



HAL
open science

Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ?

Alexis Crolard

► **To cite this version:**

Alexis Crolard. Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ?. Education. 2020. dumas-03160381

HAL Id: dumas-03160381

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03160381>

Submitted on 5 Mar 2021

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.

Année universitaire 2019-2020

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours Histoire-Géographie

*Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du
débat scolaire ?*

Présenté par M. Alexis Crolard

Mémoire de M2 encadré par Mme Anne Dufour

Table des matières

Introduction	3
Première partie. État de l’art et cadre théorique	4
I – Le débat	4
I.1. Qu’est-ce qu’un débat ?	4
I.2. Pourquoi débattre ?	5
I.2.1. Une pratique encore rarement utilisée en classe	5
I.2.2. Une formation à la citoyenneté et au vivre ensemble	6
I.2.3 Le débat comme <i>moyen d’apprentissage disciplinaire</i>	7
I.2.4. Le débat comme <i>objectif d’apprentissage en soi</i>	8
I.3. Un attendu des textes officiels	9
I.3.1. Débattre dès l’école primaire	9
I.3.2. Le débat dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture	10
I.3.3. Le débat dans les disciplines des cycles 3 et 4	11
I.3.4. Le débat en Enseignement Moral et Civique	13
I.4. La pluralité des débats	14
I.4.1. La typologie des débats scolaires	14
I.4.2. Une multitude de dispositifs pour débattre	17
I.5. Les conditions du débat scolaire	21
I.5.1. Le choix du sujet	21
I.5.2. Le travail préparatoire au débat	21
I.5.3. Le cadre de l’enseignant	22
I.5.4. La question des rôles	23
I.5.5. Le temps de la synthèse et du bilan	23
II – L’engagement	24
II.1. Définition de l’engagement	24
II.2. Engagement et motivation	25
II.3. Les différentes dimensions de l’engagement	26
II.4. Les déterminants de l’engagement	28
III – Formulation de la problématique	29
Deuxième partie. Proposition de séance et analyse didactique	31
I – Proposition d’une séance mettant en œuvre la problématique	31
I.1. Contexte de séance	31
I.1.1. Articulation dans la séquence	31
I.1.2. Travail préparatoire	31
I.2. Description de séance	33
I.2.1. Distribution des rôles	33
I.2.2. Déroulement du débat	34
I.2.3. Bilan réflexif et trace écrite	36
II. Analyse de la proposition didactique	37
II.1. Un cadre disciplinaire favorable	37
II.2. Les effets du travail préparatoire sur l’engagement dans le débat	37
II.3. Choix du sujet et liberté des élèves	40
II.4. Un « Discussion Panel » favorisant les déterminants de l’engagement	41
Troisième partie. Réflexion critique menée sur un support	45
I - Réflexion sur la « méthode » de mise en œuvre d’un débat réglé	46
II - Critique d’une proposition de débat et de son support documentaire	47
III – Analyse de documents utilisés dans la proposition didactique	50

Introduction

Selon Aristote, seul l'homme dispose du *logos* ; cette capacité à produire une parole sensée, source de raison, d'intelligence et de pensée. Les éléments les plus fondamentaux constituant l'humanité trouvent donc leur source dans la capacité à utiliser la langue, permettant de débattre du bon et du mauvais, de l'utile et du nuisible, du juste et de l'injuste¹. L'humain s'oppose ainsi à l'animal qui ne peut utiliser que la *phonè*, simulacre du *logos* humain n'autorisant que de faire état des émotions et des sensations de l'instant. La place centrale conférée au langage et particulièrement à son utilisation pour convaincre est l'élément le plus fondamental de la démocratie athénienne ; la cité grecque est d'ailleurs en capacité de supporter toutes les inégalités (de richesse, de culture, d'intelligence, de force), sauf une : l'inégalité devant la parole.² L'aptitude au débat est donc ce qui inscrit le citoyen dans la communauté politique, qui peut alors discuter des valeurs, des normes, des règles et des idées qui régissent la vie en commun.³

Deux millénaires plus tard, le débat est toujours au cœur de notre démocratie et l'échange d'idée et de la parole est un des fondements de la République. Il est ainsi normal que l'École républicaine forme les futurs citoyens à cet exercice.

Fort de ces idées et persuadé des qualités civiques de cette activité, je me suis engagé dans la mise en place de débats très rapidement après le début de mon année de stage en établissement. Mes espoirs de faire vivre aux élèves cet exercice qui me tenait particulièrement à cœur s'est rapidement heurté à la réalité du terrain. Très heureux d'annoncer à plusieurs de mes classes la tenue prochaine de débats, je fus surpris par le nombre conséquent d'élèves qui furent visiblement ennuyés par cette idée. J'appris que cette appréhension était née de mauvaises expériences de débat ; ces élèves n'étaient donc pas particulièrement motivés par l'idée d'en faire de nouveau. Mes premières expérimentations de débat ne furent pas non plus de francs succès, même si une partie des élèves se révélèrent engagés dans cette activité, d'autres n'y participaient finalement que par obligation scolaire.

Cette courte étude a donc comme objet une interrogation concrète, trouvant sa source dans mes premières expériences maladroites en qualité d'enseignant : comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ?

¹ Aristote, *Les Politiques*, Livre I, 2.

² Breton Philippe, *La parole manipulée*, Ed. La Découverte, Paris, 2004.

³ Boulnois Marion, *Débattre, oui, mais pourquoi ? La question de la finalité* (texte internet).

Première partie : État de l'art et cadre théorique

I. Le débat

I.1. Qu'est-ce qu'un débat ?

Selon Michel Tozzi, professeur émérite en Sciences de l'Éducation, Le débat se définit comme « *Une interaction sociale humaine à dominante langagière orale, où l'on s'interroge de façon organisée sur un sujet précis qui fait problème par ses enjeux, en confrontant des représentations et des points de vue sur la question soulevée* ». Cette définition extrêmement complète peut être scindée en plusieurs parties dans l'objectif de nous interroger sur les éléments constitutifs du débat, et par extension sur ce qui le sépare de notions proches.

Un débat est tout d'abord « *une interaction humaine à dominante langagière orale* ». Cela sous-entend qu'il faut donc être au moins deux pour débattre, afin que se mette en place un dialogue, un échange d'idées et d'opinions. Cette interaction humaine est effectivement extrêmement majoritairement orale, mais il est tout à fait possible de concevoir un débat sans parole, comme nous le verrons plus tard.

Deuxièmement, lorsque l'on débat « *on s'interroge de façon organisée* ». Cela suppose tout d'abord qu'un débat a des règles. Celles-ci peuvent être propres à un échange particulier (temps de parole de cinq minutes, vote d'une proposition après l'échange ...) mais certaines règles implicites sont communes à tous les débats : respect de la parole de l'autre, recherche de l'argumentation, écoute des arguments, acceptation d'être réfuté, délimitation du débat à un sujet précis.

Troisièmement, un débat s'organise « *sur un sujet précis qui fait problème par ses enjeux* ». En effet, un débat suppose une question initiale ou tout du moins un sujet précis, dont la caractéristique indispensable est qu'il permette la controverse : la question à débattre ne doit pas être une ruse rhétorique qui commande déjà d'avance la réponse, mais elle doit être au contraire suffisamment large pour permettre d'animer une discussion et suffisamment ouverte pour admettre plusieurs réponses, exemples et contre-exemples.

Finalement, un débat s'anime en « *confrontant des représentations et des points de vue sur la question soulevée* ». Un consensus de départ sur une question ne peut pas aboutir à un débat, celui-ci naît de l'existence d'au moins deux opinions différentes. Le débat est constitué par la confrontation de ces idées, de ces opinions, de ces représentations et de ces points de vue autour d'un seul et même sujet.

Le débat peut également se définir négativement, en comparaison avec d'autres notions proches. Le débat renvoie à l'idée de polémique, *polémos* en grec, qui signifie le combat. Débattre suppose un désaccord, une raison de se battre (en se limitant si possible à une joute verbale). On peut l'opposer à la *discussion*, qui implique un échange courtois, pacifié et serein, au *dialogue* qui sous-entend un plus petit nombre de participants ou encore à la *conversation* qui ne porte pas forcément sur des questions en tension invitant à la controverse.⁴

Ainsi, comme le relève certains spécialistes comme Marion Boulnois⁵, ce que nous appelons le débat fait appel à l'idée de contradiction entre les locuteurs, qui suppose une argumentation. Elle émet par ailleurs l'hypothèse que le mot débat n'est peut-être pas le plus adéquat et lui préfère celui de *discussion argumentée*, qui a le mérite de sortir les élèves de la représentation médiatique du débat comme une confrontation stérile d'opinions qui n'aboutit jamais à un changement d'idée de la part des locuteurs et peut donc induire une méthodologie faussée.

I.2. Pourquoi débattre ?

I.2.1. Une pratique encore rarement utilisée en classe

On pourrait penser que le débat ne constitue pas une forme de communication orale adaptée à la transmission des savoirs, encore moins lorsque cette dernière est à destination de jeunes élèves. Dans une conception descendante de la pédagogie, l'enseignant est celui qui possède le savoir et qui doit le transmettre à un public attentif. Le fait de « débattre » de la parole du professeur n'aurait ainsi qu'une connotation négative, une remise en question de l'absolu et de la connaissance transmise, de la vérité incontestable de l'enseignant.

Les recherches en didactique de l'Histoire et particulièrement les travaux de François Audigier⁶ ont depuis longtemps mis en évidence un modèle dominant, celui du cours dialogué, à l'occasion duquel les enseignants procèdent en mettant en récit des *boucles didactiques*⁷, des résultats supposés acquis, des faits, le tout sans débat critique dans la finalité

⁴ Boulnois Marion, *Le débat : une définition*, Académie de Grenoble (texte internet).

⁵ Boulnois Marion, *Débattre, oui, mais pourquoi ? La question de la finalité*, Académie de Grenoble (texte internet).

⁶ Audigier François, *Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions sociales*, In : *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n°15, 1995.

⁷ Audigier François, Crémieux Colette, Mousseau Marie-José, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, ENS Editions, Paris, 1996.

consciente (ou inconsciente) de fabriquer du consensus par l'enseignement de savoirs considérés comme un patrimoine commun.⁸

A l'intérieur de ces boucles didactiques, chacun incarne un rôle défini : à partir d'une situation donnée, l'enseignant pose des questions aux élèves dont il connaît déjà la réponse. Une fois cette dernière obtenue, l'enseignant reformule le retour de l'élève et apporte un complément d'information pour institutionnaliser ainsi le savoir que les élèves doivent assimiler. Dans cette boucle, le professeur « *contrôle de fait l'augmentation didactique* » L'élève en est réduit à « *l'adhésion d'un texte à apprendre* »⁹.

