



**HAL**  
open science

**Les questions (scientifiques) socialement vives :  
développer des capacités d'argumentation chez les élèves  
grâce aux jeux de rôles**

Lucile Otekpo, Coraline Caillon

► **To cite this version:**

Lucile Otekpo, Coraline Caillon. Les questions (scientifiques) socialement vives: développer des capacités d'argumentation chez les élèves grâce aux jeux de rôles. Education. 2018. dumas-01843045

**HAL Id: dumas-01843045**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01843045>**

Submitted on 18 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 MEEF**

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

**Mention second degré**

**Les questions (scientifiques) socialement vives :  
développer des capacités d'argumentation chez les  
élèves grâce aux jeux de rôles.**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master 2.**

**écrit par :**

**Lucile Otekpo et Coraline Caillon**

**le 25 mai 2018**

Directeur de mémoire : Malou Delplancke

## Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e ..... Lucile Cléopas .....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e 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 rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 24/05/2018

Signature :



## Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e .....CAILLON Coraline.....

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e 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 rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 24/05/2018

Signature : 

## Sommaire du mémoire

Remerciements.....	8
I- Introduction .....	9
II- Le cadre théorique .....	12
2.1- Les Questions Scientifiques Socialement Vives : QSSV .....	12
2.1.1- Définition et historique des QSSV .....	12
2.1.2- Intérêts et place dans les programmes des QSSV .....	14
2.2- Les jeux de rôle, une forme de débat permettant d'aborder des QSSV en classe.....	16
2.2.1- Définition et intérêts des jeux de rôle.....	16
2.2.2- La place des élèves dans les jeux de rôle en classe .....	19
2.2.3- La place de l'enseignant dans les jeux de rôle en classe .....	20
2.3- Le débat sous forme de jeux de rôles, un outil pour développer la capacité d'argumentation des élèves dans l'étude des QSSV .....	23
2.3.1- Définition et place dans les programmes de la démarche argumentative.....	23
2.3.2- Les « types » d'arguments.....	24
2.3.3- Utilisation de la démarche argumentative et développement de l'esprit critique grâce à l'étude des QSSV .....	27
III- Cadre méthodologique.....	29
3.1- Hypothèses et résultats attendus .....	30
3.2- L'observation .....	32
3.2.1- L'objet de l'étude.....	32
3.2.2- Les sujets de l'observation.....	33
3.2.3- Les modalités d'observation .....	34
3.3- Les demandes préalables nécessaires à l'observation .....	35
3.4- Déroulement de l'expérimentation (Annexe 3 : Déroulé des séances).....	36

3.4.1-	La première séance : préparation au débat .....	37
3.4.2-	La deuxième séance : le débat .....	38
3.5-	Les difficultés et contraintes envisagées pour l'analyse .....	39
IV-	Analyse des résultats .....	41
4.1-	Résultats et analyse des évaluations diagnostiques données aux élèves .....	41
4.1.1-	Connaissances initiales sur la vaccination .....	41
4.1.2-	Avis sur la vaccination .....	42
4.2-	Résultats et analyse du dynamisme du débat .....	43
4.3-	Résultats et analyse de la capacité d'argumentation des élèves en fonction du type de débat .....	46
4.4-	Résultats et analyse des fiches enseignants (voir annexe 14 : exemple fiche enseignant remplie) .....	68
4.4.1-	Participation orale des élèves .....	68
4.4.2-	Posture de l'enseignant .....	70
V-	Réponses aux hypothèses .....	71
VI-	Discussion .....	73
6.1-	Constat sur l'expérimentation : ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné .....	73
6.2-	Les limites et les biais de l'expérimentation .....	74
6.2.1-	Limites d'une QSSV .....	74
6.2.2-	Un problème de séance invoquant des critères psychosociaux ..	75
6.2.3-	Un plus grand nombre de cobayes .....	75
6.2.4-	Biais dans la mise en place des séances .....	75
VII-	Conclusion .....	78
	Bibliographie et Sitographie .....	79
	Annexes .....	82

## Table des figures du mémoire

<b>Figure 1</b> : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le débat. (3eA).....	48
<b>Figure 2</b> : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eA).....	49
<b>Figure 3</b> : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eB).....	49
<b>Figure 4</b> : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eB).....	50
<b>Figure 5</b> : Répartition des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eH).	51
<b>Figure 6</b> : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eH).....	51
<b>Figure 7</b> : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le jeu de rôles (3eAB).....	53
<b>Figure 8</b> : Evolution de l'utilisation des connecteurs logiques au cours du jeu de rôles (3eAB).....	53
<b>Figure 9</b> : Répartition des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eF).....	54
<b>Figure 10</b> : Evolution de l'utilisation des connecteurs logiques au cours du débat (3eF).....	54
<b>Figure 11</b> : Total des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eA).....	57
<b>Figure 12</b> : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eA).....	58
<b>Figure 13</b> : Total du nombre d'arguments au cours du temps du débat (3eA).....	58
<b>Figure 14</b> : Total des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eB).....	59
<b>Figure 15</b> : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eB).....	59
<b>Figure 16</b> : Total du nombre d'arguments au cours du temps du débat (3eB).....	60
<b>Figure 17</b> : Répartition des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eH)...	60
<b>Figure 18</b> : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eH).....	61
<b>Figure 19</b> : Répartition du nombre d'arguments au cours du temps (3eH).....	61
<b>Figure 20</b> : Total des types d'arguments utilisés pendant le jeu de rôles (3eAB).....	62
<b>Figure 21</b> : Type de discours utilisé au cours du jeu de rôles (3eAB).....	63
<b>Figure 22</b> : Total du nombre d'arguments au cours du temps du jeu de rôles (3eAB).....	63
<b>Figure 23</b> : Total des types d'arguments utilisés pendant le jeu de rôles (3eF).....	64

<b>Figure 24</b> : Type de discours utilisé au cours du jeu de rôles (3eF).....	64
<b>Figure 25</b> : Répartition du nombre d'arguments au cours du temps (3eF).....	65
<b>Schéma 1</b> : du gradient des démarches argumentatives reprenant les idées de L. Simonneaux (2003).....	26 et 67
<b>Tableau 1</b> : Postures de l'enseignant selon Kelly et leurs caractéristiques (Legardez et Simonneaux, 2011, p.25).....	21
<b>Tableau 2</b> : les types de discours argumentatif selon Habermas.....	25
<b>Tableau 3</b> : Connexion des arguments et interactions (3A).....	44
<b>Tableau 4</b> : Connexion des arguments et interactions (3B).....	44
<b>Tableau 5</b> : Connexion des arguments et interactions (3H).....	44
<b>Tableau 6</b> : Connexion des arguments et interactions (3AB).....	45
<b>Tableau 7</b> : Connexion des arguments et interactions (3F).....	45
<b>Tableau 8</b> : Silences et hésitations durant le débat et le jeu de rôles.....	69

## Remerciements

Nous tenons à remercier tout d'abord nos formateurs ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) : Monsieur Rouquet, Madame Delplancke et Madame Chalak pour leur formation pour la conception du mémoire et pour leur suivi personnalisé. Un second remerciement tout particulier à Madame Delplancke, notre directrice de mémoire, pour son suivi individualisé et ses conseils pour la conception de notre mémoire.

Nous remercions ensuite nos tutrices établissement : Mesdames Bodin et Cloutoux, qui nous ont aidées dans la mise en place de nos séances en nous conseillant. Nous remercions aussi Monsieur Baudouin, caméraman durant les séances filmées.

## I- Introduction

Les questions scientifiques socialement vives (QSSV) sont des sujets d'actualité scientifique qui ne font pas consensus, encore controversés : qui font débat dans la société à un moment donné (Laurence Simonneaux, 2005).

On a longtemps laissé de côté ces QSSV, évitant de les traiter à l'école, car celles-ci déstabilisent la façon traditionnelle d'enseigner et constituent une entreprise à risque multiples pour l'école, pour les enseignants, mais aussi pour les élèves. Les enseignants ont souvent peur d'entamer un débat sur des QSSV car leur posture peut devenir très inconfortable. Inconfortable car la question est difficile à traiter et qu'ils peuvent faire face à des problèmes épistémologiques, éthiques, sociaux ainsi qu'à des conflits de valeurs forts. C'est notamment dans cette optique que nos recherches se sont focalisées sur ces questions, si difficile à mettre en place à l'école. C'est une opportunité de pouvoir faire des recherches sur ce thème avant d'entamer notre carrière professionnelle et d'avoir à faire face à ce genre de débat, et de pouvoir en connaître les tenants et aboutissants.

Cela est d'autant plus intéressant qu'il s'agit de grands enjeux de notre société actuelle. Ces questions sont également l'occasion de faire le lien avec les valeurs morales de chacun, les valeurs citoyennes, éthiques et philosophiques. C'est donc l'occasion de mettre en place des activités interdisciplinaires puisqu'il s'agit de questions controversées touchant plusieurs thèmes dans notre société et donc plusieurs disciplines de notre école. Aujourd'hui, l'objectif de l'école tend, de plus en plus, à favoriser une ouverture sur le monde et à encourager les élèves à savoir défendre leurs points de vue.

Les débats sous la forme de jeux de rôles entrent pleinement dans la tendance d'éducation actuelle, qui se veut socio-constructiviste : c'est-à-dire qui favorise la construction des connaissances des élèves par les élèves eux-mêmes, qui deviennent ainsi acteurs de leurs savoirs.

L'utilisation de jeux divers dans l'apprentissage à l'école est également une source d'inspiration pour tenter d'améliorer la motivation non pas externe mais interne des élèves : motivation intrinsèque à l'élève, ne tendant pas à se focaliser sur les notes, les résultats et leur évolution ou l'envie de faire plaisir à autrui.

En tant qu'enseignants, notre métier consiste également à faire de nos élèves des futurs citoyens, responsables d'eux-mêmes mais aussi d'autrui. Pour cela, ils devront être capables de défendre leurs points de vue, développer leur pensée critique et argumenter sur des sujets de société, tout en étant conscients de la « pollution » d'informations de toutes sortes sur ces thèmes vifs qui partagent le monde d'aujourd'hui. C'est ainsi qu'ils pourront se créer une place dans la société.

Ces questions sont aussi une façon d'utiliser l'outil « débat » comme support de l'argumentation ; débat qui permettra ainsi de débiter une éducation aux valeurs démocratiques de notre pays. De plus, ces questions doivent justement être débattues, puisqu'elles sont sensibles dans la société.

Au début de nos recherches pour ce module, nous nous intéressions à des thèmes se rapprochant de près ou de loin à ce sujet : un premier sujet traitant des différentes méthodes pour différencier l'apprentissage. Les jeux de rôles entrent parfaitement dans ce concept de différenciation pédagogique. Un second sujet qui se rapprochait plus de la place des jeux dans les apprentissages. C'est ainsi que nos thèmes se sont plus ou moins éloignés de leurs origines et se sont rejoints sur les thèmes du débat, des jeux de rôles et de l'argumentation sur les QSSV.

Nous nous intéresserons donc dans cet écrit, à la question : **Quelle pourrait être la plus value d'utiliser le jeu de rôle plutôt que le débat classique avec les élèves pour argumenter sur les QSSV ?**

Nous avons alors déterminé plusieurs axes de travail s'intégrant dans notre recherche, traitant de l'apprentissage des élèves en SVT, de la problématisation et des activités langagières ; des différentes démarches et pratiques en classe de SVT. Pour cela, nous nous sommes posé de nombreuses questions intermédiaires pour répondre à notre problématique :

- Qu'est-ce qu'une QSSV ?
- Comment peut-on les appréhender ?
- En quoi un jeu de rôle permet-il de débiter sur une question socialement vive ? Quels sont les avantages de son utilisation ?
- Quel lien entre débat et jeux de rôle existe-t-il ?

- Quelle est la place de l'argumentation dans le débat et dans le programme ?
- Quelle est la place de l'enseignant dans ces questions de controverses, et ses devoirs ?
- Quelle place tient-il dans un débat sur les QSSV ?
- Le débat sur les questions socialement vives peut-il être appréhendé de la même façon que pour un débat sur des questions scientifiques plus basiques, ou que sur des thèmes scientifiques avérés ?

Ainsi, nous traiterons chacune de ces questions tout au long de notre écrit tout en répondant à notre question de recherche.

## **II- Le cadre théorique**

### **2.1- Les Questions Scientifiques Socialement Vives : QSSV**

#### **2.1.1- Définition et historique des QSSV**

Bien que l'interaction entre les problèmes scientifiques et les problèmes sociétaux ait toujours été, il a fallu « attendre les années 90 pour retrouver l'évocation de « sujet » ou de « questions controversées » comme objet d'enseignement »<sup>1</sup>. Quelques années après, en 1997, c'est Yves Chevallard qui propose clairement le terme de « question vive ».

En France, Benoît Urgelli (2005) s'intéresse à la réforme de 2000 sur les enseignements scientifiques des lycées. Il remarque que l'approche se veut plus interdisciplinaire et tente d'intégrer des aspects culturels et historiques, ce qui permet de davantage « saisir les enjeux éthiques et sociaux auxquels est confronté le citoyen de notre temps » (MEN-BOEN, 1999)

Comme les a défini Beitone en 2004, les questions socialement vives sont à l'origine de débats scientifiques ou de débats de société. Ce sont donc des questions qui sont débattues « dans la sphère scientifique et dans la sphère sociale » et cela car « elles sont porteuses de discussions, de désaccords, d'incertitudes et de controverses »<sup>2</sup>. Par ailleurs, Beitone précise qu'« une question n'est pas socialement vive par nature : elle le devient ou cesse de l'être en fonction des débats qui traversent la société de façon suffisamment audible pour avoir un impact sur les apprentissages des élèves » (Beitone, 2004, p.4)

Toutes ces caractéristiques expliquent l'ardeur dans laquelle ces interrogations sont disputées. C'est ainsi qu'en 2006, Alain Legardez, propose de définir, par trois aspects, la notion de « question (triple) socialement vive ».

---

<sup>1</sup> <http://www.snes.info/Les-questions-socialement-vives-s.html>, *Les « questions socialement vives » s'invitent à l'école...*, mercredi 23 janvier 2008 - Syndicat National des Enseignements de Second degré

<sup>2</sup> [qsv.enfa.fr/index.php?a=pres#3](http://qsv.enfa.fr/index.php?a=pres#3) (J. & L. Simonneaux)

- Elle est « vive dans la société » : elle est ainsi considérée comme un enjeu dans la société – c’est d’ailleurs pour cela qu’elle affecte les pratiques scolaires – et elle fait l’objet d’un traitement médiatique.
- Elle est « vive dans les savoirs de référence » : elle fait débat au sein des milieux scientifiques ou professionnels, et est reprise dans les mouvements sociaux, politiques et culturels.
- Elle est « vive dans les savoirs scolaires » : elle nécessite que les élèves et les enseignants s’y confrontent. Dans une réflexion elle a autant sa place que les « savoirs avérés ».

Au sein même des établissements scolaires, ces questions socialement vives s’invitent de différentes manières :

- « Par l’actualité qui sert de référence à de nombreux enseignants pour motiver leurs élèves
- Par la demande sociale (parents, syndicats, associations, intellectuels)
- Par l’institution scolaire qui modifie les programmes et crée de nouvelles disciplines (ECJS par exemple)»<sup>3</sup>

Dans notre étude, nous aborderons spécifiquement les questions scientifiques socialement vives (QSSV) car, par leur nature scientifique, elles tiennent une place importante dans l’enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT).

Selon un article de 2015, publié dans un bulletin de l’APBG<sup>4</sup> (Association des professeurs de Biologie et Géologie) une QSSV est caractérisée par :

- l’intégration qu’elle fait de plusieurs disciplines
- son « expertise » car, au sein de l’espace social, la prise de décisions se fait grâce à des spécialistes qui peuvent être des scientifiques
- sa médiatisation et sa place dans l’école
- ses « dimensions épistémiques », ce qui fait qu’elle se fonde sur des connaissances

<sup>3</sup> <http://www.snes.info/Les-questions-socialement-vives-s.html>, *Les « questions socialement vives » s’invitent à l’école...*, mercredi 23 janvier 2008 - Syndicat National des Enseignements de Second degré

<sup>4</sup> *Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ?* (Sylvie Beaufort, Claude Caussidier, Hélène Hagège, Bénédicte Hausberger, Thomas Hausberger, Grégoire Molinatti, Jean-Pierre Robert) - *Bulletin de l’APBG*, 2015, pp.85-104

- ses « dimensions axiologiques » car « elle implique des valeurs et des affects et peut donc susciter des émotions ». (APBG, 2015, p.3 et p.4)

Les thèmes enseignés permettent aisément l'intégration d'un enseignement de ces QSSV notamment sur des sujets tels que le changement climatique, les effets de la mondialisation, l'énergie, les biotechnologies, le génie génétique, etc<sup>5</sup>.

La mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à l'école puis au collège permet davantage encore l'enracinement des questions socialement vives dans les programmes. On constate clairement la volonté de l'institution d'ouvrir, maintenant plus que jamais, l'école sur le monde contemporain.

### **2.1.2- Intérêts et place dans les programmes des QSSV**

Les QSSV partagent leurs questionnements avec ce que l'on appelle les « éducations à ». En effet, celles-ci sont aussi des réflexions sur des thèmes qui peuvent partager notre société et leur but premier est de permettre aux élèves, de faire des choix qui seront personnels et éclairés. Ainsi, l'enseignement des QSSV permet de traiter des « éducations à » : éducation scientifique à la citoyenneté, à la sexualité, à la santé, ..., ou encore à l'environnement et au développement durable.

Depuis 2007 déjà, les textes officiels évoquent cette volonté d'ouverture des élèves au monde qui les entoure : « À l'issue de ses études au collège, l'élève doit s'être construit une première représentation globale et cohérente du monde dans lequel il vit »<sup>6</sup>. Ces rappels guidant les enseignants à proposer à leurs élèves une ouverture sur le monde, une confrontation des valeurs éthiques et morales de la société, et une compréhension des codes qui la régissent sont nombreux dans les textes officiels.

Nous pensons que dans cet objectif, il est nécessaire de travailler les capacités qui s'y réfèrent avec les élèves dès l'entrée au collège. Ces capacités sont diverses et variées ce qui fait de ces QSSV un problème interdisciplinaire et qui, de ce fait, doit être travaillé au sein de différents enseignements.

---

<sup>5</sup> [qsv.enfa.fr/index.php?a=pres#3](http://qsv.enfa.fr/index.php?a=pres#3) (J. & L. Simonneaux)

<sup>6</sup> *Introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques* (annexe 1 du BO n°6 hors-série - 19/04/2007)

On note par ailleurs que ce projet d'interdisciplinarité s'est vu renforcé par la réforme des collèges de 2016. Il se veut encore plus important qu'avant, d'où la légitimité de penser encore plus profondément l'étude de ces QSSV dans nos classes. Comme indiqué dans le volet 3 de l'annexe 3 du programme d'enseignement du cycle 4<sup>7</sup> : « Le programme de SVT [...] fait ainsi écho aux programmes de physiques chimie et de technologie [...], et s'articule avec d'autres disciplines pour donner une vision scientifique de la réalité. Elles apportent un regard particulier, à côté et en complément d'autres regards, pour enrichir les approches éthiques des questions vives de la société ». La réflexion sur les QSSV permet, de cette façon, de construire et/ou de consolider tous types de savoirs.

Cette réflexion sur les enjeux sociaux et éthiques en lien avec les sciences ne se cantonne pas uniquement au collège ; il est indispensable qu'elle se poursuive au lycée. Ainsi, une des capacités que les élèves doivent développer tout au long du programme des SVT correspond à « Manifester de l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de la société »<sup>8</sup>.

Il apparaît donc nécessaire que pour traiter de questions qui sont vives dans la société et donc à l'école – pour les enseignants comme pour les élèves – il faille un outil qui favorise la discussion et qui permette de « reconnaître la parole de l'élève comme valide et intéressante » (François Audigier, 2003 p.15). C'est dans ce but qu'Agnès Cavet<sup>9</sup> envisage et préconise le débat comme moyen pédagogique pour « aborder en classe des questions socialement vives ».

---

<sup>7</sup> Programmes cycle 4 (BO 2015) – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (annexe 3)

<sup>8</sup> Programmes du lycée (BO 2010) – Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010

<sup>9</sup> Lettre d'information n°27, mai 2007 – L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ? (Agnès Cavet) p.13-14

## 2.2- Les jeux de rôle, une forme de débat permettant d'aborder des QSSV en classe

### 2.2.1- Définition et intérêts des jeux de rôle

Comme l'indique le dictionnaire Larousse<sup>10</sup>, un débat correspond à une « discussion souvent organisée autour d'un thème ». Le débat à l'école est d'abord défini comme une discussion sur une question controversée (Martinaud en 1986), puis comme une forme de « débat dans lequel un modérateur gère et structure le déroulement, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en facilitant les échanges entre eux, en essayant éventuellement d'arbitrer les conflits et de concilier les positions opposées » (Piédro, Erard, et Kaneman-Pougatch, 1996/1997 p.100-129)

« La recherche individuelle, le travail en petits groupes, la discussion et finalement le débat de classe constituent des moyens privilégiés pour mettre en lumière différents enjeux du questionnement, faire émerger des positions valables et impliquer l'élève dans une attitude active »<sup>11</sup>.

L'intérêt majeur de l'utilisation du débat comme support pour étudier les QSSV est de « développer une représentation de l'activité langagière, souvent interactive, comme le produit d'un travail observable et évaluable »<sup>12</sup>. D'autres intérêts notables du débat pour ces enseignements sont l'éducation à la vie démocratique et la capacité à débattre.

Selon Simonneaux, (2005), la contextualisation du débat est très importante pour favoriser la clarification et l'expression de prises de position des élèves qui seraient plus difficilement appréhendées face à un dilemme abstrait a-contextuel<sup>13</sup>.

Les jeux de rôles, dont la finalité est aussi la discussion autour d'un thème plus ou moins limité, s'ancrent dans le débat mais ont une définition propre. Les jeux de rôle sont définis par le dictionnaire Larousse comme une « technique de groupe

<sup>10</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>, Dictionnaire Larousse en ligne

<sup>11</sup> <http://www.snes.info/Les-questions-socialement-vives-s.html>, *Les « questions socialement vives » s'invitent à l'école...*, mercredi 23 janvier 2008 - Syndicat National des Enseignements de Second degré

<sup>12</sup> *Le genre du débat sur une question socialement vive* (Pascal Dupont, Nathalie Panissal, vol 9 n°2) – 2015, 8-9

<sup>13</sup> Cahiers pédagogiques n°434 - Dossier « L'actualité du monde et la classe », L'actualité scientifique s'invite dans la classe (L. Simonneaux) 2005

visant à permettre aux participants d'analyser un type de relation socialement et institutionnellement défini : rôle » ou par Thomas Blanchet (2008) comme « un débat organisé entre des groupes d'élèves endossant le rôle d'un acteur présent dans la société »<sup>14</sup> (Thomas Blanchet, 2008, p.40)

Les compétences travaillées par les élèves dans le cas d'un débat traditionnel sont donc pareillement exercées lors de l'application d'un jeu de rôle sur des QSSV. A celles-ci s'ajoute d'autres compétences comme celle visant à coopérer, présentée dans le domaine 2 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « [...] contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer [...] »<sup>15</sup>.

Il est difficilement envisageable d'utiliser un débat traditionnel pour évoquer une QSSV. En effet, il ne s'agit pas dans ce cas, de construire une connaissance sur un sujet de SVT tel que « le devenir des aliments » qu'on pourrait facilement développer en utilisant les conceptions des élèves. Dans ce cas, un débat traditionnel permettrait de construire petit à petit une notion. Dans l'étude d'une QSSV, c'est l'argumentation qui est primordiale ; les élèves doivent être capables de justifier leurs points de vue en s'appuyant sur des connaissances profondément acquises ou sur des notions qu'ils auront approfondies en amont de la séance de débat sensus-stricto.

Dans le cas de l'étude d'une QSSV, on ne cherche pas à construire une notion mais plus à parcourir un thème faisant intervenir la sphère scientifique mais aussi morale, juridique, sociale, économique, ect.... Nous pensons que c'est pour ces raisons que le débat sur une QSSV ne peut être mené comme un débat scientifique classique qui reste, le plus souvent, limité par un problème clair sur un fait déjà prouvé. Il ne s'agit pas là de limiter l'horizon de pensée des élèves mais de cadrer le sujet afin d'éviter des débordements (ex : eugénisme, ect...).

