu'ainsi chacun est sûr de pouvoir s'exprimer et d'être respecté... » Ces règles sont toutes l'occasion d'identifier concrètement les valeurs de la République avec les élèves, ce qui nous permet de rejoindre les objectifs d'apprentissages de l'EMC.

Ce cadre peut, voire doit, être évolutif dans le temps. Après la première séance, il faut débriefer le débat avec les élèves pour identifier ce qui a fonctionné, ce qui a posé problème, ce qui peut être amélioré. Ainsi, les élèves saisissent les besoins normatifs du débat par leur expérience concrète, mais également peuvent décrypter les manquements, ou l'expression, des valeurs morales déjà identifiées. Acquérir le savoir par l'expérience, on l'a vu, est sans doute la méthode d'apprentissage la plus efficace.

L'établissement de rôle est également utile au développement de compétences, si tant est que ces rôles soient travaillés en amont, mis en réflexion avec les élèves, et également évolutifs temporellement.

La structure du débat pour être pertinente, doit être réalisée par les élèves, mis en réflexion, et s'inscrire dans une volonté de progressivité, tout au long de l'année scolaire par exemple. Les règles, les rôles, et même la disposition de la salle, sont des éléments constituant la forme du débat que les élèves doivent s'approprier pour une meilleure réalisation des objectifs d'apprentissages. Mais en plus de la forme, le fond est un élément primordial.

3.3.2. De la préparation du contenu

Comme nous avons pu le constater, le sujet du débat est évidemment un élément central. Il est nécessaire de préparer personnellement ce sujet en amont, pour envisager au mieux les enjeux d'apprentissages et les tournures que peuvent prendre le débat. Par exemple, mon second débat m'a prouvé que je n'étais pas préparé au glissement du sujet, en l'occurrence vers des questions de dignité humaine, et que je n'ai su réagir en conséquence.

L'autre point de la préparation du débat concerne celle des élèves. Que ce soit pour le premier comme pour le deuxième débat, il est apparu que la discussion pouvait rapidement s'avérer stérile et tourner en rond (cf. annexe 4, p.58 à 61) par manque d'éléments à la disposition des participants. Cette question ressort même dans quelques retours des élèves, « *j'aimerais plus de documents pour travailler sur le sujet avant le débat* ». À mon sens, il est nécessaire de mettre les élèves en situation de recherche d'éléments facilitant la compréhension du sujet. Cette recherche peut s'envisager sous la forme de quelques séances en classe, au CDI, chez soi ou en salle informatique, dédié à l'acquisition de connaissances pour construire son argumentaire. C'est en effet un point important de la mise en œuvre du débat, qui nous permet d'initier les élèves à la sélection d'informations, la pertinence des sources, la construction d'une réflexion, qui sont une nouvelle fois des compétences utiles au développement de l'esprit critique et à l'exercice de la citoyenneté. C'est également une mise en pratique qui favorise l'appropriation des savoirs par l'apprenant.

3.3.3. Améliorer l'évaluation et les compétences travaillées

En ce qui concerne les compétences, il serait pertinent d'en identifier un certains nombres, que les élèves sont amenés à développer par cette pratique. Les principales ont déjà été mentionnées, il s'agit ici de faire prendre conscience aux élèves que le débat est une tâche complexe, au sens où elle mobilise tout un ensemble de savoirs, savoirs-être et savoirs-faire. Par la détermination des compétences travaillées et la construction d'un objectif d'acquisition dans chacune de ces compétences, l'enseignement est explicite pour l'élève qui se l'approprie alors plus facilement. Cet ensemble de savoirs peut être déterminé une nouvelle fois en amont avec les élèves par leur expérience personnelle ou le visionnage (ou l'écoute) de débat médiatique. Cela pourrait constituer une séance en soi, à

coordonner avec les besoins de recherches des règles du débat, où l'on pourrait inciter à l'identification d'un bon argumentaire, les pratiques langagières utilisées, les attitudes physiques utiles...

En sélectionnant des compétences à travailler, on prépare également les critères d'évaluation des élèves. Une grille d'évaluation peut alors être échafaudée et agrémentée au fil des débats par les observateurs. Ce sont eux, en assistant à la séance, qui évaluent leurs camarades et peuvent rendre compte des compétences à travailler, mais aussi des aménagements à réaliser sur la grille d'évaluation. J'en ai personnellement imposé une aux élèves (cf. annexe 7) , que j'ai reprise d'un site académique, mais je ne leur ai pas donné l'occasion de réfléchir aux compétences évaluées.

Ces compétences sont à étudier au travers du prisme des valeurs de la République avec les élèves. Il serait bénéfique de rendre concrètes des valeurs qui peuvent être abstraites pour des adolescents. L'idée de l'écoute de l'autre peut être l'occasion de saisir les enjeux de respect et d'égalité qui s'y cache, mais encore d'empathie et de décentrage du regard pour considérer l'autre. La prise de parole et l'exposition de son point de vue font partie intégrante de l'idée de liberté d'expression. La confrontation des opinions et la construction d'un savoir collectif sont des expressions de l'idée de démocratie. J'ai déjà exposé ces idées plus haut, l'essentiel ici est de comprendre l'importance du travail d'explicitation et de réflexion par et pour les élèves.