Cette méthode pédagogique par l'enchaînement de boucles didactiques est omniprésente dans la plupart des champs disciplinaires scolaires, particulièrement en Histoire-Géographie, où il reste le modèle dominant. Peu d'études récentes ont été réalisées sur ce sujet, mais en 2005-2006, la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) a pu réaliser une étude sur la perception de l'enseignement d'Histoire-Géographie chez les élèves : les résultats montrent que pour presque 82% des collégiens, le cours d'histoire revient principalement à « *écouter le professeur raconter, décrire, expliquer* ».

I.2.2. Une formation à la citoyenneté et au vivre-ensemble

Pourtant, le débat est un exercice au centre de la démocratie et de la citoyenneté. Comme nous l'avons déjà évoqué en introduction, la pratique du débat est intrinsèquement lié à la naissance de la démocratie athénienne, tout comme il est l'un des exercices de prédilection du siècle des Lumières, dont la plupart des grands philosophes qui en sont issus affirment le lien étroit entre la naissance de l'État démocratique et l'existence d'un espace public assurant le droit d'expression et la confrontation des opinions.

Dans une école qui se veut démocratique et dont un des objectifs primaires est la formation des futurs citoyens, il paraît dès alors logique que la pratique du débat trouve toute sa place dans le milieu scolaire. Le programme d'enseignement moral et civique mentionne d'ailleurs que « *Le débat argumenté, qui fait écho au caractère délibératif de la démocratie et au principe du contradictoire dans la justice, constitue un exercice de citoyenneté à part entière.* »¹⁰

⁸ Allieu-Mary Nicole, *Argumenter au collège en Histoire-Géographie*, INRP, Lyon, 2003.

⁹ Allieu-Mary Nicole, *Argumenter au collège*

¹⁰ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le programme d'enseignement moral et civique*, 2015.

Plus généralement, il s'agit d'une modalité socialisante du vivre ensemble, qui ouvre un « *espace public scolaire de discussion* », permettant une véritable expérience de la citoyenneté, de la démocratie et d'une parole publique responsable. Comme la société démocratique qui se fonde dans l'échange d'idées, de paroles et d'opinions dans le respect et l'écoute de l'autre, il est nécessaire que l'élève soit en capacité de se former à devenir un citoyen pleinement acteur de cette démocratie et à pouvoir échanger, communiquer sans basculer dans des excès tels que la violence physique : débattre est civilisateur.¹¹

I.2.3. Le débat comme *moyen d'apprentissage disciplinaire*

Le débat doit être utilisé comme un outil et comme un support de l'enseignement. La psychologie sociale et les didacticiens de la discipline ont montré l'importance dans le processus d'apprentissage de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. L'interaction sociale verbale, le « conflit sociocognitif », la coopération interactive, facilitent un rapport constructif au savoir¹².

En effet, le débat permet d'instaurer une démarche collective de recherche, qui mobilise une réflexion, des processus de pensée et des méthodes d'apprentissage originaux par le travail de compétences diverses, permettant aux élèves d'apprendre différemment, et à certains d'entre eux de s'épanouir dans cet exercice qui sort du commun des cours plus orthodoxes dans lesquels ils peuvent parfois éprouver des difficultés.

Il remet l'élève comme l'acteur au cœur des apprentissages. Bien loin de la démarche descendante que constitue la leçon magistrale, il permet à l'élève de se saisir pleinement de son sujet d'étude et d'en découvrir sa complexité par lui-même, par l'interaction et par l'échange avec les autres élèves. Il met en avant la conception socioconstructiviste de l'apprentissage par le biais de l'argumentation, qui est au centre du processus de construction-exposition des savoirs.¹³ D'où l'intérêt, dans toutes les disciplines, mais aussi en dehors de celles-ci (vie de classe, heure hors discipline ...) de « moments débat », en petit groupe ou en classe plénière. Il s'agit alors de d'affronter un problème par la mise en commun, les hypothèses, l'argumentation et plus généralement la communication, dans un cadre garanti par l'enseignant.

¹¹ Eveleigh Hélène et Tozzi Michel, *Pourquoi débattre en classe ?*, In : *Les Cahiers Pédagogiques*, n°401, 2002

¹² Eveleigh et Tozzi, *Pourquoi débattre...*

¹³ Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Seuil, Paris, 1996.

Sans remettre en cause la légitimité du discours du professeur, force est de constater les insuffisances du modèle magistral face à un public que l'on forme justement à devenir citoyen, à exprimer son esprit critique et à être capable de devenir un membre actif de la vie démocratique. Ces insuffisances sont d'autant plus grandes que le public approche de la majorité et voit ses droits se manifester de façon tangible.¹⁴

Enfin, un constat simple s'impose. Le débat constitue également un moyen d'apprentissage disciplinaire intéressant car il est ludique. Susciter la motivation et, nous le verrons, l'engagement des élèves est primordial pour que la transmission des savoirs et le travail des compétences se réalise de manière efficace. Les témoignages positifs d'élèves sont nombreux, ils ont l'occasion de pratiquer leur discipline d'une façon originale, donnant un poids supérieur à leur avis, à leur parole dans un contexte scolaire ou l'enseignant est presque toujours l'acteur principal de la transmission des savoirs et des compétences.

I.2.4. Le débat comme *objectif d'apprentissage en soi*

La pratique du débat constitue certes un moyen d'apprentissage original, mais l'exercice du débat, indépendamment de son utilisation, fait travailler un panel extrêmement dense de capacités et de compétences. Il développe des savoirs, des savoir-faire et des savoir-vivre spécifiques et transversaux, dont nous tenterons ici de faire une brève synthèse.

Pour Samuel Heinzen, professeur à la Haute École de la Pédagogie de Fribourg¹⁵, le premier objectif du débat tient au développement personnel : le débat permet de se faire comprendre. Il ne s'agit pas de préparer des bons vendeurs, publicitaires ou propagandistes, mais d'apprendre tout simplement à constituer un point de vue, à argumenter, contre-argumenter, à savoir formuler ses idées et les présenter aux autres. C'est un outil d'apprentissage du vivre-ensemble en classe, dans la vie scolaire, mais également dans la vie courante. En effet, certains enseignants refusent les débats en classe au motif que les élèves ne « savent pas discuter », or, n'est-il pas justement du ressort des professeurs que de leur apprendre ? La capacité à parler clairement, à exprimer une idée ou une opinion est une des compétences essentielle que l'élève doit être en capacité d'acquérir tout au long de sa scolarité, et rejeter le débat au motif d'une incompétence des élèves revient à refuser de leur enseigner une des capacités élémentaires qu'ils viennent apprendre.

¹⁴ Vignard Michel, *Le débat en philosophie, du temps perdu ?*, In : *Les Cahier Pédagogiques*, n°401, 2002.

¹⁵ Heinzen Samuel, *Le débat et les discussions à visée philosophique*, Canal Uved, Fribourg, 2017 (texte internet).

Les objectifs d'apprentissages sont nombreux. Il s'agit pour l'élève de développer des aptitudes à penser et à argumenter, d'être capable de s'interroger sur ses propres opinions, d'apprendre à échanger avec les autres ... Il est toutefois possible de les classer en trois catégories :

- Objectifs intellectuels : réussir à produire une réponse commune à la question posée à partir d'arguments et de points de vue différents, aider ainsi tout le groupe-classe à obtenir un savoir, dépasser la simple défense de position préalable et d'idées préconçues ou l'acquisition passive de savoirs au profit de leur manipulation en situation concrète.
- Objectifs civiques : Respecter l'autre en admettant la multiplicité des avis, prendre en compte la pensée de l'autre, et, idéalement, produire une réponse commune issue de la recherche du consensus à la question régissant le débat.
- Objectifs pratiques : Apprendre la maîtrise de la langue et des outils qui y sont associés, comprendre les bases de la rhétorique et de la construction argumentaire, être en capacité de regarder ou de critiquer un débat « réel », par exemple télévisé.¹⁶

I.3. Un attendu des textes officiels

Il est important de rappeler que le débat n'est pas seulement une forme d'apprentissage originale : il est aujourd'hui préconisé par les textes officiels, en premier lieu par le Bulletin officiel de l'éducation nationale.

Sa pratique, d'abord réservée au lycée et plus particulièrement à la philosophie, est aujourd'hui étendue depuis l'école primaire jusqu'à la terminale.

I.3.1. Débattre dès l'école primaire

Le débat s'est graduellement intégré dans tous les cycles scolaires depuis environ deux décennies, notamment grâce à l'impulsion de la philosophie. Dans la suite des travaux précurseurs de Matthew Lipman sur l'enseignement de la philosophie aux enfants dans le

¹⁶ Eduscol – Ressources enseignement moral et civique, *Le débat réglé ou argumenté*, 2016 (texte internet).

milieu scolaire¹⁷, L'UNESCO publie en 1998 un rapport sur la pratique et l'enseignement de la philosophie aux enfants¹⁸. Celui-ci appelle à prendre très au sérieux la capacité des enfants à philosopher, discuter et débattre. Les auteurs concluent que les pratiques de l'argumentation et du débat ne doivent pas être réservés aux lycées et aux cours de philosophie, mais qu'il est essentiel que les enfants apprennent à s'exprimer et à débattre dès l'école primaire.

Dès lors, le débat est officiellement inscrit au programme de l'école primaire dans la vie de classe depuis 2002, à raison d'environ une demi-heure par semaine.

I.3.2. Le débat dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le débat est une compétence éminemment transversale que l'on retrouve dans quatre des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture¹⁹. Sa pratique est conseillée dans presque l'intégralité des disciplines scolaires et il est évoqué à de nombreuses reprises dans les textes officiels. On le retrouve aussi bien dans le socle commun du cycle 3 que pour celui du cycle 4.

Ainsi, le domaine 1 « *Les langages pour penser et communiquer* » débute par une première composante intitulée « *Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit* ». Le débat participe pleinement à l'apprentissage de la communication et de l'expression, il est ainsi attendu à la fin de cycle 3 que l'élève soit en capacité de « *participer à un débat en prenant en compte la parole d'autrui* »²⁰ et il est conseillé aussi bien en cycle 3 qu'en cycle 4 que celui-ci participe régulièrement et de façon constructive à des débats.