Le débat sur les QSSV est un débat qui se détache des débats scientifiques. Il se doit de « prendre place dans une temporalité longue de préparation, qui neutralise les effets de prise de pouvoir sur les opinions entre les interlocuteurs en faveur d'une

---

<sup>14</sup> *Argumenter grâce aux jeux de rôles* (Thomas Blanchet) - 2008

<sup>15</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=32094](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094), Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

cohérence de groupe et d'exploration des controverses » (Simmonneaux, 2013)<sup>16</sup>. Au-delà des enjeux d'un débat scientifique, le débat de QSSV est contraint par d'autres objets : des savoirs interdisciplinaires en évolution, ainsi que la mobilisation d'autres finalités telles que celles des systèmes de valeurs et des choix socio-éthiques ou politiques.

Nous pensons aussi qu'un des avantages de l'utilisation des jeux de rôles peut être de permettre au professeur de faire un sondage en amont de la préparation du débat, et ainsi de se faire une idée des points de vue des élèves sur la question socialement vive qui sera étudiée. L'intérêt sous-jacent de cette manœuvre est de choisir de placer les élèves dans des rôles dont les arguments ne correspondent pas aux leurs au départ, afin qu'ils puissent par la suite se renseigner sur les arguments des « camps adverses ». Ainsi, nous pensons que cette manœuvre forcerait les élèves à trouver des contre-arguments à des opinions qui ne sont pas les leurs. Ce serait un moyen pour l'élève de prendre du recul sur sa position de départ, de développer un esprit critique sur son avis comme sur ceux des personnes qui l'entourent, et éventuellement de faire évoluer son opinion dans un sens comme dans un autre.

Au contraire, le professeur peut aussi faire le choix de distribuer les rôles, tels qu'ils seraient proches des idées réelles de chaque élève. Cela leur permettrait de rechercher d'autres arguments ou éventuellement de les parfaire en approfondissant leur réflexion sur la QSSV. Cela pourrait également leur servir à « tester » leurs arguments, c'est-à-dire à apprécier leur valeur dans le débat. Ils se poseraient alors la question « Cet argument tient-il la route ? ». Un dernier choix peut s'imposer au professeur, celui de laisser les élèves choisir leur rôle.

Le jeu de rôle favorise également une certaine motivation des élèves qui se retrouvent à travailler de manière plus « ludique ». Celui-ci fait intervenir en plus de nombreuses autres compétences présentées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture telles que l'argumentation, l'ouverture d'esprit, le regard critique, mais aussi l'expression orale (domaine 1 du socle :

---

<sup>16</sup> Simonneaux, L. Panissal, N. et Brossais, E. (2013). Students' perception of risk about nanotechnology after an SAQ teaching strategy, *International Journal of Science Education*. 35(14), 2376-2406, DOI: 10.1080/09500693.2011.635164

« Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit »)<sup>17</sup>, l'écoute et le respect de l'autre. Ces compétences convergent vers un grand défi de l'éducation qui consiste à permettre aux apprenants « de développer des opinions éclairées sur des controverses impliquant sciences et sociétés, pour être en mesure de débattre, en particulier de raisonner »<sup>18</sup> (L.Simonneaux et J.Simonneaux, 2014, p.61) sur ces questions.

### **2.2.2- La place des élèves dans les jeux de rôle en classe**

Au sein du débat, les élèves occupent la place la plus importante. Ce sont les acteurs principaux du jeu auquel ils participent.

Premièrement, ils jouent le rôle de personnes ou de groupes de personnes qui font partie intégrante de notre société. Le but du jeu de rôle est en effet de les faire se positionner dans des situations et de leur faire prendre des positions qui ne sont pas forcément les leurs. Ainsi, leur tâche principale sera, après la mise en situation et les explications des règles du jeu, de formuler des arguments en faveur d'un parti ou d'un autre.

La préparation en amont d'un débat permettra de placer les élèves dans « une posture de recherche » et accordera à l'enseignant l'occasion de se faire une idée des « représentations des élèves »<sup>19</sup>(Thomas Blanchet, 2008).

Le plus souvent, le jeu ne vient pas introduire une séquence et les élèves ont à leur disposition un bon nombre d'informations concernant le sujet à débattre. Ils sont conscients des modalités du jeu : le problème central, les notions scientifiques qui lui sont associées, le cadre spatio-temporel, et les arguments des acteurs du débat. On appelle ces derniers des « idéaux-types » (Weber, 1992), c'est-à-dire des « pseudo-témoignages de personnages fictifs »<sup>20</sup>. Ils correspondent à des caractéristiques stéréotypées – qui peuvent être appuyées ou gommées – de ces personnages fictifs et de leurs arguments. Leur fonction est d'appuyer considérablement l'argumentation des élèves.

---

<sup>17</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=32094](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094), Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015

<sup>18</sup> *The emergence of recent science education research and its affiliations in France* (J. & L. Simonneaux) - 2014

<sup>19</sup> *Argumenter grâce aux jeux de rôles* (Thomas Blanchet) - 2008

<sup>20</sup> *Argumentation sur des questions socio-scientifiques* (Laurence Simonneaux et Jean Simonneaux) - 2005

Il est important de faire comprendre aux élèves que la finalité d'une activité comme celle-là n'est pas d'arriver à un consensus mais bien de mettre en exergue « les différents enjeux du questionnement et faire émerger des positions « valables, soutenables »<sup>21</sup> dans le but de faire avancer le débat. En effet, les QSSV ne sont pas des problèmes auxquels on peut trouver « une seule réponse ou une solution unique »<sup>22</sup> pour la simple et bonne raison que « les notions mises en jeu sont des savoirs instables auxquels il n'y a pas de réponse unique déjà établie »<sup>23</sup>. Il s'agit d'explorer et de construire le problème (Michel Fabre, le sens du problème)

### **2.2.3- La place de l'enseignant dans les jeux de rôle en classe**

Avant toute chose, la place de l'enseignant réside dans la construction de ses séances. Ici, en l'occurrence, dans la réflexion du jeu de rôle qu'il mettra en place pour cerner au mieux les limites de la QSSV.

Une autre grande question repose sur la place de l'enseignant dans ce débat et sa position sur la QSSV étudiée. C'est d'ailleurs ce questionnement qui est souvent à l'origine du malaise de l'enseignant et de son positionnement sur le moyen pédagogique à choisir pour l'étude des QSSV.

Que ce soit dans un débat traditionnel ou dans un débat sous forme de jeux de rôle, l'enseignant s'engage à changer de posture pour devenir « gestionnaire de débat »<sup>24</sup> plutôt que d'être « celui qui sait ». Cela ne l'empêche pas pour autant de participer au débat en choisissant un rôle « neutre » tel que celui d'un maire ou même d'un chef d'établissement par exemple. Il est alors celui qui mène, qui donne la parole si nécessaire, celui qui recadre ou encore celui qui lance certaines idées, certains points à débattre. L'enseignant peut également faire le choix d'avoir un rôle actif dans le débat et ainsi, de poser des « questions réflexives » permettant aux élèves de mettre en avant les limites du savoir scientifique et la place des valeurs auxquelles chacun aspire.

---

<sup>21</sup> Lettre d'information n°27, mai 2007 – *L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?* (Agnès Cavet) p.16

<sup>22</sup> *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales* (Jean Simonneaux) – 2011 p.27

<sup>23</sup> *Etude de la qualité des débats scientifiques en classe. Cas du débat classique et du jeu de rôle* (Charlotte Navarro, Agnès Vendeville) – 2013 p.1

<sup>24</sup> Cahiers pédagogiques n°434 - Dossier « L'actualité du monde et la classe », L'actualité scientifique s'invite dans la classe (L. Simonneaux)

Cette place inhabituelle et délicate peut nous mener à nous demander si l'enseignant doit ou non donner son propre avis sur la QSSV. Une question relative à la place du professeur dans ce débat, s'avère très complexe : celle de la neutralité. Kelly (1986) est le premier à aborder ce thème de la posture des enseignants face au débat sur les questions controversées. Il propose quatre postures : la neutralité exclusive, la partialité exclusive, l'impartialité neutre et l'impartialité engagée que nous expliquons dans le tableau 1 ci-dessous :

Postures de l'enseignant	Caractéristiques de la posture	Problèmes rencontrés
<b>Neutralité exclusive</b>	<p>Ne pas aborder de thèmes controversés, seulement des découvertes scientifiques</p> <p>Vérité exempt de valeurs</p>	<p>Enseignant doit enseigner des valeurs et prendre en compte celles de leurs élèves : école en relation avec la vie réelle (société démocratique ; devoir de former des citoyens capables de faire des choix éclairés</p>
<b>Partialité exclusive</b>	<p>Intention délibérée de conduire les élèves à adopter un point de vue précis sur la question</p> <p>Positions contradictoires ignorées</p> <p>Enseignement d'une certitude intellectuelle</p>	
<b>Impartialité neutre</b>	<p>Aborde les QSSV</p> <p>Enseignant doit rester neutre ; ne dévoile pas leur point de vue ; « posture de silence et de neutralité » (actualité, Simonneaux) pour garder leur autorité et ne pas influencer les élèves</p>	<p>Important qu'un élève puisse comparer son point de vue avec un adulte référent</p> <p>Difficultés pour l'enseignant malgré son envie de rester totalement (actualité, Simonneaux)</p>

Impartialité engagée	L'enseignant donne son point de vue et favorise l'analyse de points de vue adverses	
----------------------	---	--

**Tableau 8 : Postures de l'enseignant selon Kelly<sup>25</sup> et leurs caractéristiques (Legardez et Simonneaux, 2011, p.25)**

Selon Kelly (1986), l'impartialité engagée est la meilleure posture pour l'enseignant, c'est « l'équilibre entre l'engagement personnel et l'impartialité qui permet de catalyser l'intelligence critique et le courage civique des élèves et des enseignants » (Legardez et Simonneaux, 2011, p.25). Cela permet en plus de traiter les élèves comme des « collègues », ce qui leur permet de se sentir plus adultes.

Nous avons longtemps réfléchi sur ce point, et nous partageons entièrement les idées de Kelly. Nous avons connu chacune dans nos parcours respectifs, lors de débats en classe, des enseignants adoptant une posture d'impartialité neutre, mais nous pensons qu'il y a aussi des avantages au fait que l'enseignant apporte son point de vue. Les élèves peuvent être enchantés de rechercher des arguments contradictoires avec l'avis de leur professeur, ce qui peut être une source de motivation pour eux ; qui n'a jamais rêver de « laisser sans voix » son professeur ?

Par ailleurs, l'enseignant qui guide le débat ou anime le jeu de rôle n'est jamais parfaitement impassible. Même sans le vouloir il lui arrive de donner quelques indications, aussi minimes soient-elles, sur son point de vue ou ses valeurs : « la neutralité n'est qu'illusoire ».

Nous pensons néanmoins qu'un enseignant donnant son point de vue (avant le débat, pendant la séance de préparation au débat ou pendant le temps du débat) doit bien spécifier que c'est son point de vue personnel et qu'il ne correspond en aucun cas à « la vérité ». Dans un cas d'impartialité engagée, cela s'avère nécessaire afin d'éviter durant le débat, des discours « assujettis au discours de l'enseignant ». Les élèves ne doivent pas penser qu'il vaut peut-être mieux être de l'avis de l'enseignant.

<sup>25</sup> Livre : *Développement durable et questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (Alain Legardez et Laurence Simonneaux) - 2011

Ainsi, pour pouvoir débattre sur ces QSSV, il faut impérativement que nos élèves puissent argumenter : c'est ce dont nous allons parler dans notre prochaine section.

## **2.3- Le débat sous forme de jeux de rôles, un outil pour développer la capacité d'argumentation des élèves dans l'étude des QSSV**

### **2.3.1- Définition et place dans les programmes de la démarche argumentative**

Un argument est « une proposition reconnue ou donnée comme vraie qui sert à en faire admettre une autre dont la vérité est à prouver »<sup>26</sup>.

« L'argumentation est un véritable produit d'apprentissage : au cours du travail argumentatif se construit une connaissance »<sup>27</sup>.

Savoir argumenter un jugement personnel revêt un intérêt important dans notre société, c'est donc un devoir que d'apprendre aux élèves à argumenter chaque choix qu'ils seront à même de faire dans leur vie et plus particulièrement sur les questions qui partagent notre société actuelle. En effet, « l'argumentation est à la base des échanges : toute idée ou information doit être expliquée, explicitée, corrélée, recoupée, etc..., afin de la rendre intelligible à chacun et de l'insérer dans un continuum acceptable, ou du moins admis dans le sens commun »<sup>28</sup>.

D'après Habermas, cité par Legardez et Simonneaux (2011, p.117) : « le débat argumenté développe les capacités des acteurs à se situer et à situer objectivement le problème étudié »<sup>29</sup>. Le débat sous forme de jeux de rôles sur des questions scientifiques socialement vives est ainsi un outil formateur en ce qui concerne la capacité d'argumentation des élèves. En effet, ils seront dans l'obligation

---

<sup>26</sup> *Argumenter grâce aux jeux de rôles* (Thomas Blanchet) - 2008

<sup>27</sup> Cahiers pédagogiques n°434 - Dossier « L'actualité du monde et la classe », L'actualité scientifique s'invite dans la classe (L. Simonneaux)

<sup>28</sup> Legardez, A. & Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon : Educagri

<sup>29</sup> *Développement durable et questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (Alain Legardez et Laurence Simonneaux) – 2011 p.117

de faire des recherches en amont du débat pour trouver des arguments recevables qui pourront faire face à ceux de leurs camarades.

La notion de « capacité d'argumenter » chez un élève est largement présente dans les programmes, notamment au cycle 4 où on demande aux élèves d'être capables de « fonder ses choix de comportements responsables vis-à-vis de la santé ou de l'environnement sur des *arguments scientifiques* »<sup>30</sup>. Cette notion est également régulièrement énoncée à travers les domaines du socle commun et particulièrement dans le « domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen » où on parle de « *preuves et d'argumentation* » ; et dans le domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques : les élèves apprennent à « adopter un comportement éthique et responsable et à utiliser leurs connaissances pour *expliquer* les impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement ». Le « débat argumenté » est parfois même explicitement préconisé pour l'évocation de questions vives dans certaines disciplines.

### **2.3.2- Les « types » d'arguments**

Etudier la capacité d'argumentation de nos élèves revient à étudier un type de discours tenu par ceux-ci dans le cas d'un débat (jeux de rôle) sur une question controversée.

Laurence Simonneaux<sup>31</sup> constate qu'il existe des théories de l'argumentation qui vont permettre, d'une part, de décrire les structures argumentatives de base (Adam et Plantin, 1990-1996), et d'autre part, de distinguer les différents types d'arguments (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1988), mais aussi de définir des formes de réfutation (Apothéloz, Brandt et Quiroz, 1992) et de mettre en évidence le rôle des « connecteurs et des marqueurs d'orientation argumentative » (Anscombe et Ducrot, 1983).

---

<sup>30</sup> Programmes cycle 4 (BO 2015) – Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 (annexe 3)

<sup>31</sup> Laurence Simonneaux *L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée*. (2003) Aster (n° 37). pp. 189-214. ISSN 0297-9373

A.Legardez et L. Simonneaux (2011), reprennent un tableau établi par Habermas qui identifie cinq formes de discours argumentatif (A.Legardez et L.Simonneaux, 2011, p.117), que nous exposons dans le tableau 2 ci-dessous :

Types de discours	Caractéristiques du discours et exemple
<b>Discours théorique</b>	Référence à des concepts, démonstrations Ex : Tous les Hommes sont mortels, or tous les rois sont des Hommes, donc tous les rois sont mortels.
<b>Discours pratique</b>	Valeurs éthiques, morales, pratiques (ça se fait, ça ne se fait pas) ; référence à des normes sociales admises Ex : liberté ! égalité ! fraternité !
<b>Discours esthétique</b>	Evaluation (jugement de valeurs d'ordre esthétique) Ex : Ce qui est beau est bien.
<b>Critique thérapeutique</b>	Jouant sur l'affect, l'émotion Ex : Luc ne voulait pas manger sa cervelle de mouton et ses choux de Bruxelles, mais son père lui dit de penser à tous les enfants affamés et pauvres qui n'ont pas la chance d'avoir quelque chose à manger.
<b>Discours explicatif</b>	Ecoute, reformulation, exemple Ex : Comme l'a dit mon voisin, la canicule de 2003 a asséché la région.

**Tableau 9 : les types de discours argumentatif selon Habermas**

L. Simonneaux (2003) considère que les démarches argumentatives peuvent être réparties sur un gradient. Nous reprendrons ses idées : (schéma ci-dessous)



**Schéma 1 : du gradient des démarches argumentatives reprenant les idées de L. Simonneaux (2003)**

Pour Breton (1996), les procédures visant à séduire, manipuler ou provoquer n'entrent pas dans « l'argumentation légitime »<sup>32</sup>.

Favre et Reynaud (2008) ont proposé trois règles qui permettent de viser l'efficacité argumentative d'un débat ainsi que la sécurisation affective des participants :

« Règle 1 : « chacun a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense » (postulat de cohérence), "bonnes" signifiant "intersubjectivement valables" ;  
Règle 2 : "ses raisons sont tellement bonnes qu'elles méritent d'être exposées à l'assistance" ;  
Règle 3 : mais pour être sûr que les arguments invoqués pour défendre une opinion sont bien compris par les opposants, "une personne ayant un avis différent est incitée à reformuler d'abord le développement de la thèse adverse"<sup>33</sup>.

Nous pensons qu'il est nécessaire que ces trois règles soient émises avant le débat par l'enseignant dans le but que chaque élève les comprennent et les respectent. Nous pensons qu'avec ces règles, l'élève ciblera davantage sa démarche argumentative vers une démarche se rapprochant du pôle « convaincre » plus que du pôle « séduire, manipuler, provoquer ».

<sup>32</sup> Laurence Simonneaux *L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée*. (2003) Aster (n° 37). pp. 189-214. ISSN 0297-9373

<sup>33</sup> *Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ?* (Sylvie Beaufort, Claude Caussidier, Hélène Hagège, Bénédicte Hausberger, Thomas Hausberger, Grégoire Molinatti, Jean-Pierre Robert) - *Bulletin de l'APBG*, 2015, pp.85-104

Mercer (1995) affirme qu'on peut constater différents types de discours utilisés par les élèves durant un débat, qu'ils soient de l'ordre argumentatif ou non et qui viennent compléter les formes d'argumentation décrites par Habermas et repris et définit par Panissal et Dupont (2015):

- Discours de dispute : ce sont des échanges courts, des affirmations, des défis ou des contre-affirmations. Les relations entre les discutants sont de nature compétitives, les différentes opinions sont plutôt imposées que discutées, l'orientation des échanges plutôt défensives.

- Discours cumulatif : ce sont des répétitions, des reformulations, des confirmations et des reprises d'idées. Sont également répertoriés dans cette catégorie les idées échangées contribuant à l'avancée du débat, mais de façon plus cumulative (accumulation d'informations ou reprise d'informations), sans prise de recul. Cette accumulation d'informations nourrit et enrichie le débat. C'est sur elle que vont prendre appui les discours plus approfondis de type exploratoire.

- Discours exploratoire : ce sont des discussions constructives pour lesquelles les idées des uns enrichissent les idées des autres. Des défis existent avec des opinions différentes, mais celles-ci sont justifiées par une argumentation développée. On observe dans cette catégorie des réfutations et des contre-argumentations. Mercer précise que ce type de discours témoigne d'une co-construction plus élaborée des connaissances de la part des élèves.

- Discours de régulation évoquer en plus par Panissal et Dupont (2015) : ce discours a pour fonction de maintenir, à l'oral, la cohésion dans le groupe de débatteurs et d'assurer la continuité de l'échange.<sup>34</sup>

### **2.3.3- Utilisation de la démarche argumentative et développement de l'esprit critique grâce à l'étude des QSSV**

L'argumentation des élèves sur des « savoirs émergents, non encore finalisés, instables, laissant place aux incertitudes »<sup>35</sup>, et éventuellement sur des idées qui ne sont pas les leurs, donnera forcément lieu au façonnage ou au développement de

---

<sup>34</sup> *Le genre du débat sur une question socialement vive* (Pascal Dupont, Nathalie Panissal, vol 9 n°2) - 2015

<sup>35</sup> Lettre d'information n°27, mai 2007 – *L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?* (Agnès Cavet) p.1

l'esprit critique des élèves. La réflexion critique sera aussi portée par la QSSV elle-même qui, comme l'a suggéré Jean Simonneaux en 2004, « s'appuie sur la liberté et la diversité des positions pour débattre des valeurs et des principes » ; valeurs et principes qui, même s'ils ne sont pas ceux des élèves, occupent une place considérable dans le débat d'une QSSV.

En effet, le jeu de rôle aura comme utilité de faire progresser l'opinion des élèves qui restera alors personnelle mais qui sera une opinion davantage réfléchie.

L'esprit critique des élèves saura aussi être suscité par leurs recherches – guidées ou non – sur le sujet ; on attendra en effet d'eux qu'ils adoptent une « attitude raisonnée devant l'information des médias »<sup>36</sup>.

Enfin, on peut considérer que l'outil utilisé qui est ici le jeu, sera lui-même source de critique ; il reste très loin, à son échelle, de la vivacité d'un questionnement qui recoupe les sciences dites « dures » et les sciences humaines.

---

<sup>36</sup> Lettre d'information n°27, mai 2007 – *L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?* (Agnès Cavet) p.10

### III- Cadre méthodologique

Nous cherchons à montrer que la démarche choisie pour traiter d'une question scientifique socialement vive (QSSV) peut jouer dans le développement des capacités d'argumentation des élèves. L'argumentation est une compétence importante à faire acquérir aux élèves puisqu'elle permet de les éduquer à la citoyenneté et ainsi de développer leur esprit critique. Notre métier d'enseignant consiste à faire des élèves de futurs citoyens et à leur faire partager les principes de la vie démocratique. Le travail de l'argumentation avec les élèves permet donc à l'enseignant de faire partager les valeurs de la République comme cela lui est demandé (compétence commune à tous les personnels 1 : « faire partager les valeurs de la république »).

Notre travail de recherche s'appuie sur deux démarches permettant l'argumentation sur les QSSV que sont le débat et le jeu de rôles. Le choix entre ces deux démarches revient à l'enseignant qui se doit de connaître les élèves et leurs processus d'apprentissage ainsi que de prendre en compte leur diversité. Il s'agira alors pour le professeur, de choisir une modalité qui permettra aux élèves d'argumenter activement, et cela, selon le profil du groupe classe. Il est, dans ce cas là, question, pour le professeur, de choisir une modalité qui permettra aux élèves d'argumenter activement, et cela selon le profil du groupe classe.

Les débats et jeux de rôle sont aussi des outils qui permettent les interactions entre élèves et donc leur socialisation. Favoriser cette socialisation des élèves et veiller au maintien d'un bon climat de classe est aussi une compétence du professeur, à savoir la compétence P4 « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves », commune à toutes les professeures et tous les professeurs, et celle-ci passe aussi par ces moments où les échanges sont facilités.

La question se pose alors de l'intérêt de choisir un outil plutôt qu'un autre en toute connaissance des élèves.

C'est pourquoi nous proposons la question de recherche suivante : **Quelle pourrait-être la plus-value d'utiliser le jeu de rôle plutôt que le débat avec les élèves pour argumenter sur les QSSV ?**

### **3.1- Hypothèses et résultats attendus**

L'observation des séances menées nous amènera sûrement à constater des différences dans l'argumentation des élèves en fonction de la démarche utilisée (débat ou jeu de rôle). Nous pensons que dans le cas d'une classe où les opinions sur la vaccination seraient peu ou pas opposées, les élèves auraient plus de mal à porter leur attention sur des arguments qui ne sont pas les leurs. Ainsi, le jeu de rôle pourrait peut-être permettre une plus grande diversité des sujets traités, une meilleure connexion entre les différents arguments énoncés, ainsi qu'une meilleure contre-argumentation.

D'autre part, la mise en place d'évaluations diagnostiques en amont du débat et du jeu de rôles pourrait permettre de laisser du choix à l'enseignant. Dans l'objectif de forcer les élèves à rechercher des arguments et contre-arguments à des avis qui ne seraient pas les leurs, il serait intéressant de les placer dans des rôles qui ne correspondent pas à leurs opinions initiales.