Nous avons pu le constater dans cette dernière partie, la pratique du débat est loin d'être une évidence dans l'apprentissage des valeurs de la République. Divers paramètres viennent parasiter cet enseignement et il faut donc préparer les élèves et se préparer avant tout, pour rester dans une démarche réflexive, qui laisse l'élève actif et au cœur du processus de construction des savoirs. Le débat est un outil démocratique essentiel mais comme toute pratique, il nécessite de l'entraînement et une progressivité dans le temps.

Conclusion

Transmettre des valeurs morales n'est pas chose aisée. De part la conception des valeurs même, au désir de les enseigner, la question des valeurs à l'école soulève une multitude d'interrogations. Par ma tentative d'en éclaircir la définition, j'en arrive néanmoins à concevoir la nécessité d'un tel enseignement et ses enjeux. Toutefois, je reste critique et garde une position résolument réflexive quant à certaines ambitions du programme d'EMC ou de ses concepteurs. Ce qui apparaît clairement, c'est tout d'abord de saisir la dimension universelle de ces valeurs pour envisager leur transmission, mais surtout de les transmettre en les mettant elles-mêmes en réflexions. Cette première conclusion me permet d'envisager plus sereinement l'EMC et d'en saisir pleinement le besoin d'explicitation auprès des élèves, mais peut-être aussi auprès des enseignants.

Cette mise en réflexion, on l'a vu tout au long de cette étude, est évidemment incarnée par la pratique du débat. Cette pratique pédagogique est l'expression des valeurs à transmettre et permet la discussion de ces valeurs. Les compétences qu'elle développe chez l'enfant sont primordiales à son émancipation sociale, morale et cognitive. Le débat est une tâche complexe qui par sa conception et sa réalisation, permet l'assimilation d'un ensemble d'attitudes, de connaissances et de réflexions qui nourrissent et se nourrissent des valeurs républicaines et démocratiques. Le débat est sans doute l'un des outils les plus pertinent à la réalisation de l'EMC.

Néanmoins, j'ai pu démontrer les limites de cet outil par ma pratique personnelle, et il en ressort un certain nombre de tensions et de contradictions à l'apprentissage des concepts moraux en jeu. Ces tensions sont pour certaines intrinsèquement liées à la structure du débat, quand d'autres sont issues de défaillances personnelles. Il subsiste donc des défauts, ou plutôt des points de vigilance qu'il est nécessaire de garder à l'esprit durant la préparation d'une telle séance.

Toutefois, mes expériences m'ont permis d'envisager ces défauts tout d'abord comme perfectibles, par une meilleure prise en considération personnelle et une meilleure préparation. Mais ils sont aussi l'occasion d'une mise en

réflexion par et pour les élèves, leur permettant ainsi de saisir dans toute leur complexité les apprentissages en jeu, et d'envisager une progression temporelle de ces apprentissages.

Le débat, malgré ses limites, semble être un outil pertinent à l'apprentissage des valeurs. Mais il est fondamental de réfléchir à son usage, et plus particulièrement à sa construction, pour en exploiter le plein potentiel auprès des élèves. Cette posture critique et réflexive est évidemment l'une des bases du métier d'enseignant, et m'amène à dépasser le cadre du débat pour m'interroger plus généralement sur l'enseignement des valeurs à travers la posture de l'enseignant, ou de l'ensemble des contenus enseignés. En effet, ces valeurs morales, au-delà d'un simple module d'enseignement qu'est l'EMC, doivent s'exprimer au quotidien dans les classes et les établissements, et invitent à questionner la réalité de leur expression au sein du cadre scolaire.

Bibliographie

BIDAR, A. (2016). *Quelles valeurs partager et transmettre aujourd'hui ?* Paris : Albin Michel.

BILLOUET, P., FABRE, M. (2015). *L'éducation de la liberté, Aliénation et émancipation.* Paris : L'Harmattan.

FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique.* Paris : Presses Universitaires de France.

FABRE, M., FRELAT-KAHN, B., et PACHOD, A. (2016). *L'idée de valeurs en éducation.* Paris : Hermann.

GALICHET, F. (2005). *L'école, lieu de la citoyenneté.* Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur.

KAHN, P. (2016). Faire vivre les valeurs. Dépasser l'incantation. *Les Cahiers Pédagogiques*, n°530, p.44-46.

LENOIR, Y., XYPAS, C., et JAMET, C. (2006). *École et citoyenneté, un défi multiculturel.* Paris : Armand Colin.

MERCIER, M.-N. (2010). *100 idées pour former la conscience morale,* Paris : Tom Pousse.

PERRENOUD, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ?* Lyon : Chronique sociale.

RAVEAUD, M. (2006). *De l'enfant au citoyen.* Paris : Presses Universitaires de France.

THARRAULT, P. (2016). *Pratiquer le débat-philo à l'école.* Paris : Retz.

ZAKHARTCHOUCK, J.-M. (2017). *Quelle pédagogie pour transmettre les valeurs de la République ?* Paris : ESF éditeur.