Dans le domaine 2 « *Les méthodes et outils pour apprendre* », la notion de débat est présente pour les deux cycles, car sa pratique constitue un moyen d'apprentissage disciplinaire. En cycle 3 tout comme en cycle 4, le socle commun le propose comme une méthode d'évaluation : « *L'évaluation peut s'effectuer dans le cadre de situations problèmes [...] construction d'un exposé, participation à un débat* ». Il est par exemple possible de fonder une évaluation de l'élève sur l'observation régulière de « *sa capacité à débattre de manière constructive au sien du groupe, à apporter des idées, à participer de manière efficace à la réalisation du projet, à aider ses camarades, etc ...* »²¹.

¹⁷ Lipman Matthew, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

¹⁸ UNESCO, *La philosophie pour les enfants*, mars 1996.

¹⁹ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le cycle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, mis à jour janvier 2018.

²⁰ Ministère de l'Éducation nationale, *Le cycle commun ...*

²¹ Ministère de l'Éducation nationale, *Le cycle commun ...*

Le débat trouve aussi logiquement pleinement sa place dans le domaine 3, celui-ci s'intitulant « *La formation de la personne et du citoyen* ». Nous l'avons vu, être capable de débattre, d'exposer une idée, d'argumenter et d'écouter les autres fait pleinement partie de l'exercice de la citoyenneté, et cela est rappelé à plusieurs reprises par le domaine 3, en proposant par exemple une « *évaluation alors réalisée lors de la pratique du visionnement de débats (débats télévisuels, débats entre élèves) ...* »²²

Enfin, le débat est évoqué pour le domaine 5 « *Les représentations du monde et de l'activité humaine* », dans lequel il constitue un cadre d'apprentissage et d'évaluation, par exemple, par le biais d'un débat interprétatif. Le dernier domaine du socle propose ainsi plusieurs contextes d'évaluation comme « *prendre part à un débat d'idées, à des discussions mettant en jeu des questions morales, scientifiques, géographiques, historiques, littéraires, artistiques, culturelles* ». ²³

I.3.3. Le débat dans les disciplines des cycles 3 et 4

L'étude des programmes scolaires nous montre que la pratique du débat se conçoit tout au long de la scolarité. En effet, dès le cycle 1, les élèves doivent commencer à comprendre, dans la mesure de leur âge, qu'ils vont apprendre les principes de la vie en société, dont une des composantes majeure est la décision collective. Ainsi, le Bulletin officiel nous indique que « *Les enfants apprennent à repérer les rôles des différents adultes, la fonction des différents espaces dans la classe, dans l'école et les règles qui s'y rattachent. Ils sont consultés sur certaines décisions les concernant et découvrent ainsi les fondements du débat collectif* »²⁴. Ce processus se poursuit bien évidemment lors du cycle 2, où des compétences plus précises apparaissent, tel que « *Construire l'esprit critique* », dont un des attendus est que l'élève « *Prenne part à une discussion, un débat ou un dialogue* ».

Avec la spécialisation disciplinaire apparaissant aux cycles 3 et 4, on associe facilement la pratique du débat scolaire avec l'Enseignement Moral et Civique (EMC), ou il constitue un cadre et un objectif d'apprentissage de choix, dans l'objectif de formation du citoyen. Toutefois, il ne doit pas être réservé à cette matière et il est possible de lui trouver des applications constructives dans toutes les disciplines.

²² Ministère de l'Éducation nationale, *Le cycle commun ...*

²³ Ministère de l'Éducation nationale, *Le cycle commun ...*

²⁴ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015.

Ainsi, le Bulletin officiel rappelle que « *La formation de la personne et du citoyen relève de tous les enseignements et de l'enseignement moral et civique* ». Il est demandé à ce que les élèves acquièrent la capacité à participer et à s'exprimer au travers d'un débat dans presque toutes les disciplines, aussi bien littéraires (français, anglais ...) que scientifiques (physique-chimie), ou la pratique du débat scientifique est préconisée.

On note toutefois une certaine progressivité : le débat est clairement évoqué dans les programmes du cycle 3 pour quatre disciplines seulement (Français, Education musicale, Histoire, EMC), alors qu'il en est fait mention dans l'intégralité des disciplines du cycle 4 (à l'exception notable de l'Education Physique et Sportive). On comprend ainsi qu'une certaine maturité intellectuelle et qu'un certain nombre de prérequis scolaires sont nécessaires pour pouvoir envisager la tenue de débats stricto-sensu dans des disciplines spécialisées.

Le tableau suivant, non-exhaustif, propose ainsi au moins un exemple de mention du débat par discipline présente dans le programme cycle 4, à l'exception de l'Enseignement Moral et Civique, que nous étudierons spécifiquement dans la partie suivante.

	Mention dans le programme du cycle 4 ²⁵
Français	<i>Présenter un livre oralement, partager des impressions de lecture ou débattre de l'interprétation de certains textes.</i>
Langues Vivantes	<i>Débattre à partir d'un recueil de points de vue et d'arguments.</i>
Arts plastiques	<i>Prendre part au débat suscité par le fait artistique.</i>
Education musicale	<i>Transférer sur un projet musical en cours ou à venir les conclusions d'un débat antérieur sur une œuvre ou une esthétique.</i>
Histoire des arts	<i>Prendre part à un débat sur des œuvres d'art et objets patrimoniaux.</i>
Sciences et technologie	<i>S'exprimer à l'oral lors d'un débat scientifique.</i>
Mathématiques	<i>Stabiliser et consolider les connaissances, exercices et problèmes ouverts favorisant la prise d'initiatives, débats et mises au point collectives.</i>

²⁵ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme des enseignements du cycle 4*, Bulletin officiel spécial du 26 juillet 2018.

I.3.4. Le débat en Enseignement Moral et Civique

L'EMC semble constituer le cadre idéal pour la réalisation de débats en classe. En effet, l'Enseignement Moral et Civique poursuit trois finalités : respecter autrui ; acquérir et partager les valeurs de la République ; construire une culture civique. Le débat argumenté trouve parfaitement sa place dans ces trois finalités et correspond à une méthode d'apprentissage de choix pour permettre aux élèves de comprendre, d'éprouver et de mettre en perspective les valeurs qui régissent notre société démocratique.

Il est essentiel de rappeler que l'enseignement moral est civique n'est pas un enseignement moralisateur, mais un enseignement qui favorise la transmission des valeurs. Pour que ces valeurs aient un sens, elles ne doivent pas simplement être entendues et apprises, mais elles doivent être vécues. Le débat permet d'expérimenter les valeurs, de les pratiquer, de les tester, de les discuter.

L'EMC est donc un terrain de choix pour la pratique du débat. Cette place est renforcée par les textes officiels, qui font mention à de nombreuses reprises à cette pratique. Le programme indique ainsi que « *La pratique du débat facilite particulièrement la construction du jugement moral et du civisme chez les élèves. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté* ». ²⁶

On peut également remarquer que la place du débat en EMC se renforce depuis plusieurs années. Aujourd'hui, le débat est mentionné à dix reprises dans le programme d'EMC du cycle 4. Ce qui représente une occurrence deux fois plus importante du terme que dans les programmes d'ECJS de 2011 ²⁷. Ce renforcement de la place du débat est encore plus nette si l'on entreprend la comparaison avec les anciens programmes d'Education Civique de 2008 ²⁸ : en classe de 6^{ème}, il n'était mentionné que deux fois, pour la partie laissée « au choix » (recherche d'informations, rédaction d'un argumentaire, organisation du débat). En 5^{ème}, il n'était plus question que « d'échanges d'idées ». En classe de 4^{ème}, il était mentionné une fois pour recommander l'étude de textes « résultant d'un débat public ». En classe de 3^{ème}, il apparaissait à quatre reprises, soit pour désigner l'étude des principaux « débats » de la vie politique soit pour la mise en œuvre de débats argumentés.

²⁶ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement moral et civique*, Bulletin officiel spécial du 17 juillet 2018.

²⁷ Académie de Versailles - Histoire, Géographie, EMC, *Le débat en EMC dans les textes officiels*, 2013 (texte internet).

²⁸ Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique*, Bulletin Officiel spécial n°6, 28 août 2008.

I.4. La pluralité des débats

I.4.1. La typologie des débats scolaires

Les chercheurs en science de l'éducation Elisabeth Bussienne et Michel Tozzi²⁹ se sont essayés à plusieurs reprises à formuler une typologie des débats dans le contexte scolaire. En effet, il existe une importante pluralité des formes de débat, qui peuvent être classés en quatre grandes catégories :

- Le débat scientifique

Le débat scientifique « en classe » doit être impérativement discerné du débat scientifique des chercheurs qui échangent sur des problèmes sans en connaître la solution : il est évident que l'on ne demandera pas à des élèves de réfléchir aux mêmes controverses scientifiques que sur lesquels se penchent les chercheurs spécialistes.

Cette forme de débat scolaire suppose donc qu'il existe une réponse au débat connue de l'enseignant. Contrairement au débat interprétatif où toutes les interprétations sont valables, certaines propositions seront fausses et d'autres justes. Son objectif n'est pas d'aboutir à un consensus ou à une réflexion sur les représentations, mais il permet plutôt de travailler sur la formulation d'hypothèses, sur la capacité à établir des conclusions de recherche et à être capable de prendre du recul sur ses propres présomptions.

- Le débat interprétatif

Ce débat se pratique essentiellement en Français, mais il est également possible de le retrouver dans d'autres disciplines, notamment en Education musicale. Il s'agit la plupart du temps de débattre autour de l'interprétation d'une œuvre littéraire ou musicale. En effet, il peut exister autant d'interprétations différentes d'une œuvre que de spectateurs, et l'objectif de cette forme de débat est de faire prendre conscience aux élèves qu'il est possible d'avoir une extrême variété d'interprétation d'un texte ou d'une musique qu'ils travaillent ensemble, sans pour autant qu'une seule d'entre elle soit vraie ou juste.

Dans cette forme de débat, l'enseignant, par ses questions et ses interventions, assiste les élèves pour qu'ils forgent leur propre interprétation. Le travail repose ensuite sur la capacité d'argumentation de l'élève, qui doit être capable de justifier son interprétation par un raisonnement qu'il soit en capacité de formuler.

²⁹ Bussienne Elisabeth et Tozzi Michel, *Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités*, In : *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°37 (juillet 2018).

Les deux objectifs principaux pour l'élève sont donc d'apprendre à argumenter pour exposer une opinion personnelle et d'être capable de comprendre que des opinions divergentes puissent coexister avec la sienne, sans pour autant qu'elles s'invalident.