Aussi, nous pensons que l'opposition claire de deux parties dans le jeu de rôle nous amènera à observer plus de pertinence, de qualité et de dynamisme dans l'argumentation. Ces critères pourraient être vérifiés par la connexion entre les différents arguments évoqués, l'absence d'erreurs scientifiques dans l'argumentation, ainsi que par un recensement des moments de « blanc » pendant lesquels les élèves ne s'expriment plus.

Par ailleurs, nous supposons qu'en installant les élèves dans le jeu de rôle, et donc dans une situation plausible dans la réalité, ils auront réellement l'impression de traiter une question de société, ce qui donnera plus de sens aux apprentissages. Grâce à des modalités de travail qui le permettent, notamment au niveau du temps, cela pourrait favoriser la prise de parole de tous, même des élèves les plus timides.

Malgré le fait que les règles de vie en société, et donc les règles du débat, soient un prérequis de cycle 2, nous estimons que les rappeler aux différents groupes classe permettra un meilleur respect de celles-ci pendant la discussion. C'est aussi le respect de ces règles qui donnera de la valeur au débat.

Durant la préparation de ces moments d'échanges (débat et jeu de rôle), les élèves feront sûrement face à quelques difficultés, à commencer par la lecture de l'ensemble des documents proposés. En effet, le corpus documentaire soumis contient un grand nombre d'informations, ce qui permet aux élèves de diversifier leurs arguments. Cependant, cela peut aussi les dissuader d'aller chercher les informations ou les empêcher d'avoir une vue d'ensemble des arguments à exploiter s'ils ne se focalisent que sur une partie du corpus.

Dans des échanges dynamiques comme lors du débat ou du jeu de rôle, il peut être difficile d'avancer un argument pertinent et qui plus est, à un moment opportun dans la discussion. L'argumentation commune peut donc s'en trouver décousue. Le travail de recherche d'arguments par les élèves en amont du débat est aussi important pour que celui-ci soit un moment d'échanges et non pas une courte période qui ferait l'objet de l'énonciation de peu d'arguments sans réel lien.

Les difficultés auxquels peuvent faire face les enseignants sont aussi multiples. Dans l'objectif d'avoir une séance constructive en termes de compétences et de connaissances pour les élèves, l'enseignant réalisant la séance pourra avoir tendance à inciter l'utilisation de la majorité des documents et la prise de parole de chacun des élèves.

Pour que l'enseignant laisse de la place aux élèves, il nous a paru important d'identifier des rôles clés à faire jouer aux élèves durant le débat ou le jeu de rôle. Le choix d'élèves qui tiendront leur rôle jusqu'au bout peut constituer une difficulté pour l'enseignant. En effet, les places que tiendront ces élèves seront nécessaires au bon déroulement du débat et éviteront que le professeur ne prenne trop de place au sein de celui-ci (exemple : rôle d'animateur).

Une autre des difficultés à laquelle l'enseignant pourra être confronté pendant le débat concerne sa posture. En tant que fonctionnaire de l'éducation nationale, il doit faire respecter les valeurs de la République (compétence CC1) et sera donc

inévitablement, dans un débat sur le thème de la vaccination, dans une posture d'impartialité engagée (selon Kelly, 1986), car il y est obligé. Or, dans le cadre d'un débat ou d'un jeu de rôle, le raisonnement autour de cette QSSV implique la recherche d'arguments qui peuvent s'opposer à la vaccination. La neutralité dont fait preuve l'enseignant durant le débat, en recherchant des arguments s'opposant les uns aux autres, balancera donc forcément vers une posture très proche de l'impartialité engagée lorsqu'une synthèse devra être faite avec les élèves.

## **3.2- L'observation**

### **3.2.1- L'objet de l'étude**

Pour répondre à notre question de recherche, nous analyserons les capacités d'argumentation des élèves en comparant l'étude d'une QSSV d'une part avec un débat et d'autre part avec un jeu de rôles.

La question scientifique socialement vive sur laquelle nous les avons interrogés est celle de la vaccination, intensément remise en cause ces dernières années, notamment en 2017 par la promulgation de la loi rendant obligatoire 11 vaccins, et sur laquelle il nous semble indispensable de savoir argumenter dans un objectif éducatif. La problématique à laquelle le débat en classe devra répondre est la suivante : Malgré l'intérêt de la vaccination, pourquoi certaines personnes la remettent en cause aujourd'hui ?

L'observation que nous avons menée est celle de séances forcées que nous avons préparées préalablement pour nous, les deux enseignantes, ainsi que pour les élèves.

Nos observations se sont posées essentiellement sur le déroulement du débat ou du jeu de rôle. Nous avons porté une attention particulière aux types d'arguments (selon Habermas, 1987) et aux connecteurs logiques utilisés par les élèves. Nous avons aussi tenté d'observer la place que prennent le professeur et les élèves dans la démarche ainsi que la fluidité des arguments utilisés et leur mise en relation (*Annexe 1 : grille d'observation*).

### 3.2.2- Les sujets de l'observation

Nous avons observé la capacité des élèves à argumenter ainsi que l'apprentissage de cette compétence, sur plusieurs classes de troisième (cycle 4), en fonction du mode de débat choisi. Ces classes sont de niveaux hétérogènes et ont différents profils :

- deux classes de troisième au collège Charles Milcendeau à Challans (85) :
  - o Une classe de 25 élèves,
  - o Une classe de 25 élèves.
- trois autres classes au collège Jules Vernes à Nantes (44) :
  - o Une classe de 20 élèves,
  - o Une classe de 18 élèves,
  - o Une classe de 20 élèves.

Nous avons choisi cinq classes, afin de mettre au point au moins deux fois notre expérience, pour augmenter le nombre de données et pouvoir recueillir le plus de résultats possibles. Par manque de temps et de moyens, il nous est impossible de tester l'expérience sur davantage de classes.

Ces classes sont issues d'établissements très différents en termes d'horizons socio-culturels et d'effectifs par classe. Il nous a donc été indispensable de prendre en compte la diversité des élèves pour que nos séances se passent au mieux (compétences professionnelles P3), et ainsi d'organiser et d'assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves (compétence professionnelle P4).

Afin de tester notre expérience nous aurions souhaité organiser une séance (« expérience test ») avec une autre classe de troisième du collège Charles Milcendeau à Challans. Cela nous aurait permis de remédier à des difficultés non envisagées ou à une organisation défailante. Malheureusement, cela n'a pas été possible.

### 3.2.3- Les modalités d'observation

Pour le plus conséquent de notre travail, il s'agissait d'une observation directe grâce à une vidéo du débat (classique ou jeu de rôle). Il nous a donc été nécessaire d'avoir un caméscope ou appareil photographique avec une fonction vidéo. Le recueil de données sous cette forme est une nécessité puisqu'il aurait été impossible de récolter toutes les informations nous intéressant (*Annexe 1 : grille d'observation*), en ne voyant qu'une fois la séance et en étant acteurs de celle-ci. L'enregistrement vidéo n'a pas pu être testé lors de « l'expérience test ». La validation de la qualité son et image de notre appareil a donc été réalisée juste avant le débat. Les transcriptions de ces enregistrements ont ensuite été réalisées en utilisant des codes simples de transcriptions qui nous ont aidé dans ce travail :

- Utilisation de crochets pour indiquer les bruits de fond, exemple : [rires]
- Utilisation de « ... » pour les moments de silence
- Utilisation de « >> » pour identifier les interlocuteurs ou les changements d'interlocuteurs

Nous avons par ailleurs créé une grille d'observation directe (*Annexe 1 : grille d'observation*), afin de décrypter les éléments utiles pour notre analyse. Nous l'avons utilisé lors du débat ou jeu de rôle, en classe puis lors des visionnages secondaires des vidéos.

Afin de prendre en compte dans notre analyse les niveaux hétérogènes des classes interrogées, nous avons mis au point deux évaluations diagnostiques (*Annexe 2 : Evaluations diagnostiques*) qui ont été distribués aux élèves :

- Une évaluation diagnostique portant sur les connaissances et le point de vue des élèves sur la vaccination en amont de la séance. Ce questionnaire, comportant une carte mentale vierge à compléter, a été donné de nouveau aux élèves à la fin de la seconde séance afin de voir l'évolution dans un premier temps de leurs apprentissages sur la vaccination, mais aussi dans un second temps l'évolution de leur point de vue après ce débat. L'objectif de la carte mentale est d'éviter, par un questionnement plus guidé du professeur, d'influencer les élèves.

- Une autre évaluation diagnostique était composée d'un questionnaire sur leurs connaissances du débat et des règles de pratique qui l'accompagnent. Il nous paraissait indispensable de refaire le point sur l'organisation d'un débat.

De plus, pour faire face à cette hétérogénéité des différentes classes (dirigées par des professeurs également différents entre les établissements), nous avons préparé un document reprenant les modalités que nous devons suivre pour la mise en place de l'étude. Ce document indique le rôle que nous avons à tenir ainsi que le déroulé des séances que nous devons mener (*Annexe 3 : Déroulé des séances et Annexe 4 : Consignes et rôle pour l'enseignant*).

Nous avons également prévu un questionnaire enseignant (*Annexe 5 : Questionnaire enseignant*), que celui-ci a rempli après la séance. Il s'agit ici de prendre en compte dans notre analyse l'attitude globale de la classe et les changements qui peuvent être entrevus lors de cette séance particulière pour nos élèves. En effet, le groupe élève est normalement plutôt bien connu par son professeur puisqu'il s'agit d'une compétence professionnelle.

### **3.3- Les demandes préalables nécessaires à l'observation**

Pour notre étude, nous avons besoin de faire compléter et signer une autorisation de filmer les élèves à leurs parents ou tuteurs légaux. Ainsi, nous avons préparé un document pour obtenir le droit à l'image, primordial pour notre expérience (*Annexe 6 : demande de droit à l'image élève*). Un autre document est obligatoire : la demande d'autorisation du chef d'établissement pour la réalisation de cette étude au sein de son établissement, de même qu'une demande d'autorisation d'entrée dans son établissement (pour les personnes étrangères à l'établissement).

Ces autorisations donnant l'accord des parents, ainsi que l'accord des élèves, étaient primordiales pour penser l'emplacement de la caméra permettant d'enregistrer les moments de débat. En effet, par souci de traitement d'image, nous préférons ne pas avoir à les retravailler par la suite. Nous avons donc pensé à réfléchir le placement des élèves dans la salle, en amont du débat, pour que seuls les élèves dont nous disposons d'une autorisation apparaissent à l'image.

### 3.4- Déroulement de l'expérimentation (Annexe 3 : Déroulé des séances)

Résumé du déroulement de l'expérimentation		
Avant le débat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Notions traitées en cours</u> : immunité innée, immunité adaptative, principe de la vaccination</li> <li>- Récupération des autorisations de droit à l'image</li> </ul>	Annexe 3 (Prérequis)  Annexe 6
<b>Première séance</b>  Préparation au débat	Questionnaires 1 et 2 complétés par les élèves et ramassés par l'enseignant	Annexe 2
	Formulation de la problématique à partir d'un document d'appel : Malgré l'intérêt de la vaccination, pourquoi certaines personnes la remettent en cause aujourd'hui ?	Annexe 7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution des feuilles d'activités</li> <li>- Création de binômes (et attribution des rôles pour le jeu de rôle)</li> </ul>	Annexe 7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribution des documents ressources (corpus documentaire)</li> <li>- Recherche d'arguments</li> </ul>	Annexe 8
Travail maison	Recherche d'arguments	Annexe 8
<b>Deuxième séance</b> : Débat / Jeu de rôle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappels sur la problématique</li> <li>- Fin de la recherche d'arguments</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise au point sur les règles qui régissent le débat (distribution de la fiche)</li> <li>- Rappel des rôles particuliers (animateurs, secrétaires, maître du temps et des prises de parole)</li> </ul>	Annexe 10

		Annexe 7
	Débat / Jeu de rôle	
	Synthèse par les secrétaires et l'enseignant	
	Questionnaires 1 et 2 complétés par les élèves et ramassés par l'enseignant	Annexe 2

### 3.4.1- La première séance : préparation au débat

En amont de ces séances, toute la partie du programme concernant les micro-organismes, l'immunité innée et l'immunité adaptative ainsi que le principe de vaccination ont du être traités afin de démarrer le débat ou jeu de rôles avec les connaissances nécessaires.

Lors de la première séance : séance pré-débat les deux évaluations diagnostiques (*Annexe 2 : Evaluations diagnostiques*) ont été distribuées aux élèves. L'intérêt ici, était d'obtenir les connaissances et le point de vue de chaque élève sur la vaccination et sur le principe d'un débat.

Puis, un document d'appel a été projeté au tableau : « Vaccination : les bébés nés en 2018 auront bien 11 vaccins obligatoires » d'après Ouest France. Il a été établi avec les élèves la problématique suivante : Malgré l'intérêt de la vaccination, pourquoi certaines personnes la remettent en cause aujourd'hui ?

Ensuite, en fonction de la démarche (débat classique ou jeu de rôle) des cartes personnages ont été distribués ou non, et des binômes d'élèves ont été créés. A partir de là, les documents ressources leurs ont été distribués (*Annexe 8 : documents ressources*). Avec ces documents, les élèves, par binôme, ont du rechercher des arguments « pour » ou « contre » la vaccination selon leur rôle ou leur propre point de vu (selon la démarche expérimentée). Pour s'aider à préparer leur argumentation ils avaient à disposition une fiche méthode (qui leur a été donné

précédemment) : « Organiser son argumentation » (*Annexe 9 : Fiche méthode : organiser son argumentation*). Chez eux, les élèves ont du continuer cette recherche d'arguments.

### **3.4.2- La deuxième séance : le débat**

La deuxième séance a été celle durant laquelle les élèves ont réellement débattu, soit au sein d'un débat, soit au sein d'un jeu de rôle.

Elle a débuté par des rappels de la séance précédente. Avec l'enseignant, les élèves sont revenus sur le document d'appel et sur le problème qu'ils avaient pu soulever. Un temps a aussi été accordé aux binômes pour finir la recherche d'arguments et la mise en commun de ceux-là.

Avant de débiter le débat, un temps a été pris pour se mettre d'accord avec les élèves sur les règles qui régissent celui-ci. Chaque élève s'est vu distribué une fiche méthode reprenant ces règles (*Annexe 10 : Règles du débat*).

Enfin, nous avons rappelé aux élèves leurs rôles avant de débiter, notamment pour les élèves qui étaient chargés de missions particulières (*Annexe 7 : Séance du débat détaillée*).

C'est après toutes ces précautions que le débat ou le jeu de rôle a pu être lancé par le binôme d'animateurs désigné. C'est aussi pendant cette étape que nous, observateurs, avons filmé le groupe classe et remplissons la grille d'observation.

Le débat ou jeu de rôle s'est suivi d'une étape de conclusion, réalisée essentiellement par le binôme qui en aura la charge (secrétaires). Ce binôme a eu pour rôle, à ce moment, de reprendre à l'oral et à l'écrit les arguments énoncés lors du débat et d'en réaliser la conclusion la plus concise afin que tous les élèves puissent être au clair sur les arguments qui auront été proposés.

Pour finir, la séance s'est terminée par un travail individuel. Les élèves ont repris l'évaluation diagnostique sur la vaccination réalisée au début de la première séance. Il leur en a été distribué une autre, identique, qu'ils ont du compléter avec leurs nouvelles connaissances et arguments sur le sujet.

Le but de cette démarche était d'observer l'évolution des connaissances des élèves sur le sujet et, grâce à la seconde question, de pouvoir analyser l'évolution de leurs capacités d'argumentation à l'écrit.

### **3.5- Les difficultés et contraintes envisagées pour l'analyse**

Malgré tous les outils mis en place pour faire en sorte que les différentes études soient identiques et éviter ainsi l'instabilité de plusieurs variables en même temps durant l'expérience, certains éléments peuvent quand même faire fluctuer l'analyse : le professeur est différent sur les deux expériences réalisées et les classes ont des profils différents.

Nous pourrions également critiquer notre travail si nous nous rendons compte que notre grille d'observation et d'analyse est incomplète ou peu représentative de ce qui se passe vraiment dans la salle de classe. Cela justifie notre choix d'instrument : la vidéo.

Nous nous attendons également à des difficultés d'analyse de notre transcription vidéo.

Tout d'abord, il nous faudra coder par écrit ce que nous observons et entendons à l'oral. Ce code sera le nôtre et sera certainement axé sur des détails que nous souhaitons mettre en avant : il sera donc forcément subjectif. La mise en place de ce code pour la transcription nous amènera certainement à une analyse différente de ce qu'elle aurait pu être si une autre personne avait effectué la transcription.

Notre grille d'analyse pourrait être source de difficulté elle aussi, notamment dans son remplissage pendant le débat. Elle ne pourra être complète et rendre compte de tout ce qu'il se passera pendant ce moment. C'est dans cette optique que l'outil vidéo aura son utilité. Il permettra de pouvoir reVISIONNER des parties du débat et de préciser les données apportées par la grille. Notre analyse se portera uniquement sur les données que nous aurons pensé à recueillir. Ainsi, si certaines données manquent à l'analyse, cette dernière pourrait ne pas être représentative de la réalité.

Enfin, nous insisterons sur le rôle que doit tenir l'enseignant pendant ces deux séances. Notre étude portant sur plusieurs classes de différents établissements, nous tenons à ce qu'il y ait le plus de similarités possibles entre les séances menées. C'est dans cette optique que nous avons réalisé des séances qui devront être suivies au mieux par chacune de nous. Il est donc fondamental que le professeur puisse et veuille s'adapter à ce qu'on lui propose. Cependant, nous avons conscience de l'impossibilité de reproduire des séances à l'identique, même pour un unique professeur, et savons que cela aura une incidence sur les données recueillies.

## **IV- Analyse des résultats**

Dans cette partie nous présentons les résultats récoltés lors des séances, et nous les analysons afin de répondre à notre question de recherche : **Quelle pourrait être la plus value d'utiliser le jeu de rôle plutôt que le débat classique avec les élèves pour argumenter sur les QSSV ?**

### **4.1- Résultats et analyse des évaluations diagnostiques données aux élèves**

#### **4.1.1- Connaissances initiales sur la vaccination**

Après avoir traité le principe de la vaccination en cours, si l'on se fie aux connaissances initiales sur la vaccination, nous pouvons remarquer une appropriation de certaines notions sur le principe de la vaccination pour tous les élèves (voir exemples présentés *en annexe 11 : exemples d'évaluation diagnostique avant l'activité*). On note cependant, en comparant les différentes évaluations diagnostiques, que la majorité des élèves n'a pas su retranscrire ce qui venait d'être étudié. Les notions et idées affiliées au thème de la vaccination sont parsemées et ne sont que dans de rares cas, présentées dans leur intégralité.

Après avoir traité en classe le principe de la vaccination, nous pouvions en effet nous attendre à retrouver des mots associés au champ lexical du fonctionnement du système immunitaire (« antigène », « anticorps », « mémoire immunitaire », « couverture vaccinale »...). Nous avons retrouvé peu de copies contenant un nombre convenable de notions (plus de deux) évoquant ce thème.

Contrairement à ce que nous pensions, les termes les plus courants relèvent du champ lexical du corps médical (« médecin », « docteur », « infirmière », « hôpital ») ou de l'injection (« injecté », « piqûre », « vaccin »), champs lexicaux qui selon nous relèvent plus des représentations initiales qu'auraient les élèves avant d'avoir abordé le sujet en classe.

Ainsi, pour l'analyse des résultats, on partira du fait que les connaissances sur le principe de la vaccination sont moyennement acquises, et qu'elles peuvent être source de différence entre les différents élèves et les différentes classes. Il y a donc possiblement eu un biais en ce qui concerne les connaissances de base des élèves,

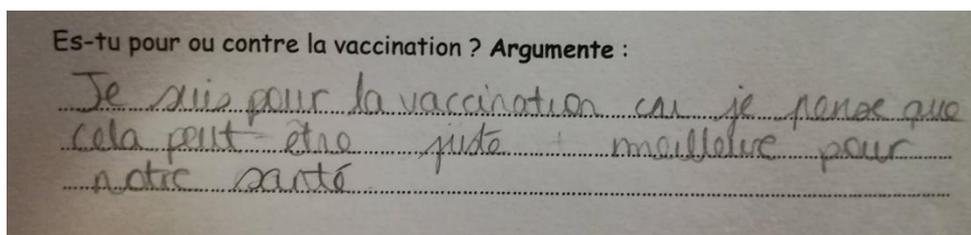
ce qui a certainement joué sur leur capacité d'argumentation dans le cadre du jeu de rôles ou du débat sur une QSSV.

#### 4.1.2- Avis sur la vaccination

Les élèves sont globalement pour la vaccination avant le débat, on note quelques individus qui modulent leur discours avec « je suis pour, mais ça dépend lesquels » ou « je suis pour, mais ça fait mal », ou encore « je suis pour mais peut-être que pour certains vaccins on n'a pas encore le recul nécessaire ».

On ne note que quelques changements d'avis personnels sur le sujet de la vaccination. Ceux-ci sont le plus souvent étayés par des arguments plus nuancés que lors de l'évaluation diagnostique de départ (voir exemples présentés en *annexe 12 : exemples de réponses à l'évaluation diagnostique avant/après le débat ou le jeu de rôles*).

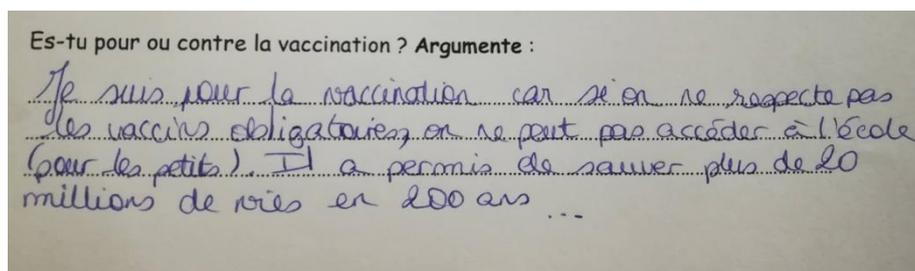
Cependant, cette évaluation diagnostique a pu aussi mettre en avant une certaine amélioration dans la qualité de l'argumentation écrite de certains élèves ayant participé au débat ou au jeu de rôles : exemple de l'évaluation diagnostique présentée avant le jeu de rôles, de Charlène Garcia 3<sup>e</sup> F :



Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis pour la vaccination car je pense que cela peut être juste : meilleure pour notre santé

Puis l'évaluation diagnostique de la même élève, après le jeu de rôles :



Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis pour la vaccination car si on ne respecte pas les vaccins obligatoires, on ne peut pas accéder à l'école (pour les petits). Il a permis de sauver plus de 20 millions de vies en 200 ans ...

On observe dans cet exemple que l'argumentation s'est améliorée après le jeu de rôle : l'élève présente des données précises.

#### **4.1.3- Connaissances sur la nature et le fonctionnement d'un débat**

En ce qui concerne les connaissances initiales sur le débat, les élèves semblent maîtriser leurs acquis de cycle 2 sur le sujet. Ils savent qu'un débat est une « discussion argumentée ». On retrouve qu'un débat sert à « convaincre », à « s'exprimer », à « donner son avis », ou alors à « permettre de nous aider à mieux comprendre/appréhender une situation », mais on retrouve également qu'il peut servir à « influencer son opposant ». Pour débattre, les élèves sont conscients qu'ils ont besoin « de bons arguments et d'exemples précis » ou « des chiffres et des données », mais aussi de « connaître les différentes opinions » ou « connaître des choses sur son opposant » (voir exemples présentés en *annexe 11 : exemples d'évaluations diagnostiques avant l'activité*).

Ainsi, on part sur une même base concernant les connaissances des élèves sur le débat, et sur sa manière d'être mis en place. De ce fait, au contraire des connaissances sur la vaccination, on ne prendra pas en compte ces connaissances sur le débat comme une variable possible pour expliquer des différences entre débat et jeu de rôles.

#### **4.2- Résultats et analyse du dynamisme du débat**

Nous présentons et analysons ici les résultats récoltés en termes d'interactions entre les élèves : à savoir combien d'élèves différents parlent et combien de fois. Alors, nous pourrions discuter sur le dynamisme entraîné par le jeu de rôles ou par le débat.

Les légendes utilisées dans les tableaux sont les suivantes : 2a = 2 animateurs ; 1a = 1 animateur.