Média

DVD : Scéren de Nouvelle-Calédonie (2009). *Le débat au service des apprentissages en cycle 3*, Nouméa.

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire anonyme distribué à la suite du deuxième débat dans mes deux classe de quatrième.

Le débat.

Quel était votre point de vue sur le sujet avant le débat ?

Après ?

Le débat vous a-t-il permis de changer d'avis ?

Avez-vous le sentiment d'avoir pu parler librement ?

Avez-vous le sentiment que tout le monde a pu parler librement ?

L'avis de chacun a-t-il été écouté et respecté ?

Quels sont, selon vous, les intérêts de pratiquer le débat en classe (= à quoi ça sert) ?

Le débat vous paraît-il utile en dehors de la classe ? Pourquoi ?

Souhaiteriez-vous modifier les règles du débat ? Si oui, pourquoi ?

Annexe 2 : exemples de questionnaires remplis.

Exemple 1 :

Quel était votre point de vue sur le sujet avant le débat ?

j'étais à la fois pour et contre mais majoritairement pour.

Après ?

j'en pense la même chose: ce n'est pas bien de tuer mais dans certaines circonstances, c'est de la légitime défense.

Le débat vous a-t-il permis de changer d'avis ?

non.

Avez-vous le sentiment d'avoir pu parler librement ?

non.

Avez-vous le sentiment que tout le monde a pu parler librement ?

non.

L'avis de chacun a-t-il été écouté et respecté ?

non plus.

Quels sont, selon vous, les intérêts de pratiquer le débat en classe (= à quoi ça sert) ?

cela permet d'avoir un avis critique différent sur un sujet sensible. Certaines idées sont bien vues et d'autres mal en fonction du point de vue d'une personne. Cela permet de donner son avis.

Le débat vous paraît-il utile en dehors de la classe ? Pourquoi ?

Il donne envie de réfléchir sur notre propre attitude envers les autres, de voir ce que l'on aurait fait à la place des autres. C'est aussi un bon sujet de conversation. C'est indispensable dans l'éducation des élèves. Oui, c'est utile.

Souhaiteriez-vous modifier les règles du débat ? Si oui, pourquoi ?

oui, trop de personnes inactives et pas assez pour relancer le débat. j'aimerais plus de document pour travailler sur le sujet avant le débat.

Exemple 2 :

Quel était votre point de vue sur le sujet avant le débat ? J'étais contre.

Après ? Je suis toujours contre.

Le débat vous a-t-il permis de changer d'avis ?

Non.

Avez-vous le sentiment d'avoir pu parler librement ?

Oui.

Avez-vous le sentiment que tout le monde a pu parler librement ?

Oui.

L'avis de chacun a-t-il été écouté et respecté ?

Oui.

Quels sont, selon vous, les intérêts de pratiquer le débat en classe (= à quoi ça sert) ?

Ça sert à tester autre chose, à voir l'opinion des autres.

Le débat vous paraît-il utile en dehors de la classe ? Pourquoi ?

Oui, parce que cela nous apprend des choses.

Souhaiteriez-vous modifier les règles du débat ? Si oui, pourquoi ?

Non.

Annexe 3 : tableau statistique des réponses au questionnaire.

Résultat de la consultation des élèves.

4eE

	oui	plutôt oui	plutôt non	non	NE	total	
changement d'avis	9	3	2	12	2	28	
parler librement (soi)	9	4	1	4	10	28	8 observateurs
parler librement (autres)	16	3	2	5	2	28	
respect de l'avis de chacun	9	9	3	4	3	28	
modifier les règles	6	1	0	19	2	28	

4eB

	oui	plutôt oui	plutôt non	non	NE	total	
changement d'avis	2	0	5	14	1	22	
parler librement (soi)	14	0	0	0	8	22	7 observateurs
parler librement (autres)	11	2	0	9	0	22	
respect de l'avis de chacun	15	2	0	5	0	22	
modifier les règles	1	0	0	21	0	22	

Total 2 classes

changement d'avis	11	3	7	26	3	50	
parler librement (soi)	23	4	1	4	18	50	15 observateurs
parler librement (autres)	27	5	2	14	2	50	
respect de l'avis de chacun	24	11	3	9	3	50	
modifier les règles	7	1	0	40	2	50	

Annexe 4 : verbatim du débat n°1 sur la tension entre liberté et sécurité.