Cette forme de débat, surtout utilisée en Français, peut tout à fait être transposée à l'Histoire-Géographie-EMC. En effet, les élèves sont amenés à travailler sur de nombreux textes qui peuvent être sujets à un grand nombre d'interprétations, tout comme une œuvre littéraire classique. Il peut être tout à fait intéressant que les élèves comprennent qu'on peut débattre de l'histoire et que les historiens sont d'ailleurs eux-mêmes de grands spécialistes du débat, qu'ils font progresser leur discipline au travers des discussions, des hypothèses et des controverses. Comme le dit d'ailleurs Antoine Prost « *Sur quoi l'historien se fonde-t-il pour accepter ou refuser les explications que lui proposent ces sources, sinon sur sa propre expérience du monde et de la vie en société, qui lui a appris que certaines choses arrivent, et que d'autres n'arrivent pas ?* »³⁰

- Le débat « citoyen » ou « vie de classe »

Cette forme de débat est une véritable expérience de discussion démocratique à l'échelle de la classe. Cet outil de la pratique citoyenne à l'école a pour objectif d'évoquer des problèmes concernant la vie de classe, de faire vivre le collectif, de discuter et gérer les conflits. Il peut autant être une occasion où l'on évoque les problèmes du quotidien qu'un moyen de remédiation des conflits entre élèves.

Bien qu'il implique directement les élèves dans la vie de classe, la gravité des sujets qui peuvent y être exprimés oblige toutefois à ce que sa pratique soit aussi ritualisée que possible : il faudra passer par l'expression personnelle d'un vécu (le conflit, la plainte), à l'argumentation fondée sur la narration des faits qui ont causé le problème et visant la recherche de solutions, voire la formulation (ou la modification) de « règles de vie » pour le groupe concerné³¹. Le débat et l'échange d'idées pourra avoir lieu autour de la recherche de solutions, mais il est inutile de débattre du vécu ou du ressenti d'autrui : un vécu s'écoute, il ne se discute pas.

En pratique, ces débats sont explicitement prévus pour le premier degré sous la formulation de « débat hebdomadaire » pour le cycle 2 et pour le cycle 3, et pour le second degré, ce sont ceux que l'on mène lors des heures de vie de classe.

³⁰ Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Éditions du Seuil, Paris, 1996.

³¹ Bussienne Elisabeth et Tozzi Michel, *Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités*, In : *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°37 (juillet 2018).

- Le débat « philosophique » ou la discussion à visée philosophique

La discussion à visée philosophique part de questions existentielles ou à fortes teneur anthropologique posées par les élèves eux-mêmes. Ce questionnement peut s'établir spontanément ou à partir d'un support (texte, conte, mythe ...). Cette forme de débat nécessite, au moins au départ, une forte implication de l'enseignant qui, par ses cadrages, relances et reformulations, doit aider les élèves à s'engager dans une discussion les amenant à philosopher.

Ce processus qui peut paraître particulièrement complexe au premier abord est toutefois réalisable dès le début de la scolarité. Matthew Lipman est le premier à introduire les discussions à visée philosophique à l'école primaire.³² Pour conduire le débat, il s'appuie sur des romans adressés aux enfants qu'il a lui-même écrit et qui mettent en scène plusieurs questionnements philosophiques. Les élèves doivent ensuite les identifier, choisir démocratiquement une question à traiter puis mener la discussion en demi-groupes. Depuis lors, plusieurs autres méthodes ont émergé. On peut noter par exemple la méthode Lévine³³ fondée sur la construction de l'identité personnelle des élèves au travers de leurs propres questionnements, où la méthode Lalanne³⁴ qui préconise un rôle beaucoup plus impliqué de l'enseignant.

La discussion à visée philosophique a pour ambition d'aider l'élève dans les questionnements complexes, philosophiques, métaphysiques, qui vont lui permettre de grandir, mais aussi de pouvoir apporter une forme de réponse et de pratiquer le dialogue autour des questions existentielles qui apparaissent souvent pendant l'enfance. Comme le dit Michel Tozzi, « *L'éveil de pensée philosophique chez l'enfant est aussi un apprentissage de la conceptualisation et le développement d'un rapport non-dogmatique au savoir* »³⁵.

³² Lipman Matthew, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

³³ Lévine Jacques (dir.), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2008.

³⁴ Lalanne Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2004.

³⁵ Bussienne Elisabeth et Tozzi Michel, *Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités*, In : *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°37 (juillet 2018).

- Le débat réglé ou argumenté

Le débat réglé peut tout simplement se définir par la négative par rapport aux autres types de débat : il s'agit d'un débat qui ne suppose pas la préexistence d'une réponse scientifiquement prouvée, qui ne porte pas sur l'interprétation d'une œuvre, qui ne concerne pas la vie de classe et qui ne porte pas sur un sujet existentiel. Son nom suppose toutefois l'existence d'un cadre d'échange régi par des règles : respect de la parole et maîtrise de la sienne, acceptation de la coexistence de points de vue différents, recherche de l'argumentation ... Il s'agit d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.³⁶

Une autre condition importante au débat réglé est la préexistence d'une question ouverte et sujette à controverse. Une question à débattre, qui admet donc au moins deux réponses valides et valables, des exemples et des contre-exemples, afin d'éprouver par les visions et par les opinions la discussion argumentée.

Il s'agit de la forme de débat la plus courante dans la vie quotidienne, représentée notamment par l'exercice du débat politique, mais c'est aussi la forme de débat majoritairement pratiquée dans les disciplines scolaires. On peut l'envisager dans la plupart des champs disciplinaires, mais le débat réglé constitue la forme privilégiée du débat en EMC. Il permet l'expression publique des points de vue sur une question ouverte, qui peut aboutir, non pas forcément à une position commune mais tout du moins à un bilan permettant d'institutionnaliser les savoirs. Le débat réglé suppose également ; nous le verrons dans la partie suivante, toujours une préparation en amont, sur fond d'un dossier étayant les argumentaires.

I.4.2. Une multitude de dispositifs pour débattre

La typologie des débats, appuyée sur les travaux de Michel Tozzi et Elisabeth Bussienne, ne représente qu'un essai de classification des débats, permettant de commodément cerner les grandes catégories de débats scolaires. Toutefois, celle-ci ne doit pas occulter la très grande diversité des dispositifs qui peuvent être mis en place. Nous n'en citerons que quelques-uns ici à titre d'exemple, en essayant d'identifier les avantages et les défauts de chacun d'entre eux afin d'éclaircir notre choix didactique :

³⁶ Eduscol – Ressources enseignement moral et civique, *Le débat réglé ou argumenté*, 2016 (texte internet).

- Le débat mouvant

A partir d'une question ou d'une situation volontairement polémique, l'enseignant propose aux participants du débat (qui forment un groupe distinct de celui des observateurs) de se positionner physiquement de chaque côté d'une ligne selon leur accord ou leur désaccord avec la proposition. Une fois que chaque élève a trouvé sa position, chaque camp argumente à son tour pour essayer de faire changer d'avis plusieurs éléments du camp adverse, qui se déplacent de l'autre côté de ligne si l'argument est suffisamment percutant.

Ce type de débat apporte donc un élément physique supplémentaire (l'action de se déplacer) qui peut être considéré comme ludique et qui peut donc, nous le verrons, être favorable à l'engagement des élèves. Il est dynamique et favorise l'implication de tous par le déplacement.

Toutefois, cette forme de débat n'est pas favorable à la participation orale de tous les élèves. Les meilleurs orateurs peuvent aisément prendre le dessus sur les autres, et le débat peut dès alors se réduire à un échange oral entre une poignée d'élève, tandis que le reste de la classe limite son rôle à son positionnement de chaque côté de la délimitation.

- Le débat boule de neige

Après un nécessaire temps de préparation, la question est débattue par groupe de deux pendant un court laps de temps. Chaque groupe de deux élèves cumule ses idées sur un papier avant de rejoindre un autre groupe semblable pour débattre à quatre pendant un temps un peu plus long. Finalement, après le même processus de mutualisation, un dernier débat a lieu par groupe de huit. A l'issue de ce troisième temps, chaque groupe de huit restitue les résultats de ses débats à l'assemblée plénière.

Cette forme de débat présente d'importants avantages : elle permet la participation de tous les élèves au débat et facilite donc la parole même pour les plus timides qui pourront présenter leurs idées devant un seul camarade de classe, lors de la première phase. Cette forme de débat est également dynamique, elle permet aux élèves d'échanger leurs idées à différentes échelles et d'observer une progression dans le développement de leurs arguments.

Toutefois, ce débat est difficile à mettre en place dans une classe ayant besoin de beaucoup d'aide de l'enseignant, car plus d'une dizaine ou d'une quinzaine de binômes vont débattre simultanément. Le professeur aura d'importantes difficultés à faire fonctionner chaque sous-groupe de débat si plusieurs d'entre eux se révèlent dysfonctionnels simultanément.

- Le débat silencieux

A partir d'un texte lu par l'enseignant, les élèves réagissent anonymement sur de petites feuilles. Ils peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord avec une assertion, exprimer des sentiments, donner leur ressenti ... L'enseignant ramasse les réactions anonymes, en lit quelques-unes et les redistribue à la classe, pour que chacun des élèves réagisse à ce que leurs camarades ont écrits sur leur première feuille. Après ce second tour, l'enseignant ramasse les deuxièmes réactions, en lit quelques-unes et les redistribue pour un troisième tour de réactions par écrit. Finalement, à l'aboutissement de cette troisième phase, une synthèse de ce qui a été exprimé par écrit est rédigée en classe entière.

Cette forme de débat repose sur un principe particulièrement intéressant : ce qui est dit est plus important que celui qui le dit, d'où l'anonymat. Il permet non seulement la participation de tous en favorisant les élèves qui éprouvent les plus grandes difficultés d'expression à l'oral, mais le débat silencieux évite également les focalisations personnelles et interpersonnelles qui peuvent gêner l'écoute mutuelle et les échanges. C'est une technique particulièrement adaptée aux classes agitées, dont la parole est difficilement canalisable.

Toutefois, l'anonymat ne favorise pas l'engagement des élèves les moins impliqués. Si l'un d'entre eux décide de ne pas participer, ou de participer de façon incohérente (en écrivant par exemple quelque chose de hors sujet sur son papier), il ne pourra pas être identifié et accompagné pour réaliser correctement l'exercice. De plus, l'absence de discussion enlève beaucoup de dynamisme au débat que l'on retrouve dans les échanges oraux d'idée, d'arguments et de contre-arguments.