Les prises de parole comptabilisées dans les tableaux qui suivent ne prennent pas en compte les interventions des animateurs, exceptées quand celles-ci correspondent à une prise de position argumentée sur le sujet traité. Les

interventions ayant pour objet la gestion ou l'animation du débat n'ont pas été prises en compte car elles sont très différentes d'un débat à l'autre, et plus ou moins nombreuses en fonction des élèves qui animent le débat ou le jeu de rôles. De même, les interventions des élèves qui entrecouperont le débat, sans apporter d'informations ou d'arguments, ne sont pas prises en compte.

#### 4.2.1- Débat

Nous relevons pour nos 3 débats :

Débat des 3A (16 élèves, Collège Jules Verne)				
Moment du débat	Début	Milieu	Fin	
Nombre de prises de parole	8	17	11	Total = 36
Nombre d'élèves différents qui interagissent	4 (+2a)	5 (+2a)	5 (+2a)	
Pourcentage d'élèves qui participent	37,5 %	43,75 %	43,75 %	Moyenne = 41,6 %

**Tableau 10 : Connexion des arguments et interactions (3A)**

Débat des 3B (20 élèves, Collège Jules Verne)				
Moment du débat	Début	Milieu	Fin	
Nombre de prises de parole	11	27	26	Total = 64
Nombre d'élèves différents qui interagissent	6 (+2a)	5 (+1a)	7 (+1a)	
Pourcentage d'élèves qui participent	40 %	30 %	40 %	Moyenne = 36,7 %

**Tableau 11 : Connexion des arguments et interactions (3B)**

Débat des 3H (25 élèves, Collège Charles Milcendeau)				
Moment du débat	Début	Milieu	Fin	
Nombre de prises de parole	20	103	39	Total = 162

Nombre d'élèves différents qui interagissent	6 (+2a)	13 (+2a)	7 (+1a)	
Pourcentage d'élèves qui participent	32 %	60 %	32 %	Moyenne = 41,3 %

**Tableau 12 : Connexion des arguments et interactions (3H)**

#### 4.2.2- Jeu de rôles

Nous relevons pour les 2 jeux de rôles mis en place :

Jeu de rôles des 3AB (20 élèves, Collège Jules Verne)				
Moment du débat	Début	Milieu	Fin	
Nombre de prises de parole	12	36	29	Total = 77
Nombre d'élèves différents qui interagissent	7 (+2a)	11 (+2a)	7 (+2a)	
Pourcentage d'élèves qui participent	45 %	65 %	45 %	Moyenne = 51,7 %

**Tableau 13 : Connexion des arguments et interactions (3AB)**

Jeu de rôles des 3F (25 élèves, Collège Charles Milcendeau)				
Moment du débat	Début	Milieu	Fin	
Nombre de prises de parole	33	149	47	Total = 229
Nombre d'élèves différents qui interagissent	8 (+2a)	15 (+2a)	5 (+2a)	
Pourcentage d'élèves qui participent	40 %	68 %	28 %	Moyenne = 45,3 %

**Tableau 14 : Connexion des arguments et interactions (3F)**

Nous pouvons voir que tous les élèves ne participent pas au débat, malgré une augmentation de la participation par rapport à d'habitude. Nous remarquons aussi, que les élèves ont tendance à plus participer lors des jeux de rôles que lors des débats. Alors que pour le jeu de rôles le taux d'élèves participants est d'environ

48%, pour le débat, il tourne autour de 39% (voir exemples 3<sup>e</sup>B et 3<sup>e</sup>F en annexe 13 : *fiche des maitres du temps et des prises de paroles*).

Nous observons aussi qu'un jeu de rôle en particulier (celui des 3F) a été à l'origine d'un grand nombre de prises de parole de la part des élèves. Cependant, le débat le permet aussi, comme le montre celui des 3H. On notera malgré tout, un avantage à préférer le jeu de rôle dans l'optique de favoriser la prise de parole et les échanges au sein d'un groupe.

Par ailleurs, les transcriptions montrent la présence de plus de silences (ou « blancs ») pendant les débats que pendant les jeux de rôles. Cela peut être dû à la différence de dynamisme entre les deux modalités d'échanges.

#### **4.2.3- Conclusion**

Dans les deux cas on remarque une plus faible participation durant les 5 premières minutes de débat ce qui caractérise la mise en place du débat par les élèves et le lancement de celui-ci. La participation s'amointrit aussi dans les dernières minutes du débat ce qui peut être dû à la fatigue des élèves comme au tarissement des arguments.

En somme, nous avons pu relever une plus-value du jeu de rôles en termes de dynamisme des échanges verbaux ; les interactions et le nombre d'élèves participants au jeu de rôles étant, dans la plupart des cas, en plus grand nombre que lors de débats classiques.

### **4.3- Résultats et analyse de la capacité d'argumentation des élèves en fonction du type de débat**

#### **4.3.1- Les connexions entre arguments durant le débat et le jeu de rôle**

La connexion entre les différents arguments énoncés est la base d'une discussion pertinente et d'une argumentation de qualité. L'analyse de celle-ci durant les différents types de débats nous permettra de juger l'implication, le raisonnement, l'analyse, mais également la capacité à argumenter des élèves, lors de ces activités.

Durant les 5 premières minutes du débat, que ce soit pour le débat ou pour le jeu de rôles, les arguments sont souvent déconnectés les uns des autres ; les élèves apportent chacun un argument, mais pas forcément en lien avec ce qui a été proposé par leurs camarades avant.

Cette tendance s'améliore petit-à-petit puisque, après les 5 premières minutes de débat, on observe une meilleure connexion des arguments entre eux et on se rapproche donc d'un système argument/contre-argument. La séquence transcrite ci-dessous a fait intervenir 6 élèves différents, dont les arguments sont interconnectés :

« >> Euh... j'ai une question euh... Et vous trouvez pas que c'est énorme 11 vaccins pour un bébé ? Charlène, vous en pensez quoi ?

>> Non. Non moi je trouve ça bien.

[...]

>> Parce qu'ils les font pas d'un coup ! C'est espacé hein... donc, ça va.

>> Pas de soucis ! Oui, c'est vrai. Oui Enzo.

>> Euh... c'est mieux de faire 11 vaccins...

**[Rires]**

>> 11 vaccins tout de suite que... pour ne pas attraper de maladie rapidement... que de faire au fur et à mesure.

>> Au cas où, si on attrape une maladie. Oui c'est vrai ! Oui Enzo... euh... Mathéo !

>> Euh, non moi c'est Henri déjà... Euh, les enfants ils peuvent recevoir jusqu'à 30 vaccins différents, dont la plupart contiennent des adjuvants. Des... non, des quoi ?

[...]

>> Ça va. Des... ? Oui voilà, des adjuvants. Et ça peut entraîner des troubles neurologiques

>> Ha, neurologiques....

>> Le cumul des...

>> Le cumul des... ?

>> J'arrive pas à dire le mot !!! Des a-dju-vants là.

[...]

>> Oui mais les 30 vaccins que tu dis là, ils sont pas euh... ils sont pas obligatoires !

>> J'ai dit « peuvent recevoir », j'ai pas dit obligatoires.

>> Oui, oui. Mais ils sont pas obligatoires.

>> Donc ils sont...

- >> Non mais...
- >> Donc 11 c'est peu en soit, du fait qu'ils peuvent recevoir 31 vacc... 30 vaccins !
- >> 30 c'est juste le choix des personnes.
- >> Oui
- >> C'est pas obligatoire.
- >> Oui Firmin !
- >> 11 ça suffit à ce qu'il y ait des troubles neurologiques. »

Par conséquent, le discours devient plus convaincant et s'écarte d'un discours où les élèves proposaient leurs arguments indépendamment les uns des autres. Cette capacité à rebondir sur l'argument d'un opposant, fait déjà partie des compétences d'argumentation d'un élève et elle est ainsi travaillée dans les deux modalités de débat.

Le même schéma a tendance à se retrouver dans les 5 dernières minutes de discussion. Cependant, les élèves ont plus tendance à s'écarter du sujet pendant ces dernières minutes lors du jeu de rôles.

### 4.3.2- Utilisation des connecteurs logiques

Les connecteurs logiques sont le symbole d'une qualité de rédaction mais aussi d'une qualité orale et d'une argumentation complète et faisant du lien. C'est ce que nous allons analyser ici.

#### 4.3.2.1- Durant le débat

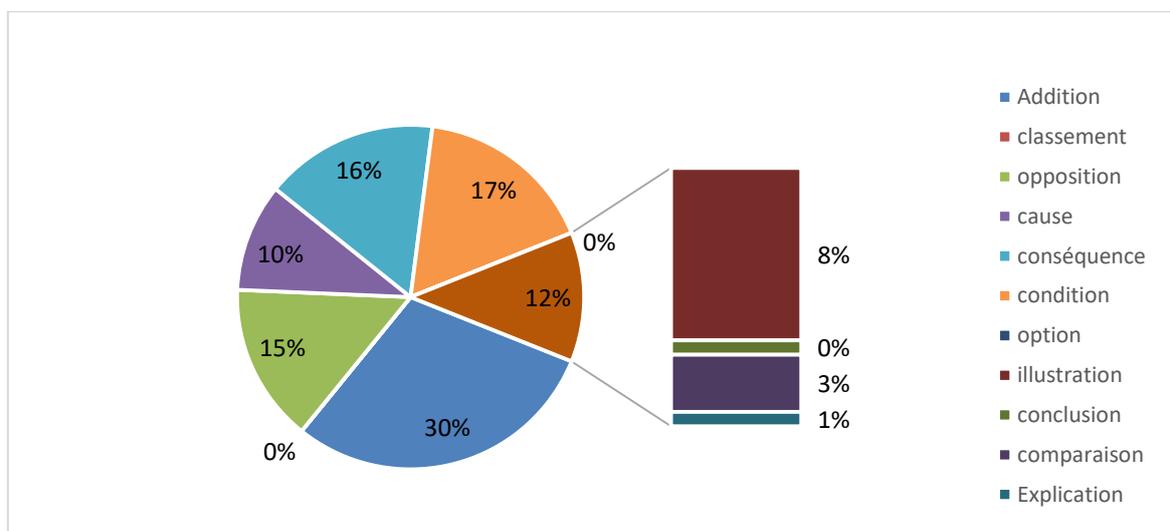
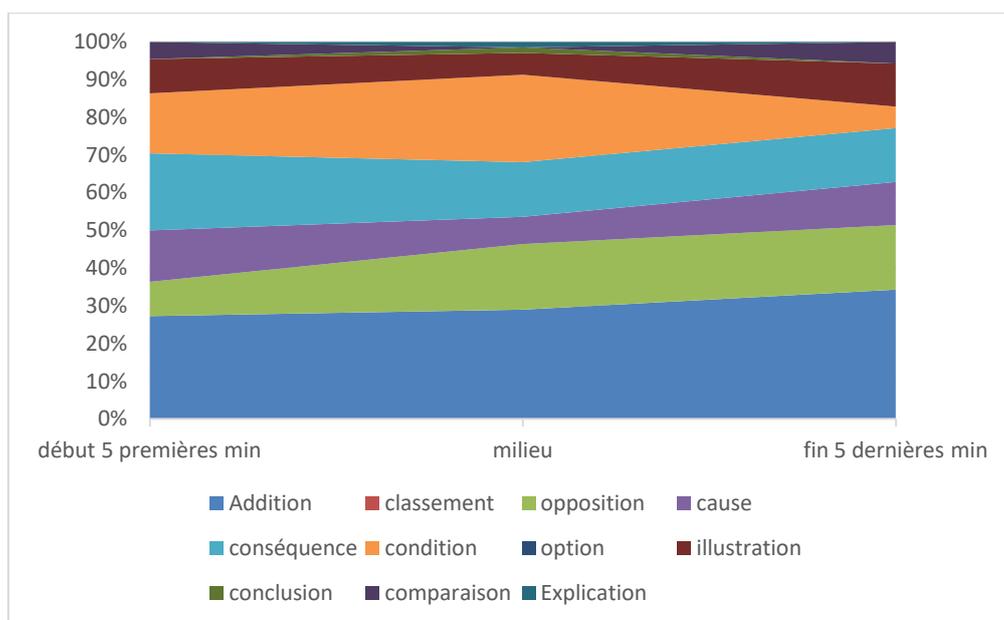


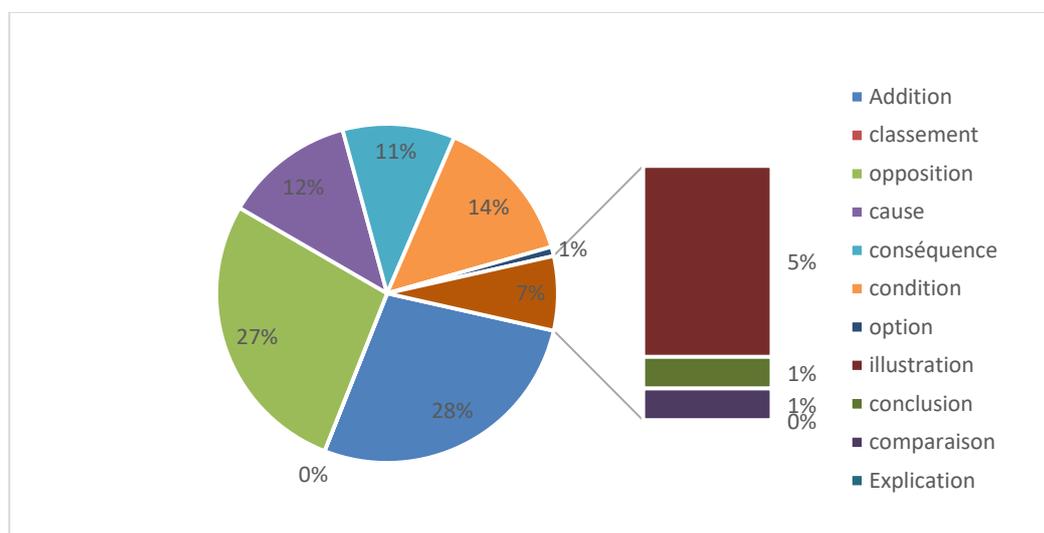
Figure 26 : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le débat. (3eA)

On remarque une utilisation chez les 3eA d'une majorité des types de connecteurs logiques. Les plus utilisés sont les connecteurs d'addition, de condition, de conséquence et d'opposition. Les moins utilisés sont ceux de conclusion, d'illustration, d'explication et de classement mais aussi d'option.



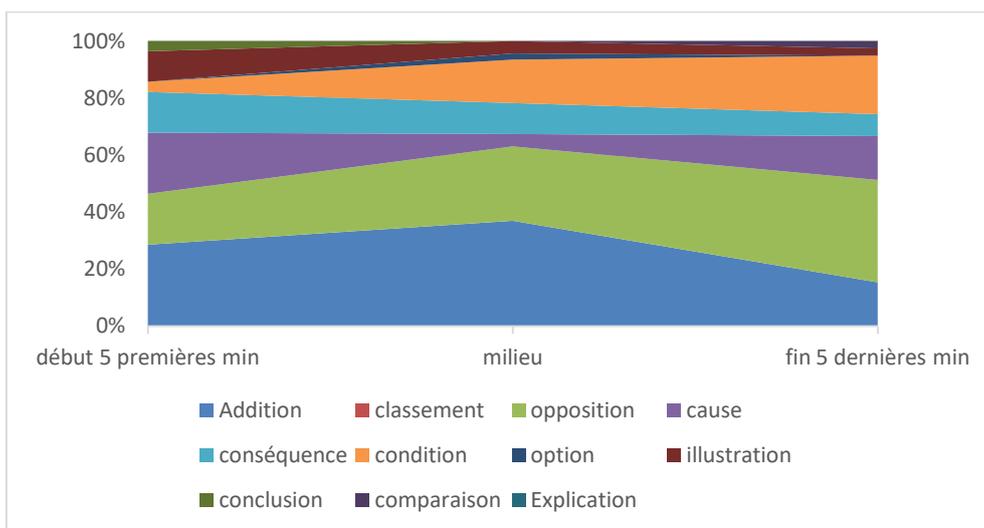
**Figure 27 : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eA)**

On s'aperçoit ici que l'utilisation des connecteurs logiques est plutôt homogène au cours du débat. On note une évolution de l'utilisation de connecteurs d'opposition au cours de celui-ci.



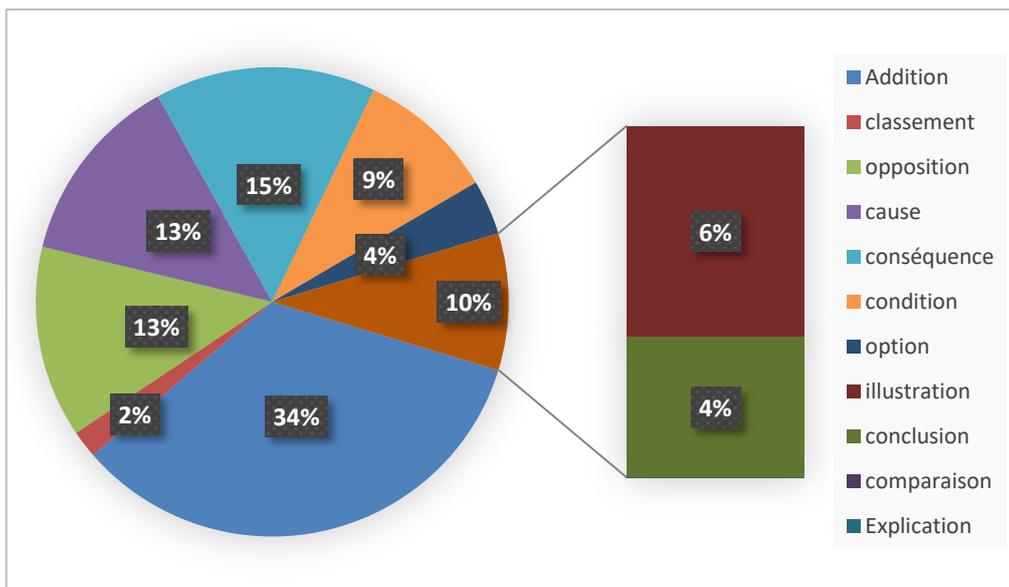
**Figure 28 : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eB)**

On voit, pour le groupe classe de 3eB, une utilisation des connecteurs logiques plus démarqué. On retrouve une utilisation plus grande des connecteurs d'addition, d'opposition, de condition et de conséquence, ainsi qu'une utilisation plus infime des connecteurs d'illustration, de conclusion, d'explication, de classement (0%), et d'option.



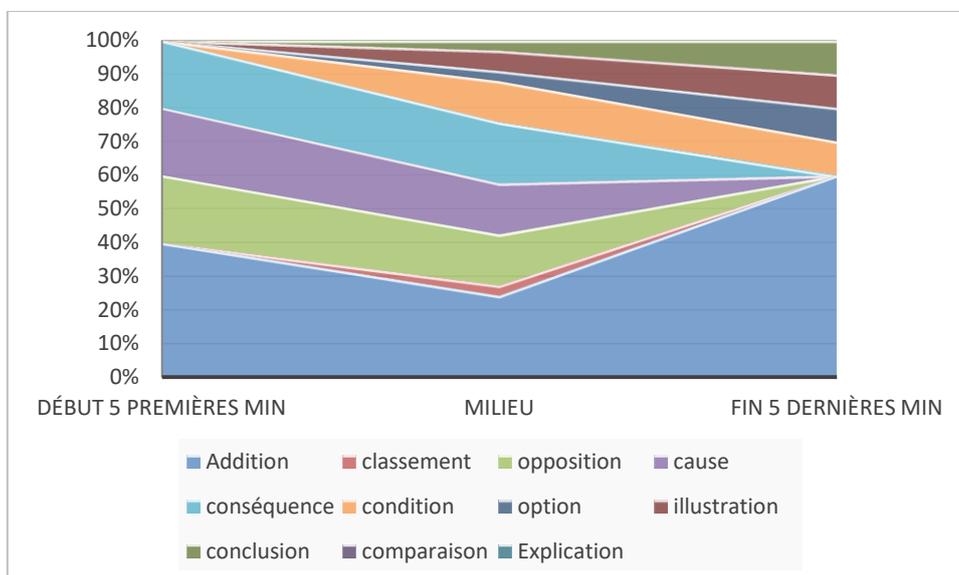
**Figure 29 : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eB)**

La répartition de l'utilisation des différents connecteurs logiques est, pour la classe de 3eB, plus disparate. On peut observer ici, de même que pour les 3eA, une légère augmentation du nombre de connecteurs d'opposition mais également de condition au cours du débat. On observe, par contre, une diminution du nombre de connecteurs d'addition.



**Figure 30 : Répartition des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eH)**

De même que pour les deux autres groupes classe ayant été soumis à l'activité du débat, on retrouve les mêmes connecteurs les plus utilisés (addition surtout, conséquence, opposition et cause) ainsi que ceux les moins utilisés (conclusion, classement, et illustration).



**Figure 31 : Evolution de l'utilisation de connecteurs logiques au cours du débat (3eH)**

Contrairement aux deux classes précédentes, on remarque une forte diminution des connecteurs logiques d'opposition, de conséquence, de cause, remplacés par des connecteurs de condition, d'option, d'illustration et de conclusion.

L'ensemble des résultats sur le débat, montrent que toutes les classes se sont approprié les connecteurs logiques. On en retrouve une grande variété pour chacun des débats. Les connecteurs logiques les plus utilisés restent le plus souvent les mêmes, à savoir ceux qui permettent de montrer l'addition, l'opposition, la conséquence, la cause ou la condition. Ces connecteurs logiques sont ceux que les élèves ont tendance à utiliser le plus habituellement et ceux qui aspirent à revenir plus régulièrement dans des discussions orales qui cherchent à convaincre.

Les connecteurs logiques permettant de montrer un semblant d'organisation des idées sont rarement employés. Les élèves réalisant le débat n'ont donc apparemment pas ordonné leurs arguments. Cela montre qu'ils restent dans une optique d'explication et de conviction de leurs camarades sans se rapprocher pour autant d'une démarche de démonstration en hiérarchisant leurs idées par ordre d'importance. Cela pourrait aussi montrer qu'ils jugent à égale valeur tous les arguments qu'ils développent.

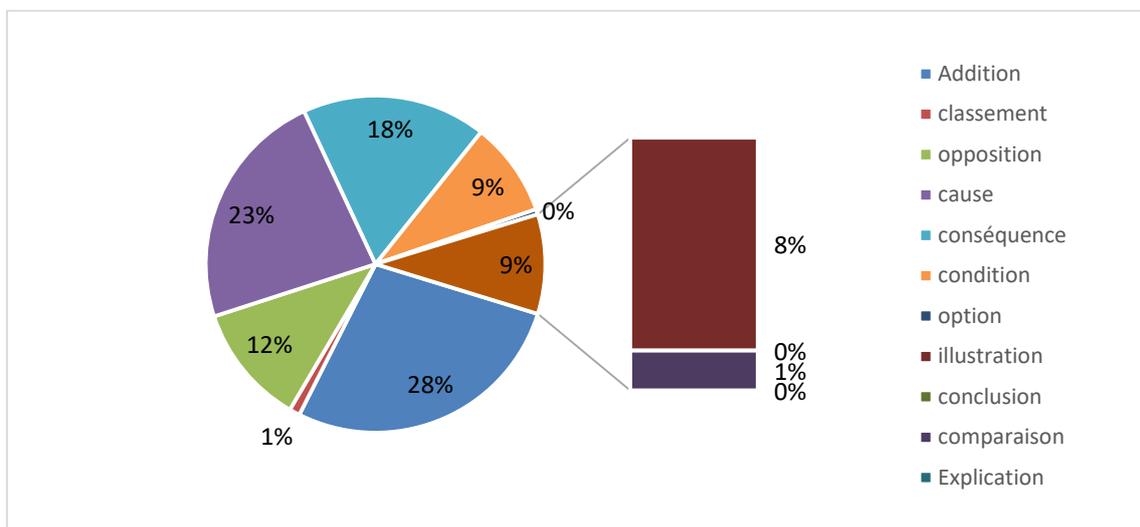
On observe aussi que les connecteurs logiques permettant de conclure restent très peu utilisés pendant le débat. Cela peut être expliqué par le fait que le thème traité ici fait référence à une question socialement vive, et que son étude en classe ne demande donc pas de réponse claire et tranchée à la fin du débat. Cela est aussi induit par la problématique sur laquelle ils sont censés débattre, à savoir : « Pourquoi la vaccination est-elle remise en cause aujourd'hui ? ». Cette dernière n'est pas non plus une problématique qui encourage une solution, mais bien une discussion à travers le débat.