<p>Le professeur</p>	<p>Je vous rappelle les règles : pour prendre la parole on lève la main. La parole est attribuée par Madame G., présidente du débat, qui administrera et gèrera donc justement la distribution de la parole.</p> <p>En l'occurrence vous prenez donc la parole en levant la main. Je vous ai demandé d'essayer de prendre tous la parole. C. y veillera également. Elle veillera à distribuer la parole de manière à peu près équitable. Ne prenez surtout pas la parole de manière euh... abrupte et comme ça non autorisée, sinon je sanctionnerais pour le premier débat et je suis encore à côté de C. Au fur et à mesure évidemment l'objectif sera que je m'efface au fil de l'année et que je ne fasse plus parti du débat et que vous soyez autonome pour le gérer. Pas de moquerie, pas de jugement. Euh pas de... comme je vous l'ai déjà dit pas de réponse du genre « ça c'est nul, ça sert à rien. » On argumente, on justifie. Est-ce que c'est clair ? Des questions avant de démarrer ?</p> <p>[...]</p> <p>Ensuite n'oubliez pas que vous êtes évalués, par vos camarades certes mais c'est quand même une évaluation, alors qui ne va pas tomber tout de suite mais qui va durer sur l'année. L'objectif est de s'améliorer dans la pratique du débat.</p> <p>Et le débat ne vise pas forcément à faire consensus, d'accord ? C'est à dire à trouver une idée commune, il sert justement à dégager toutes les problématiques et tous les thèmes du sujet.</p> <p>On n'est d'accord ? Pas de questions ?</p> <p>Cyrielle je te laisse du coup euh... attribuer la parole à l'un ou à l'autre camp.</p>
<p>C., élève n°1 qui attribue la parole.</p>	<p>On va commencer par les contres.</p>
<p>Élève n°2</p>	<p>Nous on pense que cette loi est une atteinte à la vie privée, donc on a besoin d'une vie privée pour nous, tous les français.</p>

Élève n°3	Alors ça, cette loi peut nuire à la vie privée mais elle est davantage ici pour protéger.
Élève n°4	Oui mais êtes vous prêts à être surveiller ou filmer à votre insu pour un semblant de sécurité ? Vous serez filmés, tous vos moments les plus intimes seront stockés. Vous n'aurez plus droit à une vie privée.
Élève n°5	Si vous n'avez rien à cacher vous serez favorables à cette loi.
Élève n°6	Ce dispositif est trop intrusif, chaque homme a des droits et des libertés.
Le professeur	Je fais juste ... Essayez de... Bon c'est bien lire etc mais là essayez... le débat c'est quand même aussi de se répondre, je pense que vous êtes trop en train de vous figer dans vos arguments. Faut vraiment que ça soit un ping-pong. Vous voyez ce que je veux dire ?... Non mais c'est vraiment l'image : c'est à dire on se renvoie la balle. Le but c'est que là vous levez la main justement. ça c'est un support (<i>écrits</i>) juste pour se souvenir de ce qui est important à dire. D'accord ? Donc là maintenant on lève la main, c'est C. qui désigne.
Élève n°7	Donc là par exemple, imaginons qu'il y a une attaque terroriste et bien vous n'aurez plus du tout de liberté juste parce que vous n'êtes plus en sécurité.
Élève n°8	Bah oui mais si par exemple, je sais pas, ton voisin il est accusé de terrorisme et que , et que toi t'es son voisin, du coup tu vas être accusé aussi, tu peux être fouillé alors que t'es innocent. Est-ce que t'accepterais que je sais pas... enfin énormément de données soient stockées à ton insu alors que t'es complètement innocent ?
Élève n°7	Mais est-ce que t'as des choses à cacher ? Parce que sinon bah voilà...
Élève	Non mais en fait le truc c'est que quand t'as...

n°9	<p>Enfin tu préfères avoir de la sécurité ou avoir des libertés ? C'est pas possible de choisir entre les deux. On se bat depuis des années pour obtenir une liberté maintenant ils sont en train de restreindre nos libertés.</p>
Le professeur	<p><i>(moment de flottement)</i></p> <p>Que dit l'opposition ?</p>
Élève n°3	<p>Ok, donc vous dites que vous avez vos libertés donc qui sont carrément violées mais est-ce qu'on parle quand les terroristes se font arrêter ? On n'en parle pas souvent de ça, non ?</p>
Élève n°8	<p><i>(A pris la parole sans lever la main)</i></p> <p>Non mais justement on devrait peut-être en parler car c'est une atteinte à l'ordre publique.</p>
Le professeur	<p>Attention d'accord. Prochaine fois...</p> <p>C'est bien de répondre, c'est le but, mais on lève la main.</p>
Élève n°8	<p>Je disais que... et bien on devrait peut-être en parler parce que même si c'est des terroristes il y en a sûrement qui ont déjà été accusés alors qu'ils n'ont rien fait. Il y en a qui avait des doutes alors ils les ont fouillés, fait des recherches et ils ont peut-être rien trouvé et quand tu te dis que t'étais innocent et que ta vie a été fouillée alors que t'as rien à te reprocher et ben c'est quand même violent.</p>
Élève n°5	<p>En même temps hier, j'en étais sûre si on disait tout aux infos ça donnerait des idées aux autres : « ah bah tiens ils ont cette manière de faire là...ah bah je vais tout faire de cette manière là pour pas qu'ils le voient si je le fais »</p> <p>Imaginons que quelqu'un ait laissé, je sais pas, une lumière allumée et que ça a attiré la nuit et euh ils vont peut-être faire exprès de ne pas allumer la lumière parce qu'ils ont vu la télé qu'ils faisaient comme ça.</p>
Élève n°9	<p>J'ai rien compris.</p>
Élève n°4	<p>[...] ne garantit pas une sécurité totale, alors que l'on peut</p>