- Le « Discussion Panel »

Le « Discussion Panel » est une forme de débat reposant sur une répartition de la classe par rôle. Environ 4 à 6 élèves forment le « groupe panel », choisi selon des critères de représentativité afin que les élèves observateurs sentent leur point de vue exprimé. Un animateur (qui n'est, si possible, pas le professeur) fait vivre le débat. La particularité du Discussion Panel est que le public n'est pas passif : il doit réagir activement, mais sans interrompre le débat, en écrivant questions, demandes d'informations et réactions sur des papiers qui sont transmis à l'animateur, charge à lui ensuite de les réinvestir dans le débat.

Le Discussion Panel permet une participation active de tous les membres, débatteurs, public, animateurs et, si intégré, observateurs. Il permet à la fois une discussion dynamique et un échange argumenté oral, mais ne constitue pas pour autant un exercice rebutant pour les élèves les moins à l'aise avec leur prise de parole, car ils pourront simplement s'intégrer au

public et réagir par l'entremise des réactions écrites. Ce débat favorise également l'autonomie de la classe, l'enseignant étant très en retrait des événements, optimalement relégué à un rôle de contrôle et de tri des réactions transmises à l'animateur.

Toutefois, cette forme de débat ne permet l'expression orale que d'un nombre réduit de participants, et doit reposer sur un petit groupe d'élèves particulièrement à l'aise dans le rôle de débateur, ainsi que sur un animateur extrêmement compétent. Il demande un effort important de régulation et une forte capacité de gestion en autonomie de l'exercice par les élèves.

- Le débat « fish bowl »

Le débat « fish bowl » tient son nom de l'organisation physique de l'exercice : la classe est préparée avec deux cercles concentriques de chaises, observant cinq chaises au centre. Quatre élèves s'installent sur les chaises centrales (une chaise est laissée vide) et lancent le débat entre eux. Le reste de l'assemblée observe attentivement le débat et si l'un des observateurs souhaite intervenir, il se lève, prend place sur la chaise libre et en échange un des débatteurs actif doit aller rejoindre les observateurs de façon à ce qu'il reste toujours une chaise libre.

Ce débat favorise l'autonomie des élèves et leur donne de la responsabilité, car le professeur réduit son rôle au minimum nécessaire. Il assure une discussion transparente et installe un échange dynamique et efficace. Il favorise le travail sur l'écoute (par le grand groupe d'observateurs).

Toutefois, il ne peut être réalisé qu'avec une classe ayant une importante capacité d'autodiscipline, car un élève doit volontairement abandonner sa place pour qu'un autre participe. Il ne favorise pas non plus la participation des plus timides et n'encourage pas les moins impliqués à prêter attention ou à participer au débat.

I.5. Les conditions du débat scolaire

I.5.1. Le choix du sujet

Comme nous l'avons déjà évoqué, la délimitation d'un sujet est cruciale pour le débat. Même si la liberté d'expression est la règle, les échanges ne sauraient dépasser les limites du sujet imposé pour que le débat garde une cohérence d'ensemble.

Le sujet choisi peut provenir de différentes origines. Il peut être en lien avec l'actualité, pioché dans une liste préétablie, provenir d'un support documentaire ... Dans la grande majorité des cas, celui-ci est imposé par l'enseignant, mais il peut être également choisi parmi diverses propositions par les élèves. Toutefois, un contrôle du professeur est indispensable, car on ne peut pas débattre de tout. Nous l'avons vu, la question à débattre doit permettre la controverse et la mise en place d'un argumentaire : une question sous-entendant une réponse évidente et absolue n'est pas adaptée à cet exercice démocratique.

Dans le cadre de l'EMC, plusieurs paramètres sont à prendre en compte : tout d'abord, le débat scolaire ne doit pas remettre en cause les valeurs de la République « *La laïcité doit-elle être remise en question ?* » « *Doit-on instaurer une discrimination raciale à l'école ?* » ne sont pas des sujets adaptés au cadre de l'enseignement. Ils remettraient directement en question la deuxième finalité de l'EMC qu'est « Acquérir et partager les valeurs de la République ». Deuxièmement, dans une perspective pédagogique, le choix d'une question doit prendre en compte quatre dimensions³⁷ :

- La dimension sociale (réalité des enjeux civiques, éthiques et moraux).
- La dimension cognitive (complexité du thème).
- La dimension psychologique (l'expression des émotions). Une question trop « passionnelle » peut empêcher la mise à distance nécessaire au processus d'apprentissage.
- La dimension didactique (l'adaptation de la difficulté du thème au niveau des débatteurs).

I.5.2. Le travail préparatoire au débat

Un débat est toujours préparé en amont. Cette préparation est toutefois plus ou moins importante selon les modalités du débat : elle le sera d'avantage pour mener à bien un débat réglé constituant l'aboutissement d'une étude de cas qu'il ne le sera pour un débat « vie de classe ».

³⁷ Eduscol – Ressources enseignement moral et civique, *Le débat réglé ou argumenté*, 2016 (texte internet).

Cette préparation se conçoit fait tout d'abord dans sa dimension pédagogique. Pour préparer la discussion, les élèves ont le plus souvent travaillé en amont sur un ensemble documentaire conçu afin de présenter différents points de vue et apportant des éléments constitutifs d'une argumentation pour les élèves. Cet ensemble documentaire doit être adapté didactiquement, c'est-à-dire plus ou moins guidé dans son exploitation selon le niveau de la classe, par exemple par la présence de questions adjointes aux documents. Le débat peut également s'appuyer sur des entretiens, des rencontres, des visites ... mais nécessitera toujours un temps préalable de travail en classe. Ce travail préparatoire peut bien entendu être guidé par l'enseignant qui prépare le débat, mais il peut également être mené en collaboration avec le professeur documentaliste.

Finalement, il est important qu'une préparation spatiale de la salle de classe soit mise en place. Celle-ci doit permettre de favoriser les échanges. Il sera donc fait en sorte que les élèves se voient entre eux (tout du moins, entre interlocuteurs). La forme habituelle de disposition est celle de la salle en « U », toutefois, nous l'avons vu, la disposition physique de la salle s'adapte au type de débat mis en application : elle ne sera pas la même pour un débat « boule de neige » que pour un débat mouvant.

1.5.3. Le cadre de l'enseignant

Une fois encore, le rôle de l'enseignant sera dépendant des caractéristiques du débat mis en place, mais également des situations, des cycles et des niveaux. La règle principale est qu'il doit apprendre à se placer en retrait et à laisser le débat se développer. Il doit déléguer le plus possible l'organisation et la conduite aux animateurs et essayer de maintenir sa position comme celle d'un simple accompagnateur. Le professeur est le garant de la légitimité des propos et que ceux-ci soient maintenus dans un cadre acceptable en milieu scolaire. Il doit également veiller à ce que des animosités trop fortes ne se développent pas entre les participants et doit pouvoir, au besoin, relancer le débat en cas de défaillance des animateurs.

Toutefois, il est essentiel que l'enseignant soit capable de s'effacer, de « perdre le contrôle ». Le débat doit valoriser les élèves dans leur rôle de gestionnaire de leur propre attitude et de leur pratique. En comprenant les finalités et les enjeux des règles inhérentes au débat, les élèves n'en seront que plus sérieux dans leur capacité d'autorégulation.

I.5.4. La question des rôles

Le premier rôle des élèves est de procéder, ou tout du moins aider à l'organisation active du débat. Leur implication physique et la prise en compte de leur avis, par exemple dans l'organisation spatiale du lieu, ne peut être que valorisante pour les élèves. Il est également possible de leur demander de participer à la réalisation des règles du débat ; ils peuvent par exemple créer une simple liste de règles qui poseront le cadre normatif de l'échange à partir de leurs idées et de l'appui du professeur.

Les élèves sont bien évidemment les acteurs principaux du débat. Il est toutefois nécessaire de définir des rôles à répartir, car on ne peut pas concevoir un débat scolaire avec autant de débatteurs que d'élèves. La distribution doit être adaptée didactiquement, principalement au niveau des élèves. On peut ainsi concevoir un débat complexe, proche du jeu de rôle, avec une dizaine de rôles différents pour des lycéens, là où il sera bien plus difficile d'excéder trois ou quatre rôles pour une classe de sixième. La répartition par rôle poursuit l'objectif d'optimiser la participation d'un maximum d'élève tout en assurant un cadre serein pour le débat. Elle doit permettre à ce que tout le monde soit actif et enjoint les élèves à s'investir dans le débat comme objet démocratique. Si le débat se limite à l'écoute d'un petit groupe de débatteurs par un public majoritaire, l'engagement des élèves sera nécessairement bien moindre que si chacun d'entre eux se voit proposé un rôle actif.

Sans proposer une longue liste de rôle, car ceux-ci dépendent fortement de la variété du débat mis en place, il est possible de retrouver certains rôles omniprésents dans les débats scolaires. Ainsi, il sera souvent possible de scinder les tâches du modérateur (veille à l'application des règles, préside la séance, régule la prise de parole), des débatteurs (défendent un point de vue, une opinion avec un argumentaire), des observateurs (qui peuvent par exemple noter la prestation des débatteurs ou réinvestir des questions dans le débat) et distribuer des rôles supplémentaires selon la formule retenue (secrétariat, jury, arbitre ...).

I.5.5. Le temps de la synthèse et du bilan

Une fois l'échange terminé, il est nécessaire qu'un temps de synthèse soit consacré pour aboutir à une clôture saine et à ce qu'il perdure une trace de celui-ci sous la forme d'un bilan. L'objectif principal de ce bilan est de clarifier l'apprentissage : en effet, la parole libérée du débat laisse forcément place à des échanges peu pertinents ou s'étant écartés des limites imposées par le sujet. La synthèse permettra aux élèves de s'appropriier les connaissances et les compétences mobilisées dans le débat. Il sera également l'occasion pour

l'enseignant de reprendre un rôle plus actif, en sélectionnant par exemple les idées principales ou les argumentaires les plus développés.

Tous les débats ne donnent pas lieu au même type de synthèse. Le débat interprétatif ne peut pas être clôt par un bilan fermé, qui irait à l'encontre même de la nature de ce débat. On peut toutefois relever un panel représentatif d'opinions et prendre certains argumentaires en exemple pour élargir leur réflexion. Le débat scientifique, au contraire, doit impérativement donner lieu à un bilan et une trace écrite commune, car il s'agira de retenir la règle découverte par les hypothèses de réflexion justes. Le débat réglé doit laisser lieu à un bilan réflexif dans l'objectif d'appropriation des savoirs en jeu, le débat citoyen doit lui se conclure par une synthèse, particulièrement lorsqu'il est utilisé pour discuter d'une situation conflictuelle ou pour procéder à une remédiation, car il s'agira alors de garder trace des décisions qui ont été validées par l'exercice du débat.