Enfin, nous pouvons observer que l'utilisation des connecteurs logiques est plutôt homogène. Malgré quelques disparités en fonction des moments du débat, l'utilisation des connecteurs logiques, dans leur globalité, ne se cantonne pas à des intervalles du débat en particulier.

Malgré ces quelques tendances que l'on peut retrouver dans chacun des résultats, il reste bien des différences à expliquer. Celles-ci ne peuvent s'expliquer facilement du fait qu'on ne puisse pas les relier avec d'autres résultats, différents ou similaires. Pour expliquer certaines disparités, il serait nécessaire de réaliser une

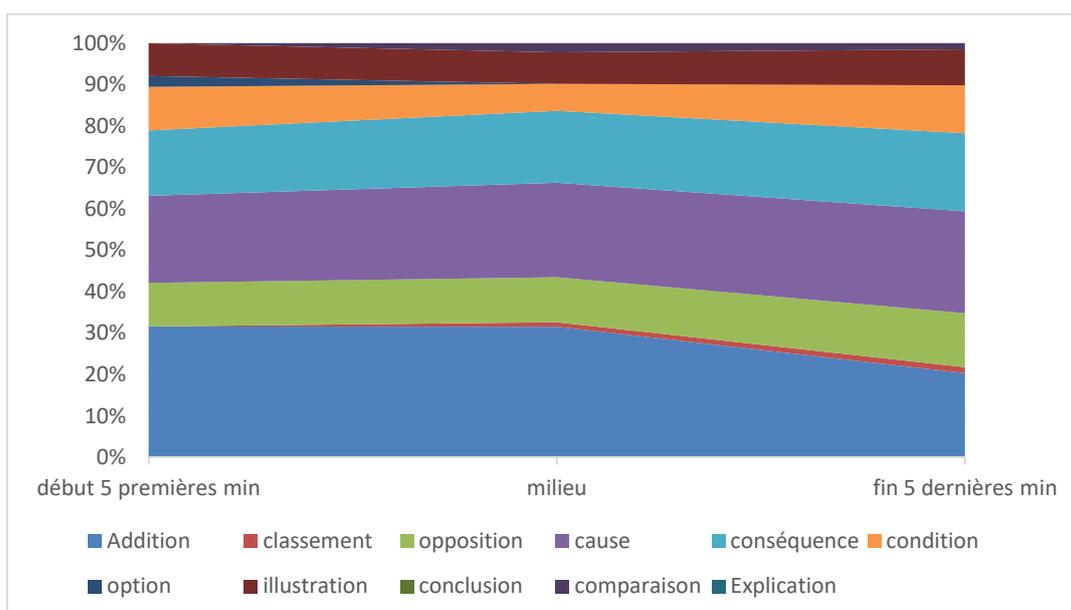
nouvelle fois l'expérience sur d'autres classes, afin de récolter des données qui pourraient être comparées.

#### 4.3.2.2- Durant le jeu de rôle



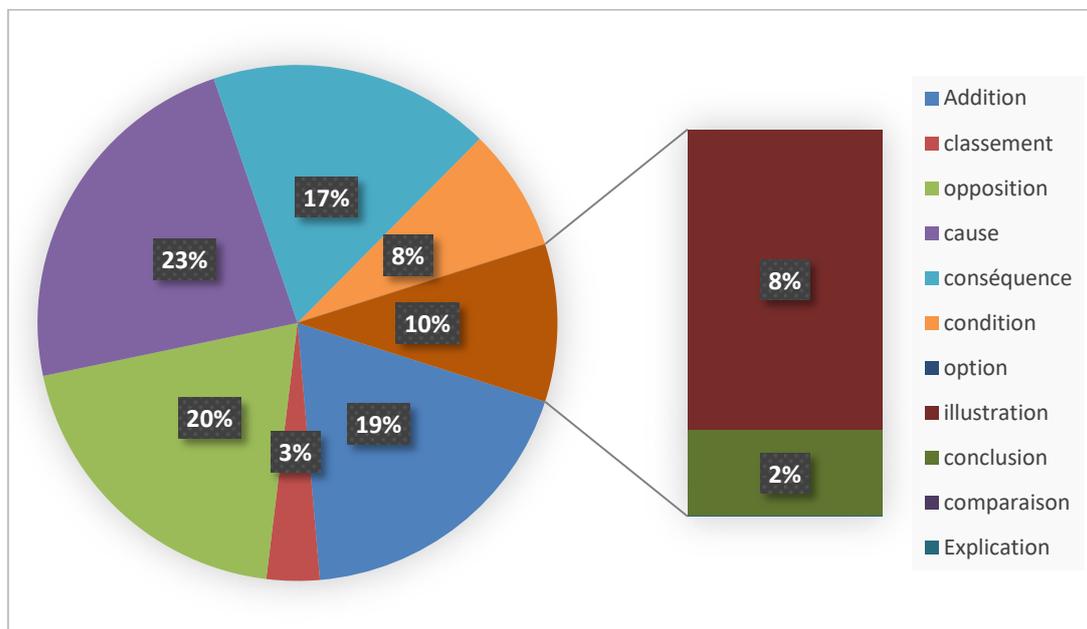
**Figure 32 : Total des connecteurs logiques utilisés pendant le jeu de rôles (3eAB)**

On a ici pour les 3eAB, une homogénéité des connecteurs logiques les plus utilisés (addition, cause, opposition, conséquence) et des connecteurs les moins utilisés (de condition, option, illustration, conclusion, classement et explication). On retrouve, finalement le même schéma que pour les classes qui utilisaient le débat classique.



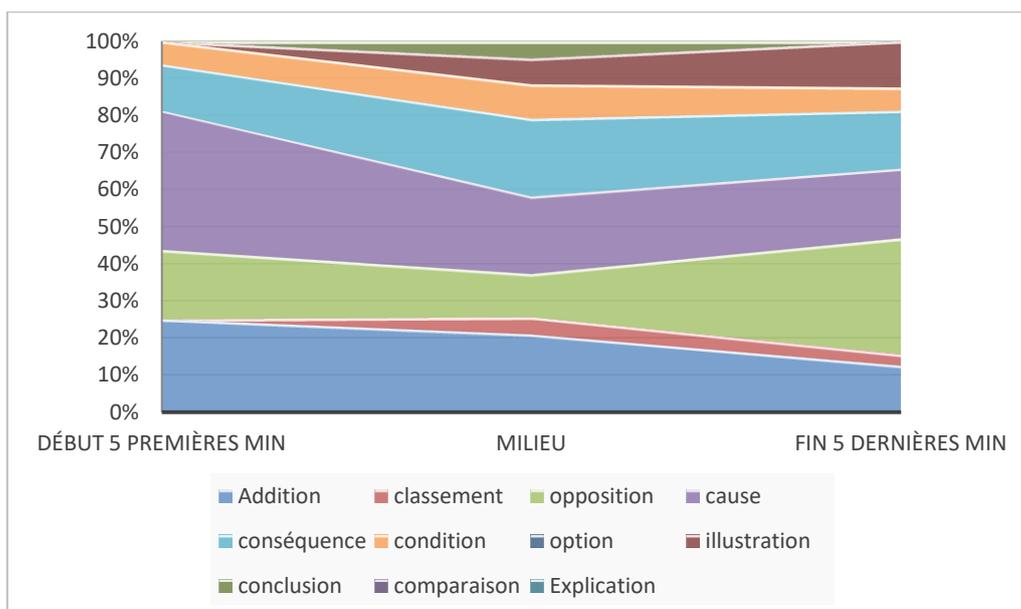
**Figure 33 : Evolution de l'utilisation des connecteurs logiques au cours du jeu de rôles (3eAB)**

On observe ici, pour le jeu de rôles, une uniformité des types de connecteurs logiques utilisés tout au long du débat. On note tout de même, une légère diminution des connecteurs d'addition.



**Figure 34 : Répartition des connecteurs logiques utilisés pendant le débat (3eF)**

Concernant la classe de 3eF, on observe un schéma proche, sur les types de connecteurs logiques utilisés, à la classe de 3eAB ayant également réalisé le jeu de rôles.



**Figure 35 : Evolution de l'utilisation des connecteurs logiques au cours du débat (3eF)**

On remarque, comme pour les 3eAB, une légère diminution de l'utilisation des connecteurs d'addition au cours du jeu de rôles et une augmentation de celle des connecteurs d'opposition.

L'ensemble des résultats sur le jeu de rôles révèle qu'une fois encore, les connecteurs logiques permettant de conclure restent très peu utilisés pendant le jeu de rôles. Cela peut être expliqué par le fait que la problématique traitée par tous les groupes est sensiblement identique et qu'elle n'a pas vocation à encourager une solution, mais bien une discussion.

Nous pouvons observer pareillement, que l'utilisation des connecteurs logiques est encore plus homogène pour le jeu de rôle que pour le débat. Ici encore, l'utilisation des connecteurs logiques ne se limite pas particulièrement à des intervalles du débat définis.

#### **4.3.2.3- Conclusion**

Pour le jeu de rôles comme pour le débat, les élèves ont su s'approprier les connecteurs logiques. On retrouve aussi de la diversité pour chacun des jeux de rôles. Les connecteurs logiques les plus utilisés restent les mêmes, et sont toujours ceux que les élèves ont tendance à utiliser habituellement ainsi que ceux qui apparaissent méthodiquement dans des échanges oraux visant à convaincre.

Les connecteurs logiques permettant de hiérarchiser les arguments sont, là aussi, très rarement employés. Cela pourrait montrer que, comme pour les élèves ayant réalisé le débat, les élèves ayant réalisé le jeu de rôles jugent à égale valeur tous les arguments qu'ils proposent.

Pour le jeu de rôles comme pour le débat, nous ne pourrions expliquer certaines disparités, celles-ci n'étant soit pas conséquentes, soit non observables à plusieurs reprises par manque d'études similaires réalisées en parallèle. Il serait intéressant de mener à nouveau ces expériences sur d'autres classes, afin de récolter des données qui permettraient la confrontation et une meilleure évaluation des résultats.

#### **4.3.3- Les types de discours argumentés utilisés**

Pendant l'analyse de nos transcriptions nous nous sommes aperçus que les discours proposés par Habermas (voir partie II- Cadre théorique), ne suffisaient pas à classer les discours des élèves. Nous avons donc ajouté à notre tableau d'observation les discours :

- **d'autorité**, par exemple :

« >>oui mais si le gouvernement il a décidé euh de rendre obligatoire les 11 vaccins, c'est que il y a plus d'effets bénéfiques que d'effets nocifs.

>>c'est pas une décision prise à la légère, c'est réfléchi. »

- **comparatif**, par exemple :

« >>même s'il y a des risques dans les vaccins, il y a moins de risque qu'on ait quelque chose en se vaccinant que ne pas se vacciner. »

- **hypothétique**, par exemple :

« >>bah par rapport à ce que dit Jules, bah euh il y a beaucoup de vaccins, et donc euh, par exemple, à la naissance il y a en a déjà 11, donc euh ça fait beaucoup et peut-être que avec l'accumulation il peut y avoir des effets bah néfastes à long terme [...] ».

Par ailleurs, nous avons relevé, dans les débats et jeux de rôles, quelques exemples d'arguments utilisés par les élèves :

- **théorique**, par exemple :

« >> On sait que, enfin,... il y a beaucoup de maladies qui peuvent être évitées grâce à la vaccination, on a vu qu'il y a un quart des décès des enfants de moins de 5 ans dû à des maladies qui peuvent être enlevées grâce à la vaccination. Donc je suis pour.

- **thérapeutique**, par exemple :

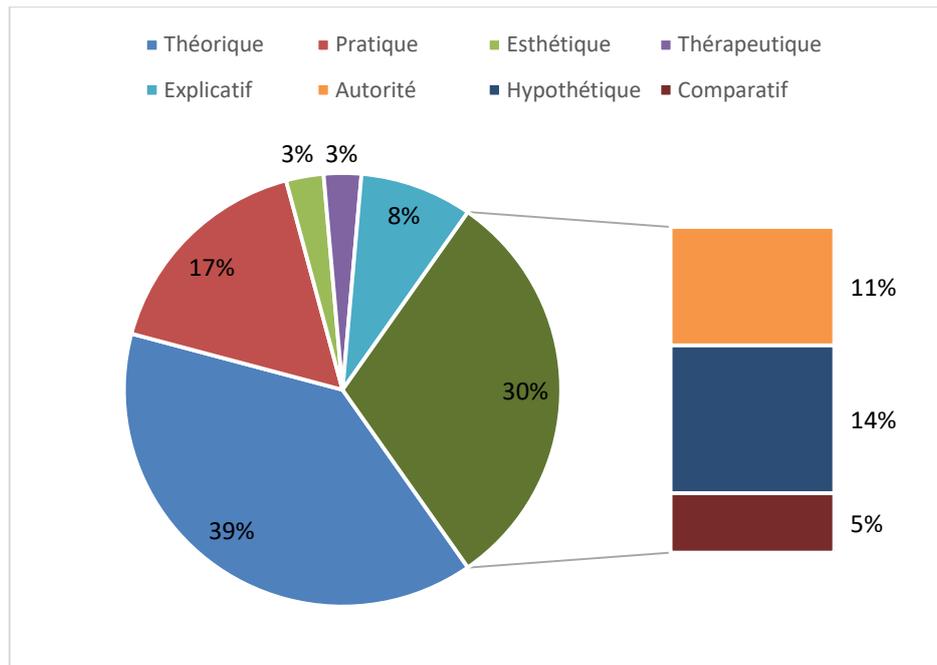
« >>Ah bah voilà, vous avez plus de 65 ans, vous allez mourir »

« >>Chaque année, faire plein de vaccins c'est très énervant »

- **pratique**, par exemple :

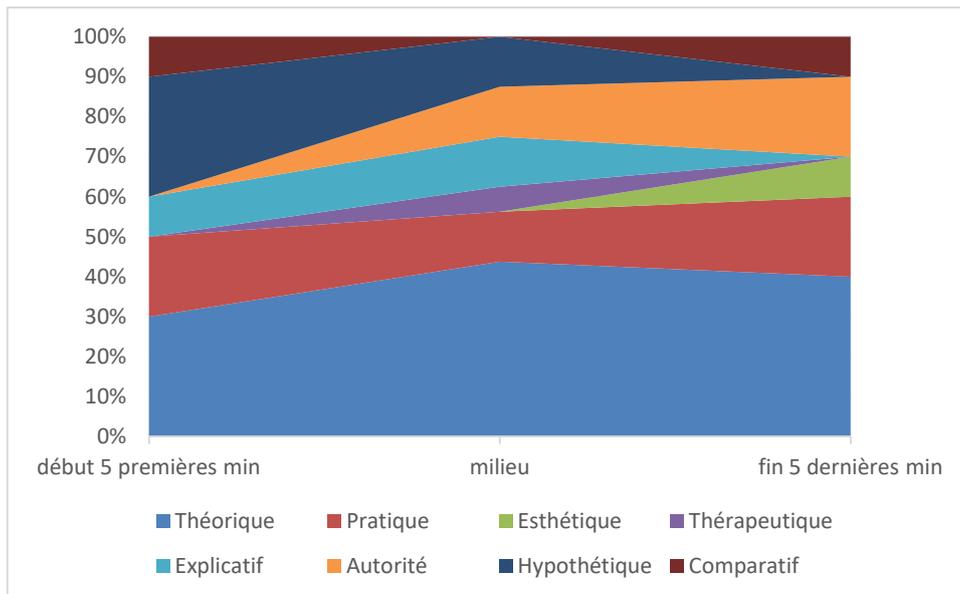
« >> [...] la vaccination représente une violation des droits de l'individu, du coup bah ça, bah genre.... Des gens de certaines religions, ils veulent pas forcément être vaccinés ».

#### 4.3.3.1- Durant le débat



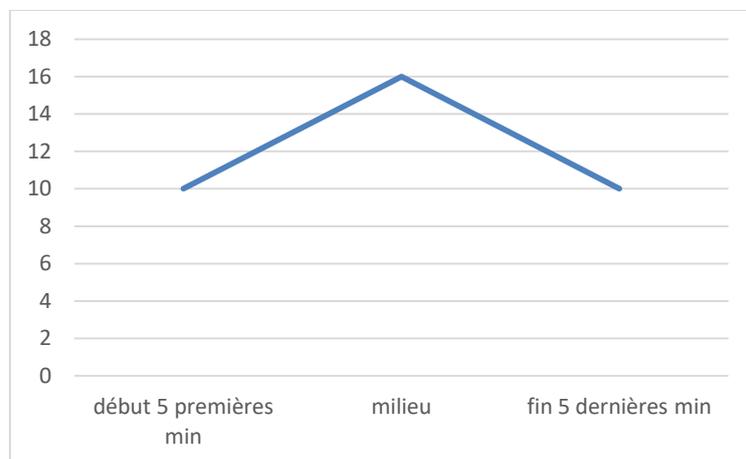
**Figure 36 : Total des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eA)**

On observe l'utilisation d'un grand nombre de discours, par les élèves. On peut constater grâce à ce graphique, la forte place qu'occupe le discours théorique au cours du débat des 3eA, suivi par le discours pratique. Néanmoins, les discours thérapeutique, comparatif et esthétique semblent moins employés par les élèves.



**Figure 37 : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eA)**

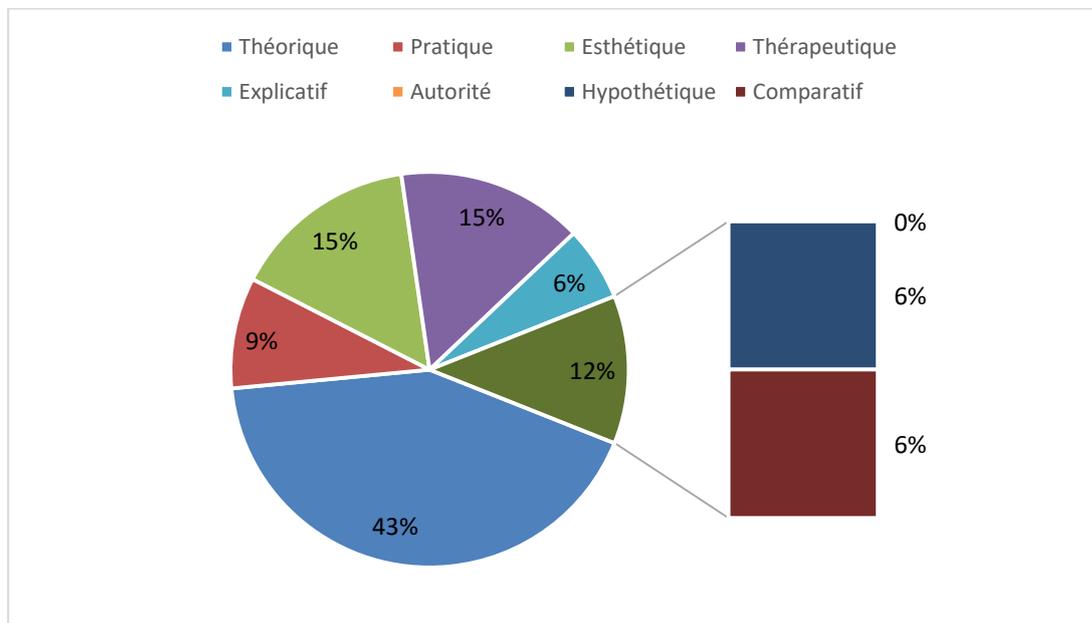
Ce graphique de l'évolution du type de discours au cours du débat, nous montre l'importante place constante, du discours théorique. On remarque aussi la diminution de l'utilisation du discours hypothétique au cours du débat, et à contrario une augmentation de celui d'autorité.



**Figure 38 : Total du nombre d'arguments au cours du temps du débat (3eA)**

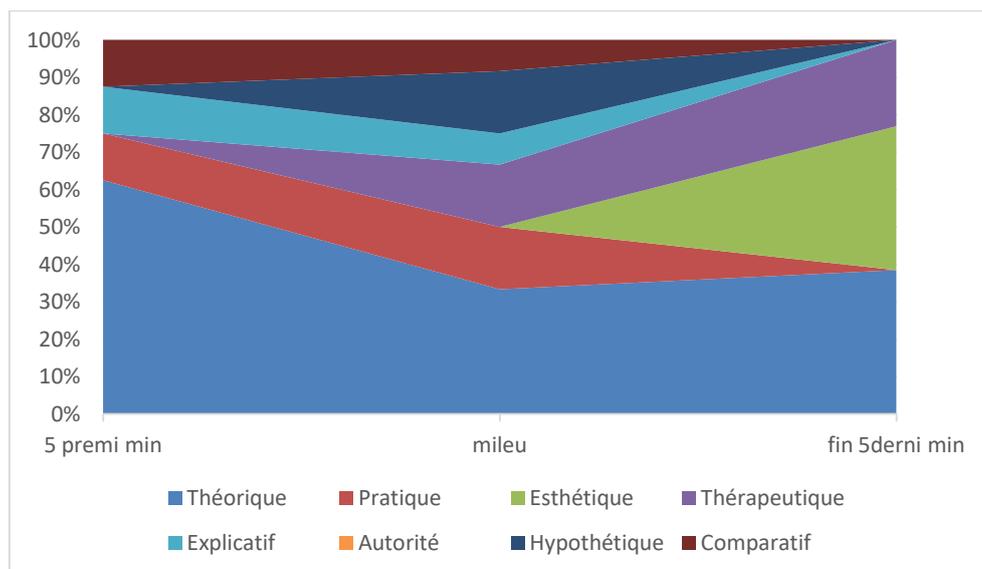
Ce graphique nous indique l'évolution du nombre d'arguments utilisés au cours du débat. On voit qu'il est important au milieu du débat et se trouve être plus faible au début et à la fin. Ceci peut s'expliquer, pour le début du débat, par le lancement de celui-ci qui peut prendre un peu de temps, et à la fin, par une

saturation des arguments utilisés et un amincissement des différents arguments récoltés.



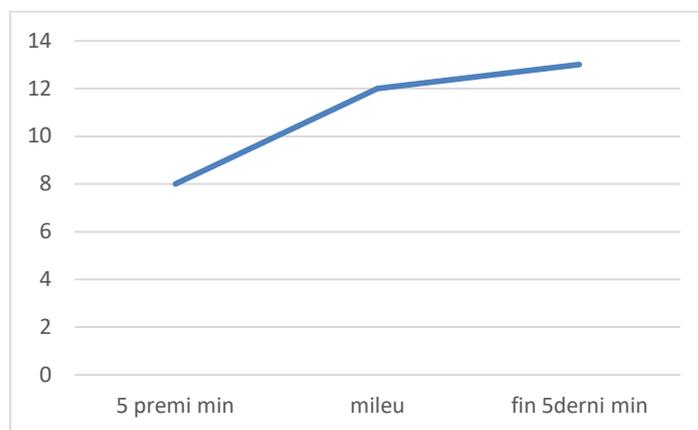
**Figure 39 : Total des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eB)**

Tout comme pour la classe de 3eA, on remarque la forte utilisation du discours théorique, mais aussi thérapeutique et esthétique ici. On voit également une faible utilisation des discours comparatif, hypothétique et explicatif.



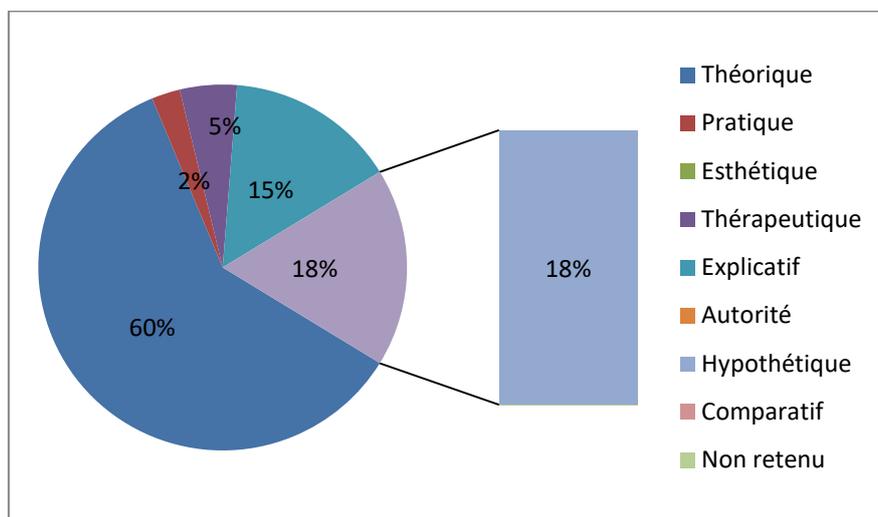
**Figure 40 : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eB)**

Le graphique ci-dessus nous permet de constater une forte présence du discours théorique au cours du débat, mais encore une forte augmentation de la présence du discours esthétique à la fin du débat.