	<p>surveiller tous nos gestes.</p> <p>Imaginez que quelqu'un qui est proche : votre meilleur ami est suspecté, vous êtes également surveillé, vos données personnelles sont stockées, tous vos moments les plus intimes sont aussi stockés. Et si jamais il y a une fuite, tout ça peut se retrouver sur internet. Vous n'aimeriez pas que certains éléments de votre vie privée se retrouvent sur internet ?</p>
Élève n°1	M. tu en penses quoi ?
Élève n°11	Je réfléchis à ce qu'il vient de dire.
Élève n°1	Ah d'accord. Bon bah R. ...
Élève n°7	Déjà, il vaut mieux prévenir que guérir. Est-ce que toi tu as fait quelque chose ?
Élève n°4	Non.
Élève n°7	Pourquoi ils mettraient tes données privées sur internet ?
Élève n°6	Parce que toute la population sera surveillée, enfin on aura pas de liberté tout sera surveillé, tous nos faits et gestes, tout. Tout ce qu'on fera.
Élève n°10	<p>Certes tout est surveillé mais ça nous permet de nous protéger contre plusieurs dangers, que ça soit des criminels, des terroristes, n'importe quoi.</p> <p>Et ça permet de nous aider, de nous prévenir d'un danger qui peut arriver à tout moment.</p>
Élève n°8	<p>Oui mais il y en avait déjà une avant mais c'était pas la même, elle n'était pas aussi intrusive que celle-là. Et avant les autorités pouvaient quand même fouiller mais il y avait des limites, alors que maintenant ils ont vraiment le droit par exemple de débarquer chez toi à 2h du matin, poser des caméras et tu te réveilles le matin et t'es filmé pour tout euh... et après tu te retrouves coincé alors que t'as rien fait et une fois que ça s'est passé bah tu te dis « ah bah en fait j'ai été filmé, il y a</p>

	<p>énormément de données dans mon ordinateur, de toutes les recherches que j'ai faites, de ma vie privée qui ont été stockées alors que j'ai rien fait, je suis innocent. J'ai rien fait, j'ai rien à me reprocher alors pourquoi ça serait à moi d'être filmé, tout ça ? En plus comme c'est pas une sécurité totale et bah il y a des fois où ça ne pourra pas déjouer des énormes attentats si on est tous filmés comme ça. Ça ne sert à rien d'être filmé alors qu'on peut déjà obtenir des d'informations.</p>
<p>Élève n°3</p>	<p>Si déjà tu as été filmé c'est que tu as bien fait quelque chose, non ?</p> <p>Parce que être filmé comme ça, des gens rentrent chez toi et te filment faut bien que t'as fait quelque chose ou te suspecte de quelque chose.</p>
<p>Élève n°8</p>	<p>Pas forcément.</p>
<p>Élève n°2</p>	<p>Est-ce que vous aimeriez bien être surveillés 24h/24 ?</p>
<p>Le professeur</p>	<p>Alors je me permets... Vous tournez en boucle là, il va falloir se renouveler et plus revenir sur ce qu'il a dit, parce qu'effectivement ce qu'il a dit est intéressant car ce n'est pas nécessairement vrai. Pardon V. mais je pense que, je ne vais pas prendre parti, mais vous avez une arme normalement à répondre par rapport à ce qu'il a dit. Est-ce que tu veux bien redire ce que tu as dit du coup Victor ? Et est-ce que vous voulez bien, pour alimenter le débat, rebondir comme ça sur ce qu'il a dit ?</p>
<p>Élève n°3</p>	<p>Je dis que si les forces de l'ordre viennent chez vous et posent des caméras ou des mouchards, tout ce que vous voulez chez vous c'est bien parce que vous avez fait quelque chose.</p>
<p>Élève n°9</p>	<p>Je suis pas d'accord parce que... il y a une personne par exemple ton voisin il peut être suspecté et vu que t'es une personne proche de lui, que tu habites à côté de chez lui tu vas forcément être témoin de quelque chose. Ils vont aussi te suspecter.</p>
<p>Élève n°5</p>	<p>Euh oui, euh c'est vrai que tu vas être suspecté car t'es en lien avec quelque chose ou avec quelqu'un mais euh faut aussi penser que les autorités ne savent pas tout et ils ont besoin de savoir pour pouvoir arrêter les personnes. C'est comme ça. C'est</p>