II. L'engagement

II.1. Définition de l'engagement

La notion d'engagement est fortement associée aux travaux de Kiesler dans les années 1960, puis, en France, particulièrement à ceux de Joule et Beauvois dans les années 2000.

Kiesler, chercheur américain en psychologie sociale, emprunte au monde du travail le très utilisé terme de *commitment* pour désigner ce que les francophones dénomment engagement, implication ou encore investissement. L'étymologie nous apprend que le verbe *to engage* désigne en anglais comme en français « mettre en gage », dans le sens d'offrir une garantie. On retrouve donc l'idée d'une promesse, d'une volonté de mettre en gage quelque chose de personnel dans l'objectif d'obtenir soi-même en échange un bien matériel (un salaire, un cadeau) ou immatériel (une bonne note, une reconnaissance, un sentiment de réussite personnelle). Un engagement est donc un contrat implicite, celui de réaliser un acte dans l'expectative d'en recevoir quelque chose de positif.

Pour Miller³⁸, ainsi que Adams et Paquet³⁹, cette première moitié de définition n'est pas suffisante : un élève impliqué est un élève qui se plonge sérieusement et activement dans

³⁸ Miller Richard, *Varieties of student involvement in learning: Inferences for course planners*. In : *Course design and student learning*, 1977.

³⁹ Adams, A.F. et Paquet, F, *Impact de la gestion du temps sur les performances académiques des étudiants inscrits en première candidature en faculté de droit*. Mémoire de licence. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1991.

le contenu de son cours. Cette idée est notamment reprise par Nystrand et Gamoran⁴⁰, qui envisagent l'engagement comme le degré avec lequel un apprenant s'implique mentalement dans la résolution des problèmes liés à l'étude.

Sur la base de ces définitions de ces auteurs, nous pouvons définir l'engagement scolaire comme « *la décision volontaire de s'engager activement et profondément, mais aussi comme la participation active dans les activités d'apprentissage.* »⁴¹

II.2. Engagement et motivation

Quand on parle d'engagement, la notion d'acte est centrale, car selon Kiesler, « *seuls les actes nous engagent* »⁴². L'engagement est ainsi forcément lié à un acte, à la différence de la motivation. Ces deux notions, intimement liés, ne sont pourtant pas synonymiques, et il est important d'en faire la distinction.

La première différence que l'on peut faire consiste à affirmer que la motivation est une condition de l'engagement. Rolland Viau, chercheur de référence autour de la notion de motivation en milieu scolaire, définit la motivation comme « *un état psychologique interne créé par un désir ou un besoin qui a ses origines dans les perceptions que le sujet a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* »⁴³. La motivation est donc le moteur, la force qui pousse l'apprenant à faire le premier pas menant à l'engagement.

Dans son deuxième aspect, l'engagement constitue la partie visible de la motivation. En effet, alors que la motivation peut être intrinsèque ou extrinsèque, la plus grande partie de ses déterminants ne sont pas observables ou quantifiables. La recherche de l'approbation sociale ou le sentiment d'accomplissement personnel dans la réalisation d'une tâche peuvent être des déterminants essentiels de la motivation, mais non-observables. Néanmoins, l'engagement sincère de l'élève dans la tâche qui lui est demandé constituera, sous certains de ses aspects, la marque visible de sa motivation.

⁴⁰ Nystrand Martin et Adam Gamoran, *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, In : *Research in the Teaching of English*, n°25 (3), 1991.

⁴¹ Pirot Laurence et De Ketele Jean-Marie, *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université*, In : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 26, n°2, 2000.

⁴² Kiesler Charles Adolphus, *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York, 1971.

⁴³ Viau Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, In : *Revue française de pédagogie*, n°113, 1995.

II.3. Les différentes dimensions de l'engagement

La définition précise de l'engagement scolaire est soumise à interprétation et aucun consensus précis n'émerge sur cette question. Toutefois, les différents auteurs s'accordent pour dire que l'engagement comporte différentes dimensions. Celles-ci permettent de dresser une idée générale des différentes formes qu'il peut adopter :

- L'engagement affectif

L'engagement affectif est la dimension la plus personnelle de l'engagement. Elle est liée à l'intérêt porté par l'élève à son travail, à son attrait pour l'école ou à l'enseignant. Cette dimension est donc difficilement observable. Elle fait appel autant aux valeurs de l'élève, aux émotions qu'il ressent ainsi qu'à son désir d'apprendre.

- L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est lié au comportement de l'élève à l'égard du savoir. Il s'agit de sa capacité à s'impliquer psychologiquement dans ses apprentissages, de persévérer et de faire des efforts. De nombreux auteurs lient cet engagement cognitif à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation. Cette forme d'engagement est la plus difficile à observer. Non seulement elle ne fait appel presque seulement qu'à des processus invisibles par un observateur, mais de surcroît, un élève peut sembler engagé sérieusement dans la tâche lorsqu'on l'observe sans que cela ne soit nécessairement le cas cognitivement.

- L'engagement comportemental

L'engagement comportemental est lié à l'adhésion et à la participation de l'élève aux activités scolaires et à la vie de l'établissement. Il s'agit ainsi de la dimension de l'engagement la plus facile à observer. Celle-ci se manifeste dans la volonté de poser des questions, de s'interroger sur le contenu du cours, dans son attitude face à une activité et plus généralement dans la tendance de l'élève à être proactif.

L'engagement est ainsi une notion complexe et multidimensionnelle, dont certaines manifestations sont extrêmement difficiles à observer. Certains auteurs et certaines institutions proposent toutefois des outils pour observer l'engagement des élèves sous ses différentes formes, dont voici un exemple intéressant proposé par l'académie de Paris⁴⁴ :

(1) Engagement cognitif		(2) Engagement comportemental		(3) Engagement affectif	
7	Écotent attentivement ce qui est exposé/enseigné	1	Sont ponctuels/ Arrivent à l'heure	3	Visages détendus (semblent apprécier d'entrer dans le cours)
8	Écrivent conformément à ce qui est demandé par l'enseignant	2	Rentrent calmement et sans faire trop de bruit	11	Posent des questions qui vont au-delà du cours
9	Répondent aux questions posées par l'enseignant (en levant la main)	4	Installation rapide	12	Discutent du cours (et non d'un autre sujet) avec leurs pairs
10	Posent des questions sur le cours	5	Disposent du matériel nécessaire pour réaliser leurs activités (cahiers, notes de cours, trousse, etc.)	13	Partagent leurs appréciations et leurs intérêts pour les cours entre eux
15	Sont impliqués activement dans les activités	6	Enlèvent leur manteau, bonnet, capuche, casquette, etc.	18	Posent des questions qui vont au-delà des activités proposées
16	Absorbés par les activités (regards et attention centrés sur les tâches demandées)	14	Suivent les instructions relatives aux activités demandées	19	Discutent des activités (et non d'un autre sujet) entre eux
17	Posent des questions sur les activités	24	Travaillent sans s'interrompre jusqu'à la fin de des activités	21	Partagent avec leurs pairs leurs appréciations et leur intérêt pour les activités
20	Émettent des suggestions, des propositions sur les activités	26	Respectent les règles régissant les déplacements dans la classe	31	Restent actifs et impliqués lors de changements/ de nouvelles activités
22	Demandent de l'aide pour réaliser leurs activités si besoin	27	Silencieux au moment des consignes	32	S'engagent dans des activités complémentaires lorsqu'ils ont terminés la tâche en cours
23	Persévèrent dans l'accomplissement des activités difficiles	28	S'écoutent les uns les autres lorsqu'ils prennent la parole	34	Restent pour terminer une activité
25	Se mettent au travail rapidement quand des activités sont proposées	29	Quand le silence est demandé par le professeur, ils se remettent à leurs tâches.	35	Choix (des élèves) de rester pour terminer une activité (en accord avec l'enseignant)
30	Prêtent peu d'attention aux distracteurs	33	Attendent l'indication de l'enseignant pour ranger leurs affaires	36	Continuent de discuter des activités après le cours avec leurs pairs ou leur enseignant

⁴⁴ Académie de Paris (site officiel), *Quelques définitions sur la motivation scolaire : grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe*, 2016 (texte internet)

II.4. Les déterminants de l'engagement

Il serait présomptueux de dresser une liste exhaustive des déterminants, des conditions et des pratiques capables de susciter l'engagement des élèves. Le sujet a déjà été abordé par un nombre important d'auteurs, qui proposent tout autant de différents déterminants ou classifications de déterminants de l'engagement des élèves.

Les démarches pouvant favoriser l'engagement sont extrêmement nombreuses, il peut s'agir tout autant pour l'enseignant d'être explicite dans les objectifs d'une activité, de différencier les tâches pour les adapter aux élèves dans leurs différences, d'établir un cadre de classe serein, ou encore de favoriser les démarche amenant une coopération entre élèves.

Pour ne pas nous perdre dans une longue liste de procédés, nous reprendrons la typologie des déterminants de l'engagement proposée par Beauvois et Joule en 1998⁴⁵ :

- Le contexte de liberté dans lequel l'acte est réalisé :

Un acte sera plus engageant s'il est réalisé librement que s'il doit être fait à partir d'une injonction. L'élève doit avoir le sentiment d'opérer en fonction d'une de ses propres décisions. La simple évocation de cette liberté est suffisante à accepter d'avantage l'acte.

- Le caractère public de l'acte :

Un acte sera plus engageant s'il est réalisé publiquement (intervention orale, présentation devant un public...) que si celui-ci ne donne lieu qu'à une observation de l'enseignant (rendu d'un devoir) ou si l'anonymat est garanti.

- Le caractère explicite de l'acte :

Un acte sera plus engageant si ses attendus et son intérêt sont clairement compris par l'élève que s'il ne comprend pas les consignes de réalisation de l'acte ou si sa finalité est ambiguë.

- L'irrévocabilité de l'acte :

Un acte sur lequel il est impossible de revenir est plus engageant qu'un acte qui peut être effacé, corrigé et modifié librement.

⁴⁵ Beauvois Jean-Léon et Joule Robert-Vincent, *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, PUF, Paris, 1998.