**Figure 41 : Total du nombre d'arguments au cours du temps du débat (3eB)**

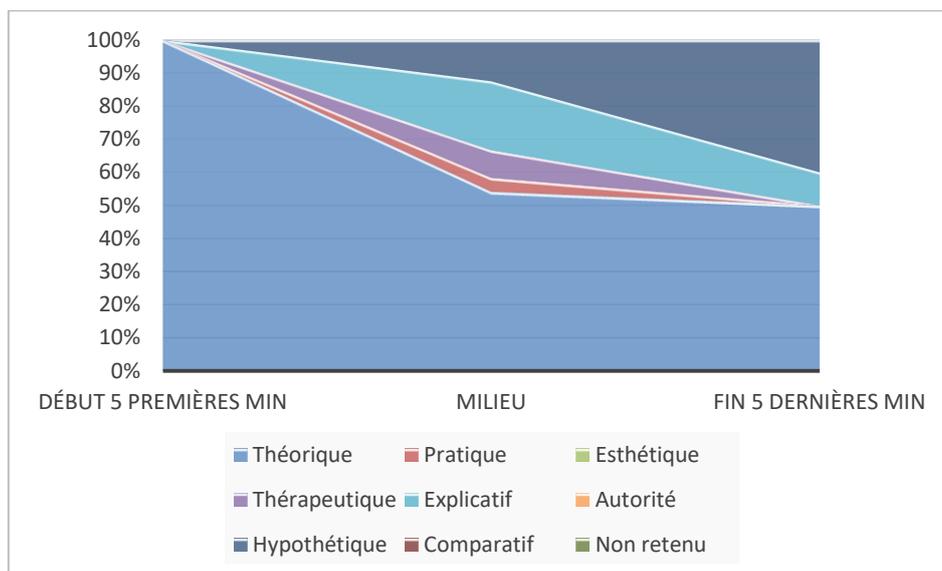
Au contraire de la classe de 3eA, les 3eB sont restés dynamiques jusqu'à la fin du débat en proposant jusqu'au bout, un grand nombre d'arguments. On retrouve tout de même, la phase de lancement du débat qui présente moins d'arguments.



**Figure 42 : Répartition des types d'arguments utilisés pendant le débat (3eH)**

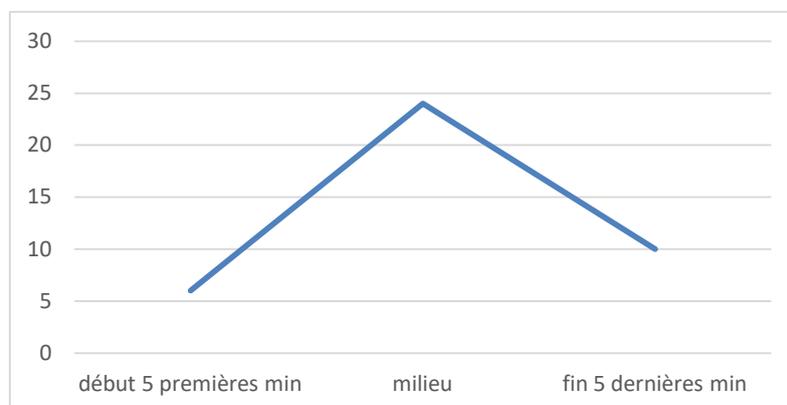
Pour les 3eH, on retrouve une moins grande diversité des discours utilisés, néanmoins le discours dominant est toujours le discours théorique. Contrairement aux autres classes soumises au débat, celui-ci est suivi par le discours hypothétique

puis explicatif. Les discours les moins utilisés ici sont les discours thérapeutique et pratique.



**Figure 43 : Evolution du type de discours utilisé au cours du débat (3eH)**

On observe une forte augmentation de l'utilisation, par les élèves, du discours hypothétique vers la fin du débat, remplaçant une partie du discours théorique.



**Figure 44 : Répartition du nombre d'arguments au cours du temps (3eH)**

On retrouve ici, globalement, une figure en toit, comme pour les 3eA, qu'on explique par les mêmes arguments que donnés précédemment (voir figure 3eA).

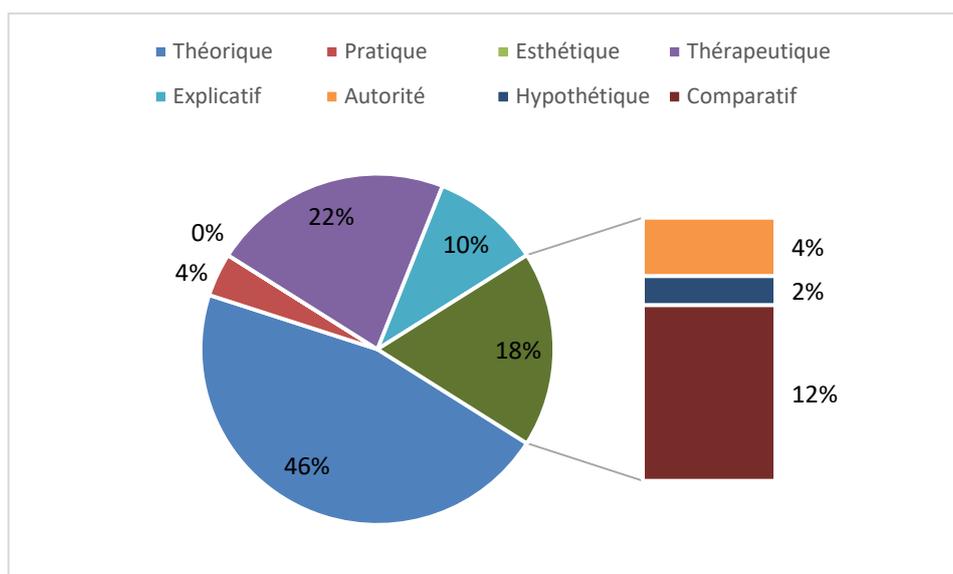
Ainsi, nous pouvons faire une analyse pour l'ensemble des résultats se prêtant au débat. Tout d'abord, nous observons, en moyenne un total de 33 arguments cités par les élèves durant le débat, ce qui n'est pas négligeable. Nous reviendrons sur ce chiffre en le mettant en relation avec celui obtenu pour les jeux de rôles.

Ensuite, les arguments les plus régulièrement utilisés pendant les débats sont approximativement les mêmes pour chacun d'entre eux. En effet, les arguments : théorique, pratique, hypothétique sont les plus utilisés. Le discours théorique reste celui qui est le plus employé par les élèves et cela pour chacun des débats. Cela peut s'expliquer par la présence d'un corpus documentaire, contenant des documents variés, distribués aux élèves pour la préparation de leurs arguments. On remarque par ailleurs, l'utilisation récurrente du discours explicatif, qui vise à reformuler ou à donner des exemples, ce qui montre les efforts de reformulation et d'explication de la part des élèves.

Les arguments d'autorité sont, quant à eux, quasiment absents dans les débats. Ceci peut s'expliquer par l'absence de rôles, et donc d'autorité accordée à l'un ou l'autre des participants. Le discours esthétique n'apparaît pratiquement pas non plus ce qui s'explique facilement par le thème traité ici, la vaccination, qui se prête peu à des critiques liées à des valeurs esthétiques.

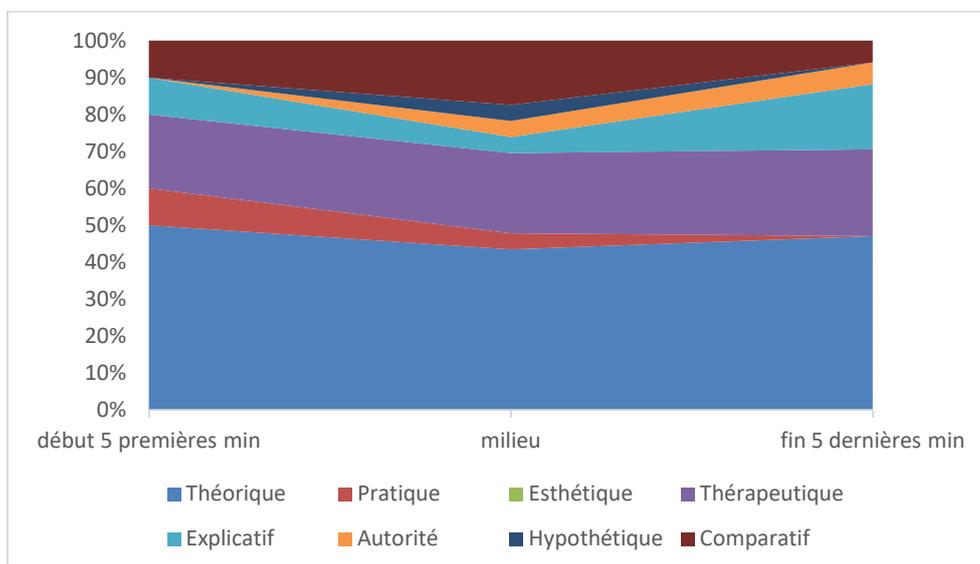
Enfin, on remarque que l'évolution dans l'utilisation des arguments est très hétéroclite en fonction des classes. N'ayant pas les moyens de comparer ces résultats à plusieurs autres, nous ne les analyserons pas plus en détail.

#### 4.3.3.2- Durant le jeu de rôles



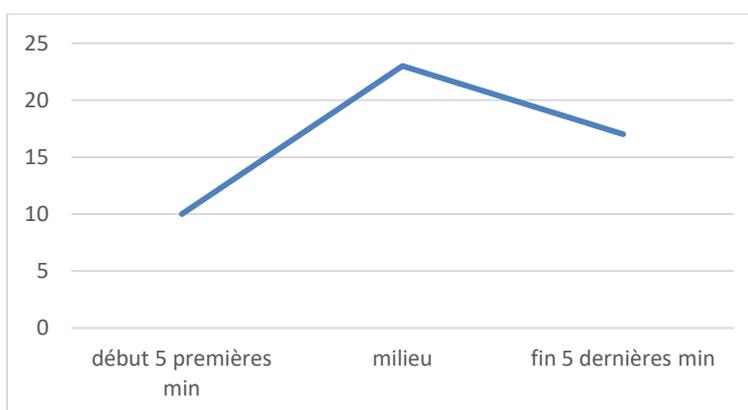
**Figure 45 : Total des types d'arguments utilisés pendant le jeu de rôles (3eAB)**

Pour le jeu de rôles, on retrouve en grande partie le discours théorique d'utilisé par les élèves, puis les discours thérapeutique et comparatif. Ils utilisent par contre beaucoup moins, les discours pratique, hypothétique et d'autorité.



**Figure 46 : Type de discours utilisé au cours du jeu de rôles (3eAB)**

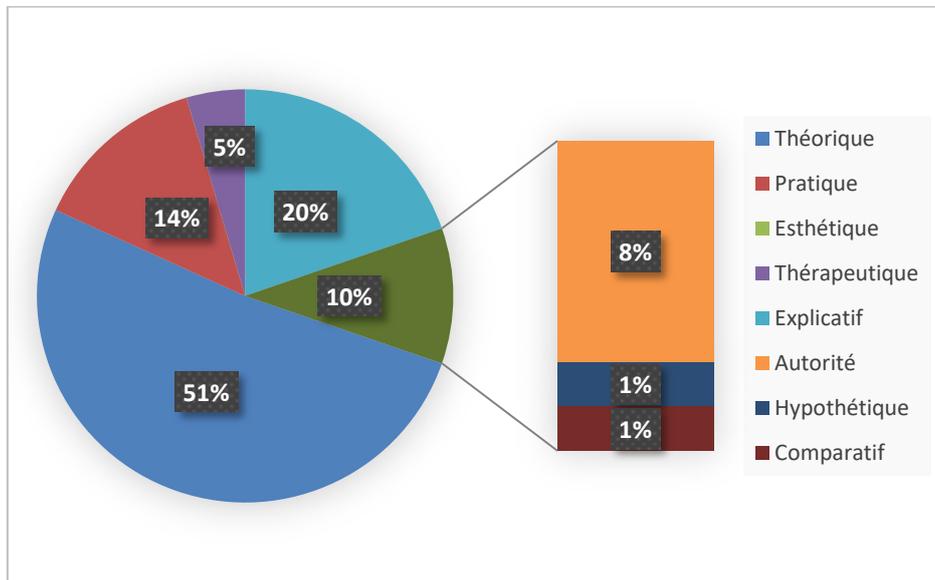
Les taux de discours utilisés au cours du jeu de rôles changent très peu. On a une homogénéité des types de discours utilisés au cours du jeu de rôles.



**Figure 47 : Total du nombre d'arguments au cours du temps du jeu de rôles (3eAB)**

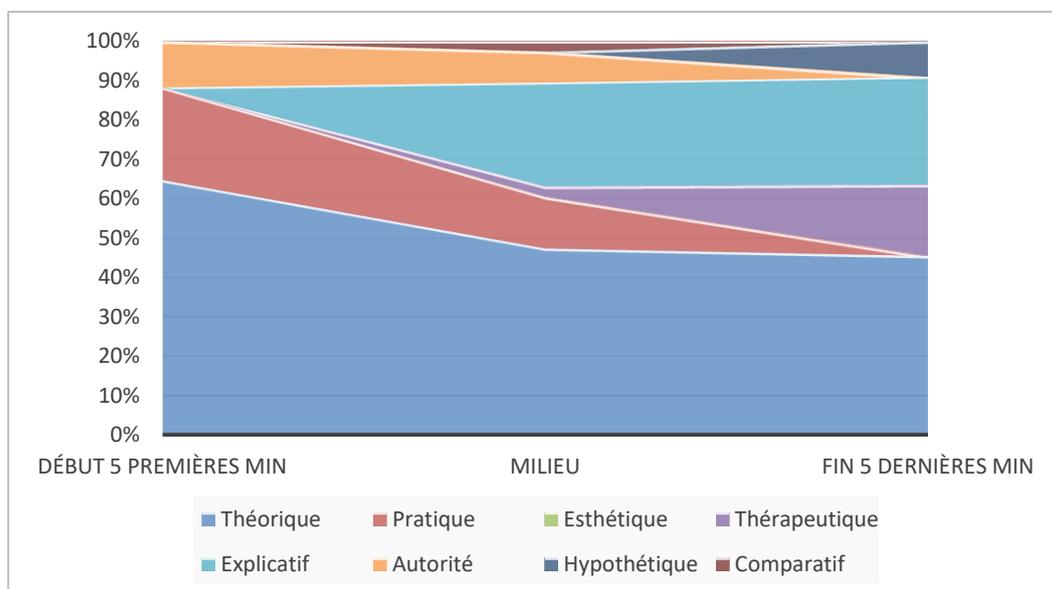
Lors du jeu de rôles, tout comme pour les résultats montrant le nombre d'arguments évoqués au cours du temps des débats, le nombre d'arguments est faible au début et à la fin mais s'intensifie au milieu. Les mêmes raisons que pour le débat peuvent être énoncées : au début, il faut un peu de temps aux élèves pour

qu'ils lancent le jeu de rôles, puis à la fin, leur stock d'arguments s'amincie et ils émettent donc moins d'arguments.



**Figure 48 : Total des types d'arguments utilisés pendant le jeu de rôles (3eF)**

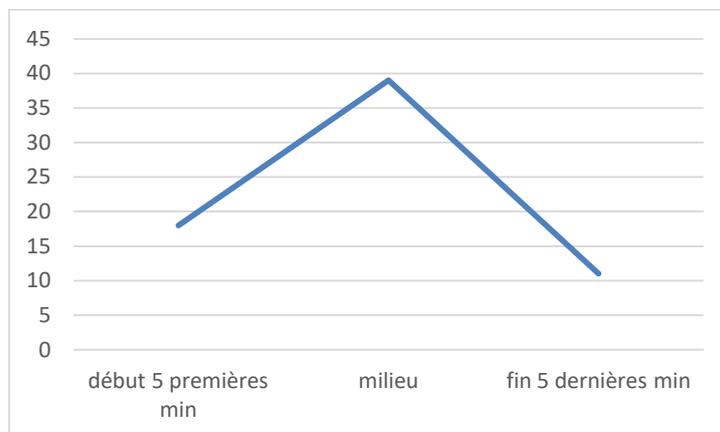
On retrouve encore en grande partie du discours théorique, puis des discours explicatif et pratique. On constate une faible part des discours d'autorité, hypothétique et comparatif comme pour l'autre classe ayant fait l'activité jeu de rôles.



**Figure 49 : Type de discours utilisé au cours du jeu de rôles (3eF)**

On aperçoit la présence de discours pratique et d'autorité au début du débat qui s'amenuisent par la suite pour laisser place à des discours thérapeutique et

hypothétique. Le discours théorique, quant à lui, ne diminue que faiblement au cours du jeu de rôles. On a globalement une répartition assez homogène des types de discours utilisés au cours du jeu de rôles.



**Figure 50 : Répartition du nombre d'arguments au cours du temps (3eF)**

L'analyse de la répartition du nombre d'arguments au cours du temps pour le groupe classe de 3eF est identique à celle des 3eAB.

Nous pouvons de ce fait analyser ces résultats sur les jeux de rôles. Tout d'abord, nous pouvons noter que le nombre moyen d'arguments cités est de 62,5 durant les séances réalisées sous la forme de jeu de rôles, soit presque 2 fois plus que lors du débat. Ceci peut s'expliquer par l'ancrage des élèves dans leurs rôles ce qui permet peut-être de développer, plus encore, leur envie de convaincre.

Les arguments d'autorités sont plus présents dans les jeux de rôles que dans les débats. L'utilisation de rôles différents et particuliers pour les jeux de rôles peut certainement avoir comme conséquence de délivrer de l'importance à certains rôles plus qu'à d'autres. Exemple tiré de la transcription des 3eF :

« >> Firmin : Et qui, qui peuvent être plus grave que la maladie que... qu'on peut avoir

>> Hayirat (A) : Que vous avez, d'accord, c'est... c'est vrai.

>> Axel : Mais c'est quand même un risque à prendre. Ça reste un risque à prendre.

**[brouhaha]**

>> Axel : Je suis médecin, ...

>> Hayirat (A) : Euh euh, ...

>> Axel : J'ai pas fini, j'ai pas fini

>> Hayirat (A) : Euh... secrétaires »

Dans les jeux de rôles, le discours esthétique n'apparaît pas plus que dans les débats, très certainement pour les mêmes raisons.

Enfin, nous pouvons observer que l'évolution des arguments au cours du temps dans les jeux de rôles est encore différente pour les deux classes. Peu d'analogies peuvent être réalisées à partir de ces deux seules séances mais nous remarquons tout de même une certaine homogénéité dans les types d'argumentation utilisés au cours du jeu de rôle. Même si les différentes étapes du débat ne présentent pas les mêmes résultats, l'enchaînement des types d'arguments est logique et ne s'interrompt jamais abruptement.

Comme pour les débats, les arguments les plus régulièrement utilisés pendant les jeux de rôles sont approximativement les mêmes pour chacun d'entre eux. Encore ici, les arguments théoriques, pratiques, hypothétiques sont les plus utilisés par les élèves, le discours théorique restant le plus utilisé par tous. Le corpus documentaire, étant le même pour le débat et le jeu de rôle, peut encore expliquer cette prépondérance. On remarque encore l'utilisation répétée du discours explicatif, ce qui montre que pour le jeu de rôles, les élèves ont aussi réalisé des efforts de reformulation et d'explication.

#### **4.3.3.3- Conclusion**

Pour conclure, dans les deux cas (jeu de rôles et débat) nous avons pu observer une grande variété d'arguments utilisés par les élèves, s'appuyant ou non sur des données prouvées et démontrées (l'esprit critique des élèves reste tout de même très faible : seules quelques citations des documents sont présentes, il n'y a pas de remises en question des documents qui leur ont été proposé). C'est pourquoi, l'analyse de l'évolution des types de discours argumentatifs pendant les différentes séances n'a pas permis de relever des penchants particuliers, notamment dû au fait que nous avons porté notre analyse sur 5 classes différentes uniquement.

Nous avons pu mettre en évidence un emploi beaucoup plus accru d'arguments pendant le jeu de rôle que pendant le débat. En effet, en moyenne, deux fois plus d'arguments sont évoqués dans les jeux de rôles que dans les débats classiques.

La différence entre les deux modalités d'échanges réside aussi dans l'emploi d'un plus grand nombre d'arguments d'autorité dans les jeux de rôles. Cela peut s'expliquer par le fait que, au sein d'un jeu de rôles, les élèves ont pour objectif d'incarner un rôle et de se confronter aux arguments des autres débatteurs. Ainsi, le jeu de rôle a eu tendance à influencer les élèves sur une certaine manière d'argumenter ; l'argumentation s'en retrouve donc plus étoffée mais pas nécessairement pertinente, du fait qu'elle ne repose pas, dans ce cas-là, sur des faits avérés.

Au-delà de ces observations, nous ne remarquons pas ici, de grandes tendances nous permettant de juger d'une meilleure efficacité argumentative et d'une plus-value entre le débat ou le jeu de rôles.

Pour conclure cette partie, nous allons revenir sur le schéma du gradient des démarches argumentatives proposé par L. Simonneaux (2003), et y positionner le débat et le jeu de rôles à partir de nos résultats et l'analyse qu'on a pu en faire.

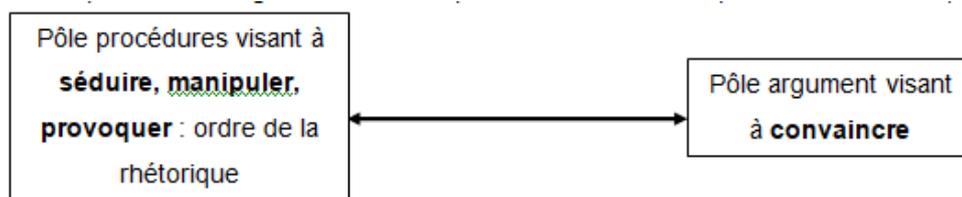


Schéma du gradient des démarches argumentatives reprenant les idées de L. Simonneaux (2003)

Dans les deux cas (débat ou jeu de rôles), les élèves se rapprochent du pôle visant à convaincre. En effet, cela se justifie par l'importance du discours théorique observé pendant les différentes séances, de même que par la présence des connecteurs logiques tels que les connecteurs de cause et de conséquence, largement représentés. Seulement, les élèves ne hiérarchisent pas leurs propos

(presque pas de connecteurs de classement, et de conclusion) et c'est donc plus dans la manière d'apporter les arguments qu'ils sont en difficultés.

#### 4.4- Résultats et analyse des fiches enseignants (voir annexe 14 : exemple fiche enseignant remplie)

##### 4.4.1- Participation orale des élèves

On note globalement une modification de la participation orale par rapport à d'habitude. Malgré cela, les élèves ne participant pas habituellement, participent une fois ou deux et n'interviennent plus par la suite. Ils restent malgré tout très attentifs à la suite du débat. Par ailleurs, on remarque un lâcher-prise de quelques élèves habituellement timides dans le débat de type jeu de rôles (3AB et 3eF). Ces élèves habituellement très réservés font l'effort de participer lors de ces moments d'échanges.

On retrouve souvent 2-3 élèves qui participent beaucoup lors du débat classique alors que lors du jeu de rôles, on remarque qu'on a une plus grande proportion d'élèves qui prennent souvent la parole (5 à 6). Malgré cette ascendance, tous les élèves restent attentifs à la suite du débat. Les élèves participants au jeu de rôles sont plutôt les élèves qui n'ont pas de mal à prendre la parole en public, qui ne sont pas timides, mais qui vont plus se retrouver dans le genre d'activités ludiques que sont le jeu de rôles. Pour le débat, les élèves qui participent le plus activement sont ceux qui participent habituellement en classe comme on peut le remarquer sur la fiche enseignant de 3B :

**Le débat/jeu de rôle a-t-il favorisé le lâcher-prise du groupe classe ?**  
Sans doute. Je ne qu'en rends pas compte mais dans dans les cas cela leur a permis de s'exprimer davantage.  
Pb : ce sont les mêmes élèves qui parlent que ceux de ces

Dans les deux modalités testées, on remarque également un grand respect des règles du débat, ce qui permet des débats sereins durant lesquels un climat de non jugement et de respect est parfaitement installé. Nous avons ainsi pu observer

un grand respect laissé à la parole de chacun. Pour tous les débats et jeux de rôles mis en place, les élèves ont levé la main pour s'exprimer et ont su écouter quand il le fallait. Le fait d'avoir demandé aux animateurs de rappeler les règles du débat en amont de celui-ci a pu contribuer à cette ambiance.