	pas de votre faute, c'est la faute à tous ces gens là qui ont des mauvaises pensées.
Élève n°4	Êtes-vous prêts à faire une entière confiance à l'État ? L'État est dirigé par des personnes humaines. Ils peuvent faire des erreurs, elles peuvent être aussi véreuses, on peut les payer. Êtes-vous prêts à faire confiance à des personnes que vous ne connaissez pas, qui récupèrent toutes vos données ?
Élève n°7	Oui je suis prêt. Il faut se dire qu'au bout d'un moment il y a la guerre à moins de deux heures de chez nous et qu'à 2h d'avion il y a un terroriste qui vient et qu'il peut faire péter une bombe et ces gens là à qui on peut faire confiance vont pouvoir nous aider.
Le professeur	Je me permets... pour ceux qui ne prennent pas la parole, on essaie de se lancer, essayez de répondre parce que là c'est bien vous avez compris. Vous êtes en train de faire justement ce qu'il faut. C'est ça un débat : vous répondre mutuellement, d'argumenter donc là c'est bien. Juste j'aimerais du coup que ceux qui participent moins le fassent.
Élève n°11	Oui mais on peut faire confiance à ça.
Élève n°8	Oui mais c'est pas que dans des cas des terroristes, ça peut être dans d'autres cas. Mais après tu ne seras jamais enfin...je sais pas mais tu auras des figures de cas où toi par exemple tu veux faire confiance à l'État juste à ce moment là, sauf que c'est tout le temps que cela peut se passer. C'est n'importe quoi de se référer aux attentats, ça se trouve dans 2h on a un attentat à Paris et il n'auront pas pu le déjouer parce qu'ils n'avaient pas forcément refait le truc. Et justement cette loi elle restreint trop les libertés, il y a d'autres façons de le faire. Avant ça marchait aussi bien que maintenant. C'est pas parce que il y a plus d'attentats qu'on doit renforcer encore plus. Enfin c'est un peu ça, soit on a nos libertés totales, on les a toutes, soit on en a beaucoup moins et on est plus renfermé sur nous même parce qu'on se dit qu'on peut plus faire confiance à personne.
Élève n°5	Non mais là G. tu dis tout et son contraire parce que tu dis qu'ils n'ont pas pu faire ce qu'il fallait et c'est pour ça qu'il y a une loi qui est mis en place pour en savoir plus et après tu dis que ça restreint beaucoup trop. Donc je ne comprends pas pourquoi tu

	dis ça.
Élève n°8	Bah je suis en train de te dire que cette loi, vous vous pensez qu'elle est bien parce qu'elle peut déjouer des attentats sauf que les attentats ne peuvent pas tout le temps être déjoués, tout le temps arrêtés. Il y en a plein dont on entend pas forcément parler mais pourtant ils sont quand même faits. Et cette loi, c'est pas forcément avec ça qu'on arrivera à tout arrêter. Comme on disait tout à l'heure, c'est pas une sécurité totale. Elle permet d'arrêter quelques trucs, mais elle ne permet pas d'arrêter énormément de choses. Il y a un moment où il faut choisir entre être en sécurité tout le temps et accepter d'être surveillé alors qu'on est innocent ou alors être relativement libre et que les autorités puissent juste faire quelques fouilles mais avec des limites.
Élève n°10	Certes on peut pas forcément arrêter les attentats parce que ça serait trop dur à savoir mais depuis la loi qui a été créé il y a eu beaucoup de terroristes qui ont été arrêté dans les bureaux anglais. Ça permet sûrement de déjouer plusieurs attentats comme par exemple à Londres.
Élève n°12	Sauf que le problème c'est que la sécurité en fait... faut pas nous prendre pour des êtres sans défense parce qu'à un moment on a le droit d'avoir des libertés. Et au bout d'un moment euh, faut pas, enfin il y en a... je sais que c'est dur ce que je vais dire mais il y en a qui vont mourir. Bah les gens qui meurt, forcément on va être triste car il y a des gens qu'on connaissait etc mais forcément on peut pas tout arrêter comme ça du jour au lendemain. C'est pas parce que la sécurité etc que bah ça va permettre d'arrêter les attaques du truc.
Élève n°7	Alors premièrement ça aurait été des gens de ta famille tu n'aurais pas pensé ça. Deuxièmement on est des êtres sans défense, ensuite cette loi elle a permis de réduire beaucoup le pourcentage des attaques terroristes et elle permet de dissuader des terroristes et ensuite il faut pas croire qu'il y a des caméras partout.
Élève n°1	Et tu préfères qu'il y ait des morts ?
Élève	J ai peut-être dit ça mais c'est pas forcément ce que je

n°12	veux dire. Après euh... <i>rires des élèves</i>
	[...]

Annexe 5 : verbatim du débat n°2 sur la justice.

Élève n°1 (celui qui donne la parole)	Lancement du débat : « Peut-on se faire justice soit même ? »
Élève n°2	Non .
Le professeur	Alors par contre il va falloir vite se mettre dans les lignes du débat et d'argumenter et de prendre la parole pour dire des choses avancées pour faire avancer le débat.
Élève n°2	Alors non d'abord parce que si on se venge directement sur le moment on est bien content parce que c'est toujours pire une vengeance et puis après quand ça nous retombe dessus et bien on n'est pas content.
Le professeur	Je pense que tu peux lui demander de s'expliquer.
Élève n°1	Je ne comprend pas trop la question au niveau de... Euh en fait tu peux plutôt répéter.
Élève n°2	Quand on se venge, donc sur le moment on est content de l'avoir fait mais ensuite il y aura des conséquences et ça peut nous retomber dessus.
Élève n°3	On ne se venge pas on se défend sur le coup.
Le professeur	Alors reprenez ce qu'il vous faut, les fiches que je vous ai donné hier sur Jacqueline Sauvage et monsieur Türk. Relisez bien. C'est pour cela que je vous ai demandé de bien lire, on voit que vous ne maîtrisez pas trop la chose. Comment ça s'est passé exactement ? Et effectivement est-ce vraiment se défendre ou pas ? Il va falloir débattre de cela. Reprenez.
Élève n°4	Est-ce vraiment de la défense de tuer quelqu'un ?
Élève n°3	Et bien cela dépend dans quel contexte.