- Les conséquences de l'acte :

Un acte est d'autant plus engageant qu'il est lourd de conséquences (positives ou négatives). Il s'agit avant tout d'une question de perception des conséquences de l'acte par l'élève qu'une crainte ou une expectation de conséquences matérielles.

- La répétition de l'acte :

Un acte unique est moins engageant qu'un acte que l'on réalise plusieurs fois. Un élève ayant accompli plusieurs fois le même acte en comprendra d'avantage les règles et les enjeux, il pourra s'adapter d'autant mieux aux prochaines occurrences de l'acte.

- Le coût de l'acte :

Un acte gratuit est moins engageant qu'un acte coûteux. Dans le contexte scolaire, cela ne renvoie évidemment pas à un coût en argent, mais plutôt à un fort investissement en énergie ou à un coût en temps important.

- Les raisons de l'acte :

Un acte est d'autant plus engageant qu'il peut être lié à des raisons personnelles ou internes pour l'élève (intérêt à la question, adéquation de l'acte avec les valeurs ou les capacités de l'élève) qu'à des raisons impersonnelles ou externes (l'acte doit être réalisé sous menace de sanction, l'acte doit être réalisé car il est obligatoire au programme ...).

III. Formulation de la problématique

A la lecture de cette partie théorique, une première impression d'adéquation ressort entre les caractéristiques du débat scolaire et les déterminants de l'engagement des élèves en classe. Toutefois, il nous est permis de nous interroger sur l'efficacité de cette pratique sur l'engagement effectif du public scolaire. En effet, la pratique du débat suscite indéniablement l'intérêt et la curiosité d'une partie des élèves, mais la diversité du public scolaire et la multiplicité des formes de débat ne nous permet pas d'affirmer simplement que tout débat est une pratique engageante et motivante pour les élèves. Ainsi, nous nous demanderons si le débat scolaire peut constituer une pratique pédagogique efficace se matérialisant dans son effet sur l'engagement des élèves.

Nous l'avons vu, les formes de débat sont extrêmement nombreuses et leurs modalités d'application peuvent être adaptées par l'enseignant pour que l'activité soit la plus possible en adéquation avec la classe qui va la pratiquer. Certaines formes de débat sont particulièrement difficiles à mettre en place pour une classe agitée, d'autres variantes peuvent aboutir en un échec total si elles sont soumises à une classe assez peu participative ou qui nécessite beaucoup de guidage par l'enseignant. Notre hypothèse de recherche serait donc que le débat scolaire représente une forme d'apprentissage engageante s'il est correctement mis en œuvre et adapté par l'enseignant, particulièrement dans sa forme et dans ses modalités d'application.

Dans notre seconde partie, nous nous attacherons ainsi à construire une proposition didactique cohérente, exposant la mise en œuvre d'un débat scolaire adapté à une situation d'enseignement concrète propre à susciter l'engagement des élèves. Puis, dans un deuxième temps, nous analyserons cette suggestion de débat au regard de notre première partie théorique pour voir en quoi cette proposition didactique nous permet de répondre à notre problématique.

Deuxième partie : Proposition de séance et analyse didactique

I. Proposition d'une séance adaptée à la problématique

J'ai pu cette année avoir la chance d'enseigner à une classe de 4^{ème} en important sous-effectif, composé de vingt élèves, soit dix de moins que la capacité maximale des classes dans mon établissement scolaire. Pour cette raison, il m'a paru particulièrement intéressant de prévoir plusieurs débats avec cette classe, qui auraient pu être utilisés comme expérimentations si les établissements scolaires n'avaient pas dû fermer en raison de la crise sanitaire. Je vous propose ainsi, comme point de départ et d'analyse de cette seconde partie, une séance de 4^{ème} qui aurait dû être mise en œuvre au cours du mois d'avril 2020.

La séance en particulier qui nous intéresse est celle du théâtre d'application d'un débat « *Discussion Panel* ». Nous nous intéresserons tout d'abord au contexte de cette séance et particulièrement à son articulation dans une séquence plus large, puis au travail préparatoire précédent sa mise en œuvre avant de procéder au descriptif à proprement parler de la séance en question.

I.1. Contexte de séance

I.1.1. Articulation dans la séquence

Pour cette proposition, nous nous plaçons dans le cadre de l'Enseignement Moral et Civique, pour le niveau de 4^{ème}. La séance qui nous intéresse s'inscrit dans un des quatre thèmes d'EMC abordé cette année, s'intitulant : « *Les libertés et les droits fondamentaux de la personne* » articulée autour d'une problématique générale de séquence amenant les élèves à s'interroger sur « *Quelles sont les grandes libertés et les droits fondamentaux et comment s'expriment-ils au quotidien ?* ».

La séance d'application du débat est l'avant dernière d'une séquence de quatre heures. Les deux premières séances sont consacrées à la mise en contexte et à la préparation de celui-ci, la dernière à en faire un bilan réflexif et une trace écrite. La troisième séance est donc celle de mise en œuvre du débat.

I.1.2. Travail préparatoire

Dès le début de la séquence, les élèves sont informés du découpage de celle-ci et donc de la tenue d'un débat lors de la quatrième séance, toutefois sans en définir les modalités d'application trop à l'avance et sans en dévoiler le sujet. Sans rentrer de façon trop

approfondie dans des détails qui nous éloigneraient de notre descriptif du débat, il est essentiel d'aborder en quelques lignes les séances qui précèdent sa mise en œuvre, le travail préparatoire au débat étant indispensable à sa tenue.

La première séance est consacrée à la découverte, à la discussion et au travail autour des grandes libertés fondamentales, l'objectif étant que les élèves soient en capacité d'acquérir des connaissances générales sur les libertés fondamentales en accord avec le programme tout en commençant à maîtriser des notions essentielles pour la tenue du débat. Ils identifient ainsi dans un premier temps ce qu'est une liberté fondamentale, quels textes fondateurs les proclament, leur capacité à évoluer et à se développer dans le temps ... Ils sont également, au travers d'un cas pratique, soumis pour la première fois à un questionnement, une mise sous tension d'une liberté fondamentale afin de comprendre qu'il est possible malgré leur caractère solennel de pouvoir en discuter, en débattre et de rencontrer des points de vue multiples et parfois contraires. Ces premiers questionnements et échanges d'idées s'illustrent au travers d'un dilemme pratique mettant en tension deux libertés, comme la liberté de circulation et la liberté de manifestation incarné par l'exemple d'une manifestation bloquant l'accès à une rue ou à un bâtiment public.

La deuxième séance est consacrée à une étude précise autour de la liberté d'expression. A l'aide de plusieurs activités comprenant projection de vidéos, travail sur document et discussions ouvertes, l'enseignant repère les élèves qui constitueront le groupe panel par tout un réseau d'indices que nous verrons plus précisément dans la partie suivante.

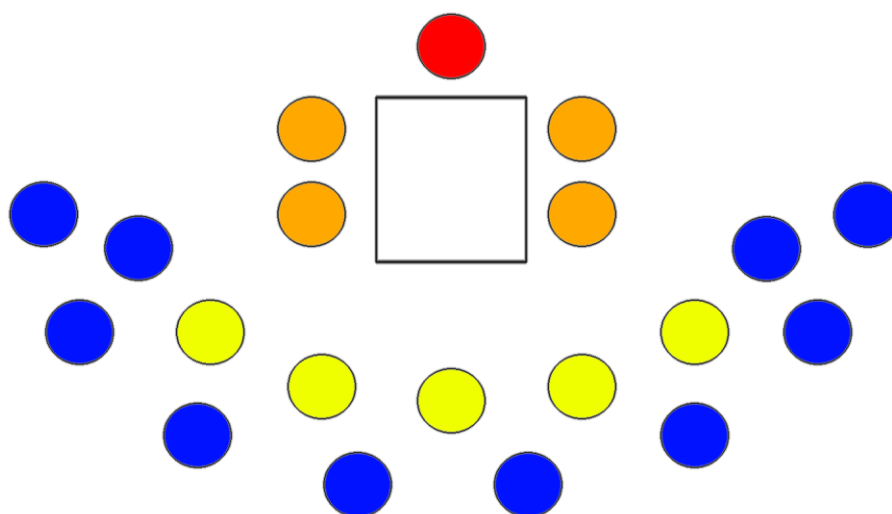
La troisième séance est formellement consacrée à la préparation au débat. Les élèves sont informés dès le début de l'heure du sujet du débat à venir : « ***La liberté d'expression doit-elle être limitée ?*** ». Le choix de ce sujet ne procède pas d'une décision des élèves, mais de l'enseignant, nous nous intéresserons toutefois aux raisons ayant conduits à la sélection de ce sujet précis dans notre analyse de la proposition didactique. Suivant l'annonce du sujet, les modalités du débat sont annoncées et explicitées. Les rôles sont attribués, expliqués et répartis entre un animateur, quatre débatteurs, cinq observateurs et dix membres du public.

L'entièreté de la séance est ensuite consacrée à la préparation formelle du débat. Pour ce faire, les élèves se réunissent par groupe de cinq, de façon à ce que quatre groupes soient formés, chacun contenant un futur débatteur. Chaque groupe travaille ensuite en deux temps : le premier temps est consacré à l'étude et au travail sur un dossier documentaire portant sur la liberté d'expression pouvant étayer l'argumentation, le second à préparer des arguments « pour » et des arguments « contre » que pourra reprendre le débatteur de chaque groupe, qu'il conserve sous la forme d'un tableau.

I.2. Description de séance

Le débat qui a lieu se tient sous la forme d'un *Discussion Panel* d'une vingtaine de minutes environ, composé d'un animateur, quatre débatteurs, cinq observateurs et dix membres du public. La salle de cours est donc organisée au préalable par l'enseignant selon la forme suivante :

Organisation "Discussion Panel"



Légende



Animateur



Observateur



Débatteur



Public

I.2.1. Distribution des rôles

Lors de la séance précédent le débat, chaque élève se voit attribué un rôle par l'enseignant, selon des critères de compétence et de représentativité :

L'animateur du débat est nécessairement un élève capable d'incarner son rôle avec sérieux et dans une grande autonomie. Il s'agit sans doute du rôle le plus difficile, car l'élève doit être capable de réinvestir les interventions écrites du public au moment adéquat dans le débat, et non dans l'immédiateté. Il doit également veiller à la répartition de la parole et doit être en

capacité de relancer le débat si jamais celui-ci traverse un moment « à vide » ou s'il s'écarte de façon trop importante du sujet. Comme pour l'ensemble des participants au débat, il est laissé le plus possible en autonomie par l'enseignant dans la gestion de son rôle mais le professeur ne doit pas pour autant hésiter à l'aider en cas de difficulté, son rôle étant particulièrement complexe à conduire.