L'évolution de la qualité orale peut être discutée. Pour 4 classes (3A : débat, 3B : débat, 3H : débat, 3F : jeu de rôles), nous avons observé une amélioration de la qualité orale de nos élèves par rapport à d'habitude. Nous avons pu l'évaluer à travers le nombre et la longueur des silences pendant les interactions, l'absence de doute et d'hésitations marqués par les interjections « euh... », la formulation de phrases complètes (sujet, verbe, complément...), etc... Pourtant, pour la classe de 3AB ayant réalisé elle aussi le jeu de rôles, aucun changement notable n'a été soulevé par rapport à d'habitude. Une seule classe concernée ne nous permet pas de faire de lien de cause à effets ici.

Le nombre de silences pendant les moments d'échanges était similaire entre le débat et le jeu de rôles. On remarque cependant que les élèves ayant réalisé les jeux de rôles étaient plus hésitants quant aux arguments énoncés (40 hésitations en moyenne pour les débats, contre 103 pour les jeux de rôles).

Classes	Débat			Jeu de rôles	
	3A	3B	3H	3AB	3F
Hésitations	65	26	29	125	81
Moyenne	40			103	
Longues périodes de silence (plus de 10 secondes)	2	6	2	0	2

**Tableau 8 : Silences et hésitations durant le débat et le jeu de rôles**

La présence de moments de silence peut être à la fois perçue comme une nécessité pour les élèves afin de réfléchir aux arguments évoqués par leurs camarades. Ces moments de silences sont aussi parfois synonymes d'une diminution de l'investissement des élèves en termes de propositions d'arguments.

Les moments de silence étaient suivis, dans chaque cas, de l'intervention d'un animateur ou de l'enseignant afin de relancer le débat. Il ne s'agissait donc pas de silences liés à la réflexion d'un élève par rapport à un argument donné précédemment.

Nous considérons que, au-delà des arguments proposés, la qualité de l'oral peut s'évaluer à travers l'utilité des moments de silence qui ont lieu pendant les échanges, ainsi que par le nombre d'hésitations qui les ont ponctués.

#### **4.4.2- Posture de l'enseignant**

Nous pouvons observer une posture en retrait de l'enseignant et une totale autonomie des élèves dans le cas du débat ou du jeu de rôles, excepté pour la classe de 3F. En effet, dans la plupart des cas, le professeur n'intervient que pour redonner des explications concernant la forme du débat (pour son bon déroulement) durant les 5 premières minutes et durant les 5 dernières ; ou pour conclure celui-ci après l'intervention des secrétaires. Alors que l'une d'entre nous n'est intervenue qu'une seule fois pour relancer le débat (3B) durant les 5 premières minutes, l'autre a eu plus de difficultés à laisser de la place à l'autonomie des élèves quant à la gestion et à la dynamique du débat. Même dans le cadre de ses possibles interventions, la posture du professeur est restée neutre, car tournée vers tous les types d'arguments. Cependant, nous avons pu remarquer que, dès lors que nous concluions, notre posture se tournait plus vers celle de l'impartialité engagée que décrivait Kelly (1986), sur ce thème de la vaccination. Cela est en parti voulu et est indispensable pour mettre les élèves face à leurs responsabilités de citoyens français devant la loi.

## V- Réponses aux hypothèses

Dans cette partie nous revenons sur les hypothèses posées dans la partie III-cadre méthodologique, afin de les comparer à nos résultats et à notre analyse.

D'abord, nous pensions que dans le cadre du débat, les opinions sur la vaccination seraient moins dans l'opposition que lors du jeu de rôles car les élèves auraient plus de mal à porter leur attention sur des arguments qui ne sont pas les leurs. Les résultats montrent qu'en effet, le jeu de rôles a permis une plus grande diversité des sujets traités, une meilleure connexion entre les différents arguments énoncés, ainsi qu'une meilleure contre-argumentation.

Cette opposition plus marquée que permettait le jeu de rôles nous a permis, comme présumé, d'observer plus de dynamisme dans l'argumentation et plus de cohérence dans l'imbrication des arguments. Lors du débat comme lors du jeu de rôles, on a pu observer qu'en début d'échange les élèves avaient quelques difficultés à faire du lien entre les arguments. Les débats organisés comme ceux que nous avons menés étant des situations plutôt singulières pour les élèves, ces derniers mettaient quelques minutes à trouver leurs marques.

Cela dit, c'est le débat qui a permis aux élèves de mieux nuancer leurs propositions. Les élèves, portant moins d'attention à la tenue de leurs rôles, étaient plus enclins à nuancer leurs arguments et leurs opinions.

L'organisation de nos séances ne nous a pas permis de placer stratégiquement les élèves dans des rôles dont les idées s'opposaient aux leurs. Nous avons cependant pu observer à travers la comparaison des évaluations diagnostiques réalisées (avant et après le débat ou jeu de rôles), une modification ou nuance du point de vue de certains élèves.

Le jeu de rôles a aussi facilité la prise de parole de plus d'élèves dans les différents groupes étudiés. Les élèves considérés comme les plus timides étaient plus disposés à participer qu'habituellement, et cela grâce au jeu de rôle particulièrement.

L'énonciation des règles du débat, par les animateurs, a permis que les différents moments d'échanges se déroulent dans un climat de classe serein. Nous

pensons qu'il n'a donc pas été inutile de les rappeler et de faire comprendre aux élèves l'importance de la tolérance pour réussir une discussion

Le corpus documentaire a été plutôt bien utilisé pour aider à la recherche d'arguments. Cependant, la discussion lors des débats ou jeux de rôles a montré que les élèves ne s'approprièrent pas les grands concepts de la vaccination (exemples : couverture vaccinale, vaccins multivalents, ...). La présence d'arguments variés mais surtout théoriques, montre que les élèves se sont beaucoup fiés aux données fournies par le corpus documentaire. Ils ont ainsi fait plus appel aux données scientifiques qu'à leurs opinions et leurs émotions.

Enfin, nous savions que les objectifs de séances étaient importants, et tous n'ont pas été atteints, notamment celui de l'apprentissage approfondi sur l'argumentation dont nous parlerons plus précisément dans notre partie suivante. Malgré cela, l'objectif lié à la formation de citoyens respectueux est validé, toutes les classes ont respecté les règles établies avant les débats. L'enseignant, de par ces nombreux objectifs, a incité pour certaines classes, comme nous l'avions imaginé avant de faire l'expérience, l'utilisation de la majorité des documents et la prise de parole de chacun, nous pouvons prendre comme exemple ce qu'il s'est passé avec le groupe classe de 3eH qui réalisait le débat.

## **VI- Discussion**

Nous allons ici discuter de notre approche de recherche en analysant l'efficacité de notre mise en place, ses limites et tenter de trouver quelques pistes d'amélioration.

### **6.1- Constat sur l'expérimentation : ce qui a fonctionné et ce qui n'a pas fonctionné**

L'utilisation du débat comme du jeu de rôle pour traiter le thème de la vaccination avec les classe de 3èmes dont nous avons la charge ont permis le travail autour de plusieurs compétences et connaissances en un temps réduit. Malgré le temps accordé au traitement de cette petite partie d'un grand thème, il ne nous a pas semblé en perdre mais bien en gagner en termes d'apprentissages pour les élèves.

Ils ont ainsi pu développer leurs capacités d'argumentation. Ils ont pu évoluer vis-à-vis de la participation orale, de la pertinence des mots utilisés, de la pertinence du moment auquel s'exprimer et prendre la parole, de l'utilisation des connecteurs logiques et sur bien d'autres compétences transversales encore que peuvent-être l'écoute ou la maîtrise du français.

L'emploi de méthodes insolites pour les élèves a aussi facilité une éducation à la citoyenneté ainsi que le développement de l'esprit critique.

Aussi, les interactions facilitées par le débat ou le jeu de rôles, ainsi que l'implication accentuée des élèves par rapport à d'habitude nous amènent à dire que l'utilisation de ces deux modalités ont permis de favoriser la socialisation des élèves au sein du groupe classe.

Nous avons pu constater que le choix des rôles-clés ne devait pas se faire au hasard, dans l'optique d'éviter que l'enseignant prenne trop de place dans les échanges (débat ou jeu de rôles). Il est donc nécessaire que les élèves choisis soient solides dans leur rôle et ne se déstabilisent pas facilement, en particulier les animateurs du débat.

## **6.2- Les limites et les biais de l'expérimentation**

### **6.2.1- Limites d'une QSSV**

Par de nombreuses contraintes, nous avons fait notre expérimentation sur le thème de la vaccination avec nos classes de 3<sup>ème</sup>. Après réflexion, nous supposons qu'une des limites à cette expérimentation est tout simplement le thème : la vaccination et sa remise en cause. En effet, on peut se demander si la vaccination fait vraiment partie des QSSV. Certes elle est remise en cause dans la société, mais pas par les scientifiques et, si on suit l'idée de Beitone (2004) qui disait que ce sont des questions qui sont débattues « dans la sphère scientifique et dans la sphère sociale » et cela car « elles sont porteuses de discussions, de désaccords, d'incertitudes et de controverses », il nous manque des éléments pour justifier qu'il s'agisse bien d'une QSSV. Malgré cela, on est bien dans un thème porteur de discussion et de désaccords, on peut donc tout de même l'associer à une Question Socialement Vive mais non pas Scientifique Socialement Vive.

De plus, le thème de la vaccination, permet au professeur d'être exclusivement dans une posture d'impartialité engagée (Kelly) puisque, dans les programmes, il est clairement indiqué que c'est un devoir de professeur que de montrer les preuves des bienfaits des vaccins et de son utilité dans le monde. Le professeur doit former des citoyens responsables, et ce thème s'ancre dans cette formation.

De plus, le but de cette expérimentation était de vérifier les capacités d'argumentation des élèves à travers deux types de débats : le classique et le jeu de rôles. Or, nous nous rendons compte après analyse, que les élèves n'ont pas tous les outils pour être capables d'argumenter de façon correcte. En effet, nous n'avons jamais évoqué la fiabilité des sources avec eux, ni la définition d'un argument, ni les méthodes d'argumentation.

Le regret que nous avons est de ne pas avoir pris le temps de structurer ces apprentissages. L'apprentissage de l'argumentation aurait eu plus de retentissement en proposant un travail sur l'analyse du débat et sur les arguments évoqués.

### **6.2.2- Un problème de séance invoquant des critères psychosociaux**

Etant donné la nature de la QSSV que les élèves avaient à traiter et surtout du problème de la séance (Pourquoi la vaccination est-elle remise en cause aujourd'hui ?), les élèves auraient dû analyser les facteurs psychosociologiques (représentations sociales, système de valeurs, identités socioprofessionnelles et culturelles) qui déterminent parfois les comportements et positions des individus. Or, ici aucun outil, ni document, encore une fois, ne leur étaient proposés pour analyser ces facteurs spécifiques et complexes.

### **6.2.3- Un plus grand nombre de cobayes**

Pour obtenir des résultats scientifiques plausibles et exploitables pour l'interprétation, et pour qualifier les avantages et les inconvénients à l'une ou l'autre des modalités testées ici, il faudrait réaliser cette expérience sur un plus grand nombre de classes.

Comme nous le faisons remarquer dans le cadre méthodologique, les quelques classes ayant permis l'obtention de ces résultats sont très différentes. Alors que le collège Jules Verne est un établissement situé dans le cœur de la ville de Nantes, le collège Charles Milcendeau est un collège situé dans la ville de Challans et accueille des élèves provenant de milieux urbains comme ruraux. Le nombre de séances réalisées dans chacun des établissements ainsi que l'hétérogénéité des classes testées, ne permet pas de porter une analyse plus approfondie sur les facilités ou difficultés d'élèves de catégories sociales différentes.

### **6.2.4- Biais dans la mise en place des séances**

Plusieurs biais peuvent être mis en exergue en ce qui concerne notre expérimentation.

Tout d'abord, nous sommes deux professeures de Sciences de la Vie et de la Terre différentes, aussi bien personnellement que professionnellement. En effet, nous disposons chacune de notre vécu et de nos méthodes de travail. Bien que nous ayons mené des séances forcées, ensemble et en amont, nos façons d'être et d'agir

ont certainement été à l'occasion de certaines différences dans la mise en place de nos séances. Les séances différentes que nous avons menées ont été réalisées avec des groupes classes différents aussi. Les élèves possèdent eux aussi chacun leurs personnalités, leurs façons de travailler et leurs facilités ou difficultés à l'oral.

Par ailleurs, les horaires des séances étant variables et les séances plus ou moins longues en fonction des classes, cela a aussi pu jouer sur la motivation des élèves. Il n'est plus à prouver que les horaires et les temps de travail des élèves ont une incidence considérable sur la dynamique de groupe.

Ensuite, comme évoqué auparavant, tous les élèves ne partaient pas du même point en ce qui concernait les connaissances scientifiques sur le principe de vaccination. Cette différence entre les élèves peut être liée à leur facilité ou rapidité à assimiler de nouvelles connaissances, ou encore à leur capacité à les remobiliser. Ainsi, tous les élèves ne partaient pas égaux en termes de connaissances scientifiques sur le principe de la vaccination, ce qui a possiblement joué sur leur capacité d'argumentation dans le cadre du jeu de rôles ou du débat sur une QSSV.

Enfin, le temps laissé aux élèves pour la mise en place du débat (ou jeu de rôles) en lui-même, ainsi que l'énonciation de ce temps accordé peuvent aussi avoir eu des répercussions sur la dynamique du groupe ou sa motivation, ainsi que sur l'évolution temporelle du débat.

### **6.2.5- Quelques pistes d'amélioration**

Tout d'abord, afin d'améliorer nos séances de débats, qu'elle soit sous la forme d'un débat classique ou du jeu de rôles, il serait nécessaire d'apporter les outils aux élèves pour qu'ils travaillent réellement l'argumentation. Par exemple, nous pourrions proposer un travail en amont sur ce qu'est un argument, sur les différents types d'arguments, sur les sources et l'esprit critique en développant avec eux quelles sont les sources fiables et pourquoi et ainsi mettre en place une fiche méthode avec eux. Enfin, après le débat (classique ou jeu de rôles), reprendre des arguments énoncés durant celui-ci et les analyser avec eux afin qu'ils comprennent complètement l'intérêt de l'argumentation dans leur vie de tous les jours et surtout lorsqu'il s'agit d'une question socialement vive. Ils seront par conséquent, armés pour toutes discussions entre familles ou entre amis.

Ensuite, nous pourrions, mettre en œuvre ces séances sur de plus petits groupes, par exemple en divisant la classe en 2 voire 3, et de proposer des groupes dans lesquels tous les élèves se sentiraient à l'aise afin d'avoir encore, une meilleure participation des élèves.

Enfin, il nous faudrait faire travailler les élèves sur une QSSV débattu également dans le cadre scientifique et qui ne demande pas de données psychosociales, trop délicates et complexes à aborder au cycle 4 (à moins de travailler sur ce concept en amont), comme par exemple sur les OGM.

## VII- Conclusion

Pour conclure, nous n'avons pas mis en avant une plus-value de l'utilisation du jeu de rôles en comparaison au débat dans l'apprentissage de l'argumentation sur une QSSV chez les élèves. Chacune des modalités a permis de mettre en évidence des avantages et des inconvénients. En outre, nous avons pu mettre en exergue une meilleure dynamique et motivation de classe durant le jeu de rôles par rapport au débat classique. D'autre part, le jeu de rôles a permis une plus grande diversité des idées traitées et une meilleure connexion entre les différents arguments. Néanmoins, les deux types de débats ont révélé participer à un travail sur l'autonomie des élèves, la recherche d'arguments et de contre-arguments, sur leurs qualités oratoires ainsi que sur leur devenir de citoyens responsables : compétences importantes à travailler au cycle 4 notamment.

Cette expérience nous a également permis de tester le débat dans nos classes respectives et ainsi « d'oser » cette mise en place qui effraie habituellement les enseignants. Cela a été une expérience très enrichissante que nous renouvellerons en nous appuyant sur nos erreurs afin d'améliorer sa mise place.

# Bibliographie et Sitographie

## LIVRE

Legardez, Alain, & Simonneaux, Laurence. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualités, Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*, Dijon : Educagri.

## CHAPITRE DE LIVRE EN LIGNE

Simonneaux, L. Panissal, N. et Brossais, E. (2013). Students' perception of risk about nanotechnology after an SAQ teaching strategy, *International Journal of Science Education*. 35(14), 2376-2406, DOI: 10.1080/09500693.2011.635164

## BULLETINS OFFICIELS

MEN (2015). Bulletin Officiel n°17, 23 avril 2015.

MEN (2007). *Introduction commune à l'ensemble des disciplines scientifiques*, annexe 1 du BO n°6 hors-série, 19 avril 2007.

MEN (2015). Bulletin officiel spécial n°11 (annexe 2), 26 novembre 2015.

MEN (2015). Bulletin officiel spécial n°11 (annexe 3), 26 novembre 2015.

MEN (2010). Bulletin officiel spécial n°9, 30 septembre 2010.

## ARTICLES & THÈSES

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2005). *Argumentation sur des questions socio-scientifiques*. École nationale de formation agronomique de Toulouse.

Simonneaux, J. (2011). *Les configurations didactiques des questions socialement vives économiques et sociales*. Open Archive Toulouse Archive Ouverte (OATAO).

Navarro, C. et Vendeville, A. (2013). *Etude de la qualité des débats scientifiques en classe. Cas du débat classique et du jeu de rôle*. Bulletin de l'APBG, 2015, pp.85-104.

Simonneaux, L. et Simonneaux, J. (2014). *The emergence of recent science education research and its affiliations in France*. Perspectives in Science, Elsevier, 2014, vol. 2, pp. 55-64.

Beitone, A. (15 avril 2004). *Enseigner des questions socialement vives. Note sur quelques confusions*, Contribution présentée à la 7<sup>ème</sup> biennale de l'éducation et de la formation, Lyon.

Urgelli, B. (12 janvier 2011). *Les logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*, Ecole normale supérieure Lettres et Sciences Humaines - ENS-LSH Lyon.

### **ARTICLE DE PÉRIODIQUE**

Simonneaux, L. (2003). *L'argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée*. Aster (n° 37). pp. 189-214. ISSN 0297-9373.

Beaufort, S., Caussidier, C., Hagège, H., Hausberger, B., Hausberger, T., Molinatti, G., Robert, J.P. (2015). Organiser un débat en classe sur une question scientifique socialement vive : pourquoi et comment ? *Bulletin de l'APBG*, pp.85-104.

Dupont, P., et Panissal, N. (2015). Le genre du débat sur une question socialement vive. *Éducation & didactique* Vol. 9, n° 2, 27-50.

### **SITES WEB**

Blanchet, T. (2008). *Argumenter grâce aux jeux de rôles*. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2008-1-page-40.htm> consulté le 14/05/2017.

Simonneaux, J. et Simonneaux L. (2017) En ligne : <http://qsv.enfa.fr/> consulté le 14/05/2017.

Dictionnaire Larousse. En ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> consulté le 11/05/2017.

Simonneaux, L. (2005). En ligne : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-actualite-scientifique-s-invite-dans-la-classe> (Cahiers pédagogiques n°434 - Dossier

« L'actualité du monde et la classe », L'actualité scientifique s'invite dans la classe) consulté le 14/05/2017.

Syndicat National des Enseignements de Second degré (SNES). (2008). En ligne : <http://www.snes.info/Les-questions-socialement-vives-s.html> (Les « questions socialement vives » s'invitent à l'école...) consulté le 14/05/2017.

Cavet, A. (2007). En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/27-mai-2007.pdf> (Lettre d'information n°27, mai 2007 – L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?) consulté le 14/05/2017.

## **LECTURES SUPPLEMENTAIRES**

Morin, O. et Simonneaux, L. (2014). *Caractérisation de raisonnements socio-scientifiques dans une perspective d'éducation au développement durable : apports et limites du traitement d'une controverse environnementale par le débat.*

Rached, E. (2016). *Les modes du raisonnement informel des élèves français de Première Scientifique lors de prises de décisions en classe sur une question socioscientifique.*

Rached, E. (2016). *Argumentation socioscientifique : rôle des connaissances scientifiques et techniques.*

Alpe, Y. et Barthes A. (2013). Les dossiers des sciences de l'éducation : *De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?*

# Annexes

## Table des annexes

*Annexe 1 : Grille d'observation*

*Annexe 2 : Evaluations diagnostiques*

*Annexe 3 : Déroulé des séances*

*Annexe 4 : Consignes et rôle pour l'enseignant*

*Annexe 5 : Questionnaire enseignant*

*Annexe 6 : demande de droit à l'image élève*

*Annexe 7 : Séance du débat détaillée*

*Annexe 8 : documents ressources*

*Annexe 9 : Fiche méthode : organiser son argumentation*

*Annexe 10 : Règles du débat*

*Annexe 11 : exemples d'évaluation diagnostique avant l'activité*

*Annexe 12 : exemples de réponses à l'évaluation diagnostique avant/après le débat ou le jeu de rôles*

*Annexe 13 : fiche des maitres du temps et des prises de paroles*

*Annexe 14 : exemple fiche enseignant remplie*

Annexe 1 : Grille d'observation

		Début du débat (5 premières min)	Milieu du débat	Fin du débat (5 dernières min)
Types d'arguments (selon Habermas, 1987)	<b>Discours théorique</b> (références à des concepts, démonstrations, résultats obtenus)			
	<b>Discours pratique</b> (valeurs éthiques, morales, pratiques, ça se fait, ça ne se fait pas)			
	<b>Discours esthétique</b>			
	<b>Critique thérapeutique</b> (affect, émotions)			
	<b>Discours explicatif</b> (écoute, reformulation, exemples)			
Autres	<b>Argument d'autorité</b> (valeur donnée à l'origine de l'argument plutôt qu'au contenu)			
	<b>Argument comparatif</b> (idée d'une proposition plus acceptable qu'une autre)			
	<b>Argument hypothétique</b>			
	<b>Argument non retenu</b> (non respect des règles du débat)			
Connecteurs logiques	Addition			
	Classement			
	Opposition			
	Cause			
	Conséquence			
	Condition			
	Option			
	Illustration			

	Conclusion			
Nombre d'interactions (chiffre à donner)				
Nombre d'élèves différents qui interagissent (chiffre à donner)				
Nombre de silences (chiffres à donner)				
Interventions de l'enseignant	Pour recentrer le débat (légitimité des propos)			
	Pour reprendre les élèves sur leur comportement (citoyenneté)			
	Pour proposer de nouvelles pistes de discussion			
	Pour corriger des erreurs (scientifiques, français, ...)			
	Pour aider les animateurs			
Interaction des échanges (croix pour ce qui prévaut à un moment donné)	Connexion des arguments (OUI/NON)			
	Déconnexion des arguments (OUI/NON)			
Références aux sources / Esprit critique				
Autres observations				

Annexe 2 : Evaluations diagnostiques

**La vaccination**

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est ce que cela t'évoque ?  
Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses  
lorsque tu entends parler de vaccination.

**La Vaccination**

Es-tu pour ou contre la vaccination ? **Argumente :**

.....  
.....

## Un débat

Qu'est-ce qu'un débat ?

.....  
.....  
.....

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?

.....  
.....  
.....

Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?

.....  
.....  
.....

Qu'est ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?

.....  
.....  
.....

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?

.....  
.....  
.....

### Annexe 3 : Déroulé des séances

#### Chronologiquement :

#### **Pré-requis :**

- **Diversité des micro-organismes**
- **Réaction rapide de la réponse immunitaire**
- **Réaction lente de la réponse immunitaire (rôles des cellules et molécules qui entrent en jeu)**
- **Principe de la vaccination**

#### Séance 1 :

Vous avez **10 minutes** pour remplir les questionnaires suivants (un sur la vaccination et un sur le débat). Ce n'est pas pour vous évaluer ou vous juger mais pour avoir une idée de ce que vous connaissez déjà du sujet.

- ➔ Remplissage des questionnaires élèves 1 et 2 (vaccination et débat)
- ➔ Ramassage des questionnaires par l'enseignant

La semaine prochaine, on réalisera un débat/jeu de rôle sur le thème de la vaccination. Tout ce que l'on fera d'ici là sera réalisé dans le but de préparer ce débat.