Élève n°2	On va prendre l'exemple de Jacqueline Sauvage : pour se défendre elle a tué son mari dans le dos. Sauf que si elle a tué dans le dos cela veut dire qu'elle n'était pas en danger sur le moment.
Élève n°3	Il faut savoir que Jacqueline Sauvage, toute sa vie, a été menacé. Son mari la maltraitait et il avait aussi menacé ses enfants donc elle devait faire quelque chose. C'est pour ça qu'elle l'a fait.
Élève n°4	Il y a des gens pour ça, tu peux te plaindre.
Élève n°3	Oui mais tu peux pas toujours aller te plaindre. Les autorités ne vont pas tout de suite venir tout faire non plus.
Élève n°5	Surtout quand on sait que Jacqueline Sauvage s'est fait frappé par son mari une trentaine d'années (quelqu'un le reprend et précise que c'est une quarantaine d'années) et bien au bout d'un moment si elle allait porter plainte elle devait avoir peur des représailles. Donc si déjà elle se faisait frapper, elle ne voulait pas se faire frapper une nouvelle fois
Élève n°4	De quoi aurait-elle peur si son son mari est en prison ? Il y aura plus de représailles.
Élève n°2	Jacqueline Sauvage par exemple elle a tué son mari mais en quarante ans si elle était allée voir la police elle aurait vu son mari souffrir en prison après avoir souffert elle-même et là elle l'a juste tué.
Élève n°6	La police aurait dû trouver des preuves . Mais si son mari avait appris qu'elle était partie à la police elle aurait pu elle-même se faire tuer.
Élève n°5	A chaque fois que l'on étudie les cas des personnes dans cette situation, à chaque fois on se réfère à la loi mais les autorités ne se mettent jamais à leurs places. En regardant ce qu'on aurait fait à la place de la personne... à chaque fois on se réfère à la loi ce qu'il fait que c'est pas toujours bien jugé.
Le professeur	« Allez les autres il faut participer. Ce n'est pas une planque le débat.»

Élève n°7	Il faut laisser faire la justice et ne pas faire justice soi-même.
Le professeur	Essaye de détailler et de trouver un exemple.
Élève n°7	Et bien Monsieur Tûrk aurait dû les laisser partir, ne pas les tuer et laisser faire la justice.
Élève n°8	Oui sauf qu'il n'est pas sûr d'être puni par manque de preuves par exemple alors que si on le fait savoir au moins il sera puni.
Élève n°9	Ils auraient pu aussi disparaître et ne pas être retrouvé par la police. L'avantage c'est qu'ils ont été retrouvés. La loi est justice
Élève n°6	Elle a aussi défendu ses filles car il y avait de la violence envers ses enfants et des abus sexuels.
Élève n°4	Mais là en l'occurrence dans le cas de Stéphane Tûrk, il s'est vengé directement en tuant son agresseur mais ce voleur avait une famille. En prison il aurait pu continuer à les voir.
Élève n°6	Ils auraient pu ne pas les retrouver. Il serait parti avec 30000 €.
Élève n°2	Ils ne seraient pas passés entre les mains de la police, ils se sentiraient fort et ils auraient recommencé. Mais à force de recommencer, recommencer ils auraient sans doute fini en prison.
Élève n°3	Ou alors on en les auraient jamais retrouvé et ça aurait sans doute continué.
Élève n°4	Tu connais beaucoup de voleurs qui ont réussi à échapper aux autorités indéfiniment ?
Élève n°1	Ce n'est pas vraiment la question...
Le professeur	Alors celui qui propose le débat ne prend pas parti. Tu peux néanmoins apporter des informations. Reprenez.
Élève n°2	Quand ils se font attraper car ils ont tué quelqu'un par

	exemple c'est que la loi sert à quelque chose.
Élève n°10	Vous dites qu'il faut se faire justice soi-même mais si je prend l'exemple de Stéphane Tûrk il avait des caméras de surveillance il aurait pu les montrer à la police et cela aurait suffi.
Élève n°11	Monsieur Tûrk les a tués pour qu'ils ne recommencent pas.
Élève n°3	Je ne vois pas comment ils auraient pu utiliser les images car ils étaient casqués et vêtus de noir donc difficile de les retrouver et de les identifier.
Élève n°2	Mais Stéphane Tûrk a quand même tué quelqu'un dans le dos pour de l'argent.
Élève n°9	Si toi tu perds 30000€ tu aurais sans doute fait la même chose donc là dessus tu n'as rien à dire.
Élève n°2	Donc toi tu serais prête à tuer pour de l'argent ?
Élève n°9	Bah c'est 30000€ c'est pas rien.
Élève n°1	Je ne vous ai pas redonné la parole.
Élève n°2	Il s'est déjà fait braqué en 2012 et il n'a pas perdu son boulot.
Élève n°12	Il aurait peut-être dû trouver une autre astuce et ne pas les tuer.
Élève n°4	En parlant de boulot, il y a des gens c'est leur métier de faire ça. Donc si on se défend soi-même c'est que l'on ne respecte le métier de certaines personnes.
Élève n°13	Quel métier ?
Élève n°4	Et bien les policiers ou enquêteurs, trucs comme ça.
Élève n°12	Ce n'est pas une question de ne pas respecter leur métier, c'est qu'ils seraient arrivés trop tard dans tous les cas. Ils seraient partis.
Élève n°2	Oui mais le truc avec la police c'est que nous quand