Les débatteurs du « groupe panel » sont choisis par l'enseignant selon des critères à la fois de compétence et de représentativité. Il doit s'agir au minimum d'élèves capables de prendre la parole et de discuter sereinement, mais pas obligatoirement de grands orateurs ou d'élèves « moteurs » de la classe pour ne pas créer de sentiment d'exclusion ou de favoritisme. Les élèves constituant le groupe panel sont repérés et choisis par l'enseignant lors de la deuxième séance en s'établissant sur des critères de représentativité (parité, groupes d'affinité ...), de connaissances sur la question, de volonté de s'exprimer et d'incarnation de points de vue divergents.

Les observateurs sont également choisis par l'enseignant. Ils sont sélectionnés sur leur capacité à remplir avec sérieux leur tâche car ils ont en charge une partie de l'évaluation d'un de leur camarade par le rendu de la fiche d'observation. L'enseignant devra compter sur la connaissance de sa classe pour constituer ce groupe, par exemple en évitant qu'un élève observateur partage une trop forte amitié ou inimité avec le débatteur qu'il évalue.

Pour accompagner chaque élève dans son rôle, une fiche lui est transmise en début de séance (voir annexe 1). Elle l'aide à se repérer dans ses interventions et ses responsabilités.

I.2.2. Déroulement du débat

Les élèves sont mis au courant des attendus de leur rôle dans le courant de la séance préparatoire :

- L'animateur est à la fois responsable de la distribution de la parole et de la transmission des demandes formulées par le public.
- Les débatteurs composent le groupe panel et procèdent au débat. Ils doivent tenir compte des arguments développés lors de la séance préparatoire mais doivent également être en capacité de réagir à un argument, à contre-argumenter et à tenir compte des remarques du public réinvesties dans le débat par l'animateur.
- Chaque observateur se voit attribué un débatteur ou l'animateur à observer. Ils doivent, à l'aide d'une fiche de notation, prendre note de leurs principaux

arguments, de leur nombre d'interventions, et se voient proposés à l'issu du débat d'évaluer la prestation de l'élève qu'ils observent à l'aide d'une grille de compétence.

- Les membres du public doivent prêter une oreille attentive au débat car ils sont encouragés à participer à l'aide de plusieurs papiers de couleurs différentes qui leurs sont distribués individuellement. Les rouges leurs servent à exprimer une émotion, les blancs à poser une question et les verts à demander un complément d'information. L'anonymat de leurs interventions écrites est assuré par l'enseignant.

L'enseignant reste un maximum en retrait du débat. Toutefois, il tient un rôle clef : il ramasse à intervalles réguliers les demandes du public et les contrôle avant de les transmettre à l'animateur. Son intervention est strictement limitée à écarter les réactions les plus incohérentes ou volontairement hors sujet et non pas à trier selon ses propres critères les « bonnes » des « mauvaises » interventions.

Dans un premier temps, les débatteurs discutent librement. Leur principal appui est constitué par la fiche d'argumentaire qu'ils ont préparé la séance postérieure. Celle-ci, sur deux colonnes, résume leurs idées en les divisant en arguments « pour la liberté d'expression » et « pour un contrôle de la liberté d'expression ». Sa complétion résulte à la fois de l'addition des idées du groupe de préparation mais aussi du travail sur l'ensemble documentaire qui permet de développer plusieurs points de vue par l'analyse de cas concrets portant sur la liberté d'expression (cyber-harcèlement, manifestations néo-nazies, censure de la presse dans un régime dictatorial, attentat de Charlie Hebdo ...). Le débat et l'échange sont contrôlés par l'animateur qui distribue la parole entre les débatteurs, dont les interventions sont libres dans la limite des règles de bonne tenue d'un débat.

Pendant ce premier temps d'échange, le public note, quand il le souhaite, des réactions sur leurs papiers de couleurs. L'enseignant les ramasse à intervalles régulières, en fait une première lecture de contrôle, puis les transmet à l'animateur dont la tâche n'est pas de les retransmettre immédiatement, mais de les réinvestir dans le débat au moment opportun. Les débatteurs doivent en tenir compte dans la suite de leurs interventions.

Le débat n'est volontairement pas limité en temps mais l'animateur peut décider de l'arrêter si les débatteurs tournent en rond ou si le débat s'épuise. L'enseignant peut également intervenir pour conseiller discrètement à l'animateur un arrêt prochain du débat.

L'enseignant se tient le plus possible en retrait du débat, optimalement relégué au simple rôle de contrôle des réactions transmises à l'animateur. Il reste toutefois disponible pour aider les participants au débat, particulièrement l'animateur.

Afin de mesurer l'engagement des élèves dans la tâche, l'enseignant peut également s'équiper d'un tableau reprenant les différents critères observables de l'engagement affectif, comportemental et cognitif, choisir plusieurs élèves témoins à observer (sans en informer ces derniers pour ne pas fausser l'expérience) et noter sur un gradient de 4 niveaux chaque manifestation visible des différentes dimensions de l'engagement (voir annexe 2).

I.2.3. Bilan réflexif et trace écrite

Lorsque le débat prend fin, le reste de l'heure est consacrée à préparer le bilan réflexif et la trace écrite qui seront réalisés formellement en dernière séance. L'enseignant reprend un rôle actif et demande aux élèves de restituer les idées principales et les arguments les plus marquants qui serviront à rédiger le bilan final. Enfin, la dernière étape de cette troisième séance est consacrée à vérifier l'engagement des élèves à travers leur propre expérience. Un rapide questionnaire leur est distribué (voir annexe 3), sur lequel ils doivent noter plusieurs critères concernant leur vécu sur un gradient de 4 niveaux.

La dernière séance doit donner lieu au bilan réflexif et à la trace écrite. L'objectif est, à partir des éléments qui ont été les plus marquants lors du débat, de rédiger un bilan prenant en compte la pluralité des idées, tout en écartant celles qui sont trop éloignées du sujet ou de la réalité. L'enseignant peut profiter du temps entre le débat et cette dernière séance pour affiner la sélection des argumentaires les plus intéressants, reprenant les principaux courants d'interprétation de la liberté d'expression dans la société. Le bilan peut prendre la forme d'une carte mentale, mais ne peut pas ignorer la dimension d'appropriation des savoirs en jeux. En effet, s'agissant d'un débat en EMC faisant écho à une liberté fondamentale et aux valeurs de la République, il est essentiel que l'enseignant institutionnalise les savoirs et qu'il reste, dans la trace écrite, une explication claire quant au droit en vigueur en rapport avec la liberté d'expression.

II. Analyse de la proposition didactique

II.1. Un cadre disciplinaire favorable

Le théâtre de notre proposition didactique est donc celui de l'Enseignement Moral et Civique. Ce choix découle des caractéristiques même de cette discipline. Tout d'abord, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, cette discipline s'accorde particulièrement bien avec la pratique du débat scolaire : les valeurs de la République transmises par l'EMC sont débattues, échangées, vécues par le débat entre élèves, leur permettant leur appropriation. De plus, l'EMC est une discipline particulièrement favorable à susciter l'engagement pour les élèves : cette matière, souvent pratiquée « en supplément » de l'Histoire-Géographie est l'occasion pour le professeur de varier les dispositifs pédagogiques et de proposer aux élèves des activités originales et motivantes. L'EMC a pour sujet d'étude les grandes problématiques sociétales contemporaines, et cet enjeu qui se situe au plus près de la vie quotidienne des élèves et de leur futur de citoyen fournit un cadre disciplinaire propre à susciter l'engagement.

Pour ces raisons, le choix de l'Enseignement Moral et Civique pour réaliser un débat semble un choix cohérent afin de vérifier si celui-ci est profitable à l'engagement des élèves.

II.2. Les effets du travail préparatoire sur l'engagement dans le débat

Notre proposition didactique prévoit une séance de présentation générale ainsi que deux séances de préparation en amont du débat. Celles-ci sont absolument essentielles, et ce, pour répondre à plusieurs impératifs. Tout d'abord, la préparation est une caractéristique inhérente au débat réglé, qu'il soit scolaire ou non : on ne saurait par exemple envisager un débat politique sans que les débatteurs n'aient la moindre idée des sujets qui seront abordés ; cette affirmation vaut à fortiori pour un débat scolaire dont le public est encore moins en capacité de débattre sans avoir préparé un argumentaire en amont. La préparation est donc tout d'abord un acte pédagogique indispensable : grâce au temps consacré à la recherche théorique et argumentaire, les élèves sont en capacité d'acquérir les connaissances essentielles afin de pouvoir débattre sereinement.

Ainsi, notre première séance propose aux élèves un regard général sur les libertés fondamentales. Celui-ci leur permet une mise en contexte essentielle du sujet du débat : ils doivent nécessairement tout d'abord comprendre ce qu'est une liberté avant de pouvoir débattre des tensions d'interprétation parcourant l'une d'entre elles en particulier. Cette première séance préparatoire répond également à une problématique d'égalité entre les

élèves ; en effet, ces derniers peuvent présenter d'importantes différences de connaissances préliminaires sur le sujet libertés fondamentales et particulièrement sur celui de la liberté d'expression : comme pour tous les sujets abordés en cours, certains élèves pourront disposer de connaissances préétablies sur le sujet, parfois importantes, tandis que pour d'autres cette séquence représentera une toute première réflexion sur les libertés fondamentales. Le travail préparatoire réduit ainsi cette inégalité de départ en permettant à tous les élèves de bénéficier de la même base de connaissances avant de développer leurs argumentaires.

Le travail préparatoire est ainsi essentiel au débat. Toutefois, dans l'esprit de notre questionnement de départ, il nous faut également nous demander si celui-ci participe à l'engagement des élèves ou, si au contraire, le travail préparatoire aurait tendance à porter un impact négatif à l'intérêt des élèves pour le débat.

Notre choix s'est porté sur un travail de préparation en groupe de cinq. Nous essayons ainsi de rendre la tâche plus motivante du fait que le travail en commun est plus engageant pour les élèves que le travail en autonomie. De plus, ce travail préparatoire est engageant par son originalité : il comporte, certes, une partie de questions sur documents, mais celle-ci est assez minoritaire : il s'agira surtout pour les élèves de s'interroger et de discuter sur des cas pratiques comme des dilemmes moraux et de préparer des argumentaires en commun.

De plus, le travail préparatoire, bien que ne constituant probablement pas le moment le plus attendu des élèves, va avoir