On va donc commencer par la formulation de notre problème à partir d'un document d'appel. Le problème que l'on formulera sera celui sur lequel on débatera la séance prochaine

- ➔ **Document d'appel**

Discussion avec les élèves pour arriver au problème suivant (problème qui doit être sensiblement le même pour les deux classes) : « Pourquoi la vaccination est-elle remise en cause aujourd'hui ? » **(5 min)**

Pour répondre à cette question, nous allons nous appuyer sur un panel de documents. Vous les étudierez et vous pourrez vous en servir pour argumenter votre point de vue lors du débat/jeu de rôle. Nous allons rapidement les passer en revue ensemble. **(5 min)**

→ Description des docs ressources

La séance prochaine, nous débattons sur la question que nous avons soulevé tout à l'heure. Pour le débat/jeu de rôle, vous serez en binôme. (10 min)

→ Courte explication de la séance prochaine

→ Consignes sur l'utilisation des docs (+ internet) et distribution des cartes (binômes)

→ Distribution des docs ressources

Vous allez maintenant rejoindre votre binôme et commencer la recherche d'arguments en fonction de votre point de vue sur la question (imposé ou pas). Pour débattre, il faut être conscient de ses propres arguments mais aussi de ceux sur lesquels les autres vont nous attaquer pour pouvoir riposter. Attention donc à ne pas se limiter à l'étude de ses propres arguments. (20 min)

→ Début du travail de recherches d'arguments

Devoirs → recherche d'arguments à la maison

**Séance 2 :**

Repartir du document d'appel et rappeler le problème soulevé la séance précédente : « Pourquoi la vaccination est-elle remise en cause aujourd'hui ? »

Vous avez 15 minutes pour reprendre vos arguments (travaillés la séance précédente et à la maison). *On rappellera qu'il est important de penser aux arguments de la partie adverse*

→ Mise en commun des arguments en binômes (15 min)

Avant de débiter le débat, il est nécessaire que l'on se mette d'accord sur les règles de celui-ci. On va donc vous distribuer une feuille reprenant les règles importantes, dans l'optique du respect de tous et du bon déroulement du débat. (5 min)

→ Règles du débat

Nous allons débiter notre débat, chaque binôme peut garder devant lui sa feuille avec les arguments du binôme, les règles du débat, et sa carte de rôle (jeu de rôle). (25 min)

→ Rappel des rôles de chacun et des rôles un peu particuliers (secrétaires, animateurs, maîtres du temps et des prises de parole)

→ Débat

Les secrétaires vont nous rappeler les arguments principaux évoqués lors du débat et nous proposer leur conclusion. (5 min)

→ Conclusion (binôme conclusion)

Individuellement, vous allez remplir le questionnaire sur la vaccination à nouveau. Vous avez à disposition celui que vous avez rempli la séance précédente. Vous complétez le questionnaire vierge avec ce que vous appris de nouveau sur la vaccination. (15 min)

→ Distribution d'un questionnaire vierge et remplissage par les élèves

→ Ramassage du questionnaire

#### Annexe 4 : Consignes et rôle pour l'enseignant

L'enseignant devra déléguer le plus possible l'organisation du débat aux animateurs, il devra rester un simple accompagnateur. Il aura tout de même un rôle dans le recentrage du débat, afin d'éviter les hors-sujets si les animateurs ne le font pas. Il devra également s'assurer d'un comportement correct des élèves (éviter les bavardages ou autres comportements gênant le déroulement du débat). Il sera donc un garant de la légitimité des propos, assurant que ceux-ci restent dans une démarche d'éducation à la citoyenneté et d'une approche de la notion des Droits de l'Homme.



## Annexe 6 : demande de droit à l'image élève



Madame, Monsieur,

Des prises de vues vont être réalisées dans la classe

de (niveau discipline) :

de M. (ou Mme, nom du professeur) :

le (date de la séance) :

Ces prises de vue sont réalisées à des fins de formation et de recherche sur l'action des professeurs.

Votre enfant peut éventuellement y être reconnu. La loi fait obligation, avant toute fixation ou utilisation de l'image d'une personne, de recueillir son accord explicite ou celui de ses représentants légaux.

C'est pourquoi nous nous permettons de solliciter cet accord, en vous demandant de bien vouloir compléter l'attestation ci-contre.

## ATTESTATION

.....

Je soussigné(e) .....

Demeurant .....

.....  
.....

père    mère    tuteur    gardien légal

de l'enfant .....

Par la présente, j'autorise l'ESPE académie de Nantes, de manière non exclusive et sans contrepartie financière, à fixer et reproduire son image captée le..... lors de... (type manifestation)..... et à exploiter cette image à titre non commercial, sur tous supports et formats numériques.

La présente autorisation est consentie pour une durée illimitée.

Date et signature,

Précédées de la mention manuscrite « Lu et approuvé »

**École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes**

## Annexe 7 : Séance du débat détaillée

### Vaccination. Les bébés nés en 2018 auront bien 11 vaccins obligatoires

Modifié le 29/09/2017 à 14:38 | Publié le 29/09/2017 à 14:38 - 0 Ecouter



4004 Réagir [Lire le journal numérique](#)

Ouest-France avec agence

Malgré la polémique, le nombre de vaccins obligatoires pour les enfants nés après le 1er janvier 2018 passera bien de trois à onze. Le gouvernement a présenté, ce jeudi, cette mesure très discutée qui fait partie du projet de loi de financement de la Sécurité sociale. Les parents réfractaires n'auront ni sanction pénale ni amende mais leurs enfants n'auront pas accès aux crèches et aux écoles.

**Consigne** : La loi sur le passage de 3 à 11 vaccins obligatoires pour les enfants naissant après le 1<sup>er</sup> janvier 2018 vient d'être votée. Vous êtes à un dîner avec votre famille et le sujet vient au cours de la discussion, vous débattrez sur ce sujet.

Les personnes présentes autour de cette table de dîner sont :

**Cartes personnage** :

Mamie Caro

- 65 ans, Présidente de l'association REVAHB
- Contre la vaccination

Papy Seb

- 68 ans, ancien agriculteur
- Contre la vaccination

Cousine Shana

- 21 ans, en deuxième année à l'université de lettres
- Contre la vaccination

Romain

- 25 ans, chef d'entreprise
- Contre la vaccination

Tonton Henri (professeur JOYEUX)

- 56 ans, radié de l'ordre des médecins
- Contre la vaccination

Cousine Juliette

- 35 ans, secrétaire d'état au ministère de la santé
- Pour la vaccination

Cousin Anakin

- 25 ans, pompier
- Pour la vaccination

Cousin Ron

- 26 ans, Infirmier
- Pour la vaccination

Tata Julie

- 48 ans, Avocate
- Pour la vaccination

Tonton Marc

- 52 ans, Médecin
- Pour la vaccination

Secrétaire

Rôles :

Récolter les arguments proposés et conclure le débat

Animateur du débat

Rôles :

Rappeler les règles du débat et les faire respecter, veiller à son bon déroulement, relancer le débat lors des temps morts, avec l'aide du secrétaire

Maître du temps et des prises de parole

Rôles :

Noter qui a parlé (utilisation du trombinoscope), combien de temps, et gérer le temps du débat

Modalités pour le jeu de rôle:

- Individuellement, prise de connaissances des documents puis en binôme de personnage recherche d'arguments
- Lors du jeu de rôle, un personnage est représenté par 2 élèves (pour faire face au nombre important d'élèves dans les classes)

Modalités pour le débat classique:

- Individuellement prise de connaissance des documents puis par binôme préparation d'arguments

Modalités communes aux deux types de débats :

- Deux élèves qui régissent le débat (animateurs), deux élèves qui prennent en note les prises de parole (secrétaires), deux élèves chargés de gérer le temps et de faire une conclusion du débat (maîtres du temps et de la prise de parole).

## Annexe 8 : documents ressources

### **Documents ressources**

#### **Sites internet**

- <https://www.yabiladi.com/forum/refuse-vacciner-bebe-d-autres-90-3981071.html>
- <https://www.unicef.fr/article/la-vaccination-priorite-de-lunicef>
- <https://professeur-joyeux.com/2017/10/04/apres-le-sang-contamine-au-virus-du-sida-les-vaccins-contamines-a-laluminium/>

#### **Revue**

- Science et Vie : le guide des vaccins (Hors série, décembre 2016, n°277)
  - dossier adjuvants (p.48-52)
  - Vaccins combinés : pratique avantageuse ou vente forcée ? (p.42)
  - Quatre géants se partagent le marché (p.38)
  - Les prix explosent (p.44)
  - Le guide des vaccins (p.60-67)

#### **Documents de manuels scolaires**

- Manuel cycle 4 SVT (Hatier, 2016)
  - doc 2 (p. 294),
  - docs 2, 3 et 4 (p.296),
  - docs 5, 6, 7 et 8 (p.297)
- Manuel cycle 4 SVT (Le livre scolaire, 2017)
  - docs 2 et 3 (p.384)
  - doc 4 (p.385)
- Manuel cycle 4 SVT (Belin, 2017)
  - docs 1 et 3 (p.414)
  - docs 6 et 7 (p.415)
- Cahiers de SVT 3<sup>ème</sup> (Nathan, 2016)
  - doc 3 (p.49)
- Manuel SVT 3<sup>ème</sup> (Bordas, 2012)
  - docs 4 et 5 (p.171)

Annexe 9 : Fiche méthode : organiser son argumentation

**Fiche méthode : organiser son argumentation**

Pour organiser son argumentation on peut **varier** les connecteurs logiques :

CONNECTEURS LOGIQUES

*Pour rédiger un texte argumenté et organisé.*

Relation logique	Connecteurs logiques / mots de liaison
<b>Addition</b> = pour ajouter, enrichir, compléter	Et, de plus, par ailleurs, mais aussi, puis, ensuite, enfin, voire, de surcroît, d'ailleurs, avec, en plus de, quant à, sans compter que, ...
<b>Classement</b> = pour organiser, ordonner, hiérarchiser	Puis, premièrement, ensuite, d'une part ... d'autre part, non seulement, surtout, mais encore, d'abord, ...
<b>Opposition</b> = pour comparer, contredire, exclure	Cependant, mais, en revanche, or, toutefois, pourtant, au contraire, malgré cela, excepté, tandis que, alors que, sans que, pendant que, ...
<b>Cause</b> = pour expliquer, argumenter	Par, grâce à, en effet, car, parce que, à cause de, puisque, d'autant plus que, étant donné que, vu que, du fait que ...
<b>Conséquence</b> = pour justifier une répercussion, un aboutissement	Alors, donc, ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, par conséquent, aussi, de façon à, c'est pour cela que, ...
<b>Condition/ Supposition</b> = pour proposer, faire des hypothèses	Si, peut-être, probablement, sans doute, éventuellement, pour que, à moins que, à condition que, en admettant que, dans l'hypothèse où, ...
<b>Option</b> = pour indiquer une alternative	Ou, autrement, sinon, soit ... soit ..., ou ... ou ..., ...
<b>Explicitation</b> = pour redire avec d'autres mots	C'est-à-dire, en effet, en d'autres termes, autrement dit, ...
<b>Illustration</b> = pour donner un exemple, un éclaircissement	Par exemple, c'est ainsi que, comme c'est le cas, comme on peut le voir, c'est le cas de, ...  <b>+ n° du document</b>
<b>Conclusion</b> = pour conclure, résoudre, terminer	Pour finir, en conclusion, finalement, en définitive, pour conclure, tout bien considéré, en somme, après tout, ...

On peut également utiliser :

- On a :
- On voit que :
- Or :
- Donc :



on n'utilise **pas de** « car » en début de phrase, c'est contraire au raisonnement scientifique : on **observe** quelque chose PUIS on en **déduit** quelque chose ! « On a ..., donc... »

Ex : en sciences on ne dit pas « j'ai mangé car j'ai faim » mais on va dire « J'observe que j'ai faim, donc je mange. »

## Annexe 10 : Règles du débat

### Les règles du débat

- on lève la main pour pouvoir prendre la parole ;
- on ne prend la parole que lorsqu'elle nous est donnée ;
- on écoute sans couper la parole ;
- on prend en compte la parole de l'autre ;
- on ne se moque pas, pas de jugement de valeurs sur les participants du débat
- ne pas remettre en question l'utilité du débat
- on ne répète pas ce qui vient d'être dit (apports de nouveaux arguments qui prolongent ou contredisent)
- on ne monopolise pas la parole (respect des autres arguments)
- chacun est libre de s'exprimer
- la parole de tous est considérée comme importante.
- Ne pas juger les propos d'autrui mais d'y réfléchir, de rebondir.

Annexe 11 : Exemple d'évaluation diagnostique avant l'activité

**La vaccination**

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est-ce que cela t'évoque ? Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses lorsque tu entends parler de vaccination.

```

graph TD
    A[La Vaccination] --- B(Protéger les autres)
    A --- C(Se protéger)
    
```

Titre : Carte mentale sur la vaccination

**Un débat**

Qu'est-ce qu'un débat ?  
*Un débat est une discussion dans laquelle chacun présente ses opinions.*

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?  
*A braver certaines opinions.  
 Pour voir les axes de l'actualité.*

Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?  
*La vaccination, la puberté, les enjeux du Sida, les espèces, la santé.*

Qu'est-ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?  
*Etre attentif, parler bien et fort.*

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?  
*Écouter chacun, ne pas interrompre.*

**La vaccination**

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est-ce que cela t'évoque ? Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses lorsque tu entends parler de vaccination.

```

graph TD
    A[La Vaccination] --- B(pipette)
    A --- C(seringue)
    A --- D(vaccin)
    A --- E(cloaque)
    A --- F(prévention)
    A --- G(maladies)
    A --- H(bactéries)
    
```

Titre : Carte mentale sur la vaccination

**Un débat**

Qu'est-ce qu'un débat ?  
*un débat <sup>ou échange</sup> est lorsque 2 idées s'affrontent pour convaincre des personnes.*

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?  
*convaincre des personnes.*

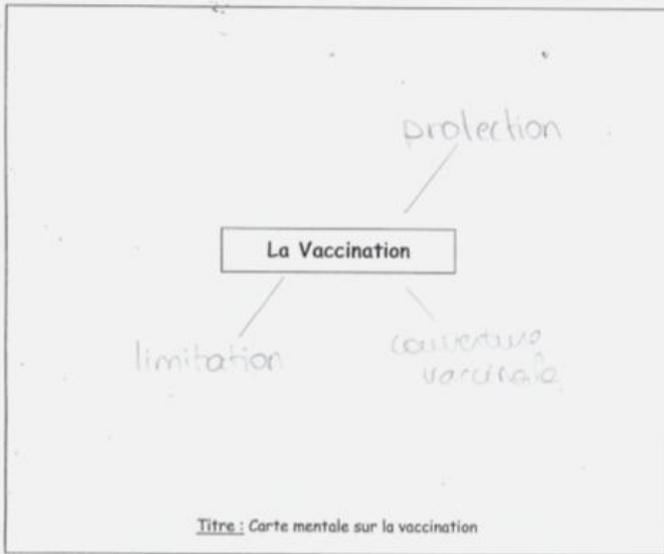
Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?  
*Sur tout.*

Qu'est-ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?  
*Il est nécessaire d'avoir des chiffres et des données.*

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?  
*d'être poli et de ne pas s'énerver.*

### La vaccination

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est-ce que cela t'évoque ? Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses lorsque tu entends parler de vaccination.



### Un débat

Qu'est-ce qu'un débat ?

C'est avant tout une discussion sur un sujet et où les gens ont des arguments, on donne son avis.

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?

Pour donner son avis et peut-être même convaincre.

Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?

Sur à peu près tout.

Qu'est-ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?

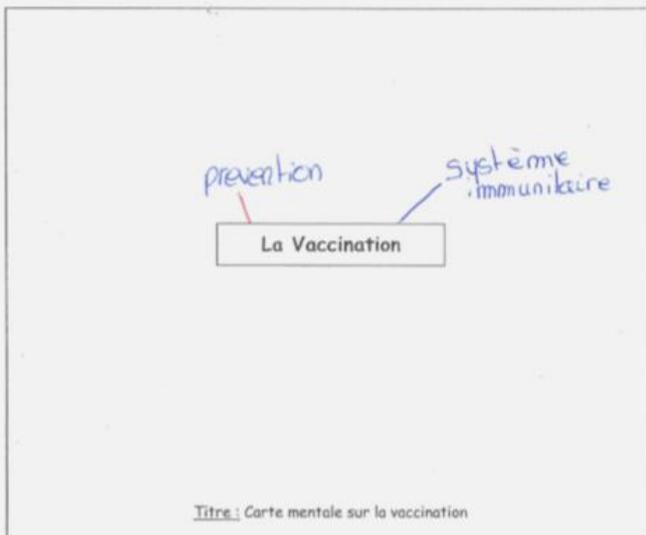
Le bon argument avec des exemples précis.

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?

Respect, écoute.

### La vaccination

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est-ce que cela t'évoque ? Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses lorsque tu entends parler de vaccination.



### Un débat

Qu'est-ce qu'un débat ?

Un débat est une discussion sur un sujet avec des individus avec des arguments.

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?

A débattre sur des sujets, son but est de partager un avis. On débattre pour construire notre opinion.

Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?

Sur tout sujet.

Qu'est-ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?

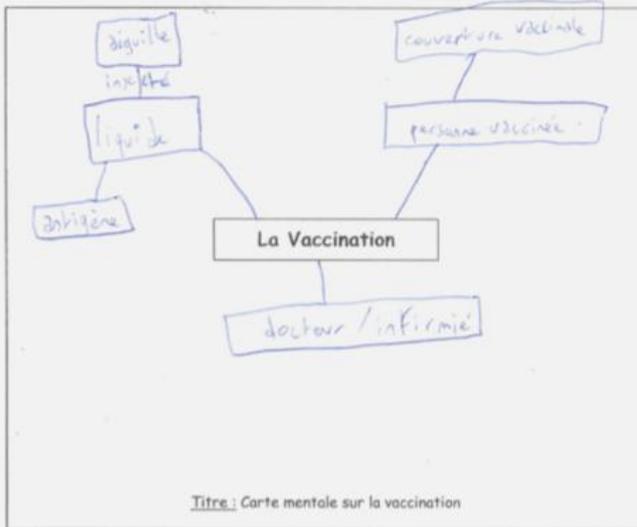
Des arguments.

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?

Respecter les avis des autres.

## La vaccination

As-tu déjà entendu parler de vaccination ? Qu'est-ce que cela t'évoque ? Produis une carte mentale en mettant tous les mots clés auxquels tu penses lorsque tu entends parler de vaccination.



## Un débat

Qu'est-ce qu'un débat ?

Des gens défendent leurs idées en s'exprimant.

A quoi sert un débat ? Quel est son but ? Pourquoi débattons-nous ?

Partager ses idées, ~~se~~...

Sur quel(s) sujet(s) peut-on débattre ?

Tous les sujets possibles.

Qu'est-ce qui est nécessaire aux acteurs du débat pour débattre ?

Des gens, de l'expression orale ou écrite ou écrite, et des idées avec des arguments.

Quelles sont les règles (de vie) nécessaires pour pouvoir débattre ?

Le respect de l'autre.

Annexe 12 : exemples de réponses à l'évaluation diagnostique avant/après le débat ou le jeu de rôles.

- **Noémie, 3eF, jeu de rôles, AVANT :**

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je pense que l'on doit être libre de choisir si l'on veut être vacciné.  
Ça dépend ce que contient le vaccin.

**Noémie, 3eF, jeu de rôles, APRES :**

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente : Pour

Les vaccins permettent de prévenir certaines infections.  
La vaccination a sauvé plus de 20M de vies en 200 ans.

- **Stacy, 3eH, Débat, AVANT :**

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis contre ça fait peur et mal. Mais je suis pour ça protège des maladies.

**Stacy, 3eH, Débat, APRES :**

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis pour cela évite les maladies et diminue la transmission. De toute façon être pour ou contre c'est obligatoire.

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis pour la vaccination car ceci peut nous protéger de  
différents virus.

Hugo, 3eH, Débat, APRES :

Es-tu pour ou contre la vaccination ? Argumente :

Je suis pour la vaccination car ceci soigne des maladies même si  
il y a des débats.

Annexe 13 : fiche des maîtres du temps et des prises de paroles

Fiche Maître du temps et des prises de parole

3B Debat x = présents

Arthur x	Léa x	Maud       x	Marcelin   x	Alexandre x
Hugo     x	Jules Lenay     x	Talyane x	Mila x	Jules Lathieyre x
Fanly x	Valentine       x	Oleg x	Félix x	Yasmina   x
Léonie   x	Lothar       x	Pauline       x	Lilouan x	Louise   x
<u>Commentaires</u>				

~~3B~~

3F Jeu de rôles **EVIERS**

7					
8					
1					
Mateo 	Eselle 	Aravis 	Shelby 	Romain 	Kevin 
2			2		
Engo 					Aravis 
3					
4					
5					
Esmin 	Selen 	Arthur 	Hugot 	Kean 	Romain 
6			6		
					Paul 
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					
53					
54					
55					
56					
57					
58					
59					
60					
61					
62					
63					
64					
65					
66					
67					
68					
69					
70					
71					
72					
73					
74					
75					
76					
77					
78					
79					
80					
81					
82					
83					
84					
85					
86					
87					
88					
89					
90					
91					
92					
93					
94					
95					
96					
97					
98					
99					
100					

TABLEAU

Annexe 14 : exemple fiche enseignant remplie

3A

Annexe 5 : Questionnaire ENSEIGNANT – ambiance de classe durant la séance

Établissement : Jules Verne	
Classe : 3A	Nombre d'élèves : 15
Thème étudié : Vaccins	
Commentaires sur l'attitude de la classe (participation, perturbation, facilités à l'oral, ...) : <u>D'habitude :</u> Classe d'ordinaire très calme et travailleuse. Les élèves participent, ce sont toujours les mêmes.	
<u>Cette séance (quelles particularités ?) :</u> De nombreux absents dont un élève plus énergique. Les autres élèves actifs ont été exceptionnellement calmes.	
Le débat/jeu de rôle a-t-il favorisé le lâcher-prise du groupe classe ? oui je pense. Tous les élèves ont participé.	
La séance de débat/jeu de rôle s'est-elle déroulée dans un climat de non-jugement ? oui c'était super!	
Observez-vous une amélioration des qualités d'oral de la classe lors de la séance ? <u>Par rapport à d'habitude :</u> oui, ils ont tous attendus l'autorisation avant de parler. Les règles du fonctionnement avaient été données.	
<u>Au cours du débat :</u>	

## **Résumé**

Ce mémoire réalisé dans le cadre du Master 2 MEEF SVT s'intéresse aux choix d'une méthode de débat utilisée en classe pour développer les capacités d'argumentation des élèves sur les questions scientifiques socialement vives. Les questions socialement vives sont des questions qui font débat dans plusieurs sphères de notre société (juridique, morale, scientifique, ...) et qui méritent donc d'être argumentées en classe de façon à mettre en pratique la citoyenneté. Pour tenter de déterminer quelle pourrait être la plus-value d'utiliser le jeu de rôles plutôt que le débat, ou l'inverse, il a été proposé à plusieurs classes de débattre sur le thème de la vaccination suivant l'une ou l'autre des modalités. La comparaison des transcriptions vidéographiques obtenues permet de mettre en évidence des particularités spécifiques au débat et au jeu de rôles et de proposer des éléments de réponse à la question de recherche suivante : Quelle pourrait être la plus-value d'utiliser le jeu de rôle plutôt que le débat classique avec les élèves pour argumenter sur les QSSV ?

## **Abstract**

This dissertation, produced as part of the Master 2 MEEF SVT, focuses on the choices of methods of debate used in class to develop students' argumentation skills on socially, lively scientific questions. Socially vibrant issues are issues that are debated in many spheres of our society (legal, moral, scientific, ...) and therefore deserve to be argued in class so it can be put into practice for citizenship. In an attempt to determine what might be the added value of using the role play rather than the debate, or the opposite, it was proposed to several classes to discuss the topic of vaccination according to one or the other modalities. The comparison of videographic transcriptions obtained makes it possible to highlight specific peculiarities of the debate and the role play and to propose elements of answer to the following research question: What could be the advantage of using the role play rather than the classic debate with students to argue about socially, lively scientific questions?

**Mots clés** : Question socialement vive, débat, jeu de rôle, argumentation