	<p>on se fait justice soi-même ce n'est pas légal alors qu'eux ils sont entraînés pour ça donc c'est un moyen de faire justice lais légalement. Parce qu'eux peuvent tirés sur des gens en étant presque sûrs de ne pas les tuer.</p>
Élève n°5	<p>Quand on regarde pourquoi Stéphane Tûrk a été jugé car en France on n'a pas le droit de vie ou de mort sur quelqu'un mais pourquoi les braqueurs, ils n'ont pas été jugés car ils sont morts, l'ont quand même menacés avec un fusil à pompe donc c'est comme si eux avaient le droit de vie ou de mort sur Stéphane Tûrk. Alors pourquoi eux auraient le droit et pas Stéphane Tûrk ?</p>
Élève n°4	<p>Comment on sait qu'il est multirécidiviste ? C'est qu'on sait bien qu'il a fait plusieurs fois. Donc on aurait pu l'arrêter.</p>
Élève n°6	<p>C'est qu'ils devaient manquer de preuves.</p>
Élève n°10	<p>Et même si Stéphane Tûrk aurait réussi à tuer les deux braqueurs et récupérer son argent il aurait quand même été écroué.</p>
Le professeur	<p>Je me permet d'intervenir, il faut que vous fassiez une distinction très franche entre ce qu'on appelle la légitime défense et la légitimité à tuer quelqu'un pour 30000€. Cela en vaut-il la peine ? R. a très bien exposé ceci tout à l'heure.</p> <p>Le vrai enjeu de la question est là : se faire justice soi-même peut amener à la mort d'un individu est-ce légitime ?</p> <p>Je pense que la vraie question est là.</p>
Élève n°14	<p>Si cela se répète à chaque fois je pense que oui.</p>
Élève n°4	<p>En fait ce que vous êtes en train de dire c'est que vous seriez prêts à rétablir la peine de mort ?</p>
Élève n°3	<p>Non c'est pas ça, on n'a jamais voulu dire qu'on voulait rétablir la peine de mort.</p>

Annexe 6 : tableau du nombre de prises de paroles par élève

participation débat sécurité	
élève	prises de parole
2	2
3	4
4	4
5	4
6	3
7	6
8	7
9	3
10	3
11	2
12	3

41

participation débat justice	
élève	prises de parole
2	10
3	7
4	9
5	3
6	4
7	1
8	1
9	3
10	2
11	1
12	2
13	1
14	1
	45

Annexe 7 : fiches d'évaluation des élèves.

FICHE 1 JE PARTICIPE A UN DEBAT EN CLASSE

A- <u>CE QUE JE FAIS</u>				
	comment j'écoute les autres, comment je prends la parole	1	2	3
1- je suis attentif (j'écoute, je ne discute pas dans mon coin)				
2- je fais des efforts pour prendre la parole				
3- je demande la parole en silence				
4- je prends la parole quand le président me la donne				
5- je parle assez fort et distinctement				
6- quand je ne comprends pas j'interroge				
7- je ne répète pas les mêmes choses que les autres				
8-				
9-				
10-				

B- <u>CE QUE JE DIS</u>				
	1	2	3	4
1- j'ai préparé une phrase claire				
2- je donne seulement mon opinion [à éviter] ou...				
3- ... je justifie ce que j'affirme (exemples précis, ...) [recommandé]				
4- je tiens compte des réactions des autres				
5- j'essaie d'intéresser les autres				
6- j'interviens quand un débat tourne en rond				
7- quand je critique j'essaie d'être constructif				
8- je provoque en étant crédible				
9-				
10-				

FICHE 4 J'OBSERVE CEUX QUI DEBATTENT

2 élèves
ou plus

A- <u>CE QU'ILS FONT</u>				
	1	2	3	4
comment ils écoutent, comment ils prennent la parole				
1- ils sont attentifs (ils écoutent, ils ne discutent pas dans leur coin)				
2- ils font des efforts pour prendre la parole				
3- ils demandent la parole en silence				
4- ils prennent la parole quand le président la donne				
5- ils parlent assez fort et distinctement				
6- ceux qui ne comprennent pas interrogent				
7- ils ne répètent pas toujours les mêmes choses que les autres				
8-				
9-				
10-				

B- <u>CE QU'ILS DISENT</u>				
	1	2	3	4
1- ils ont préparé des phrases claires				
2- ils donnent seulement leur opinion [à éviter] ou...				
3- ... ils justifient ce qu'ils affirment [recommandé]				
4- ils tiennent compte des réactions des autres				
5- ils essaient d'intéresser les autres				
6- ils interviennent quand un débat tourne en rond				
7- quand ils critiquent ils essaient d'être constructifs				
8- ils provoquent en étant crédibles				
9-				
10-				

Annexe 8 : schéma de l'organisation spatiale des débats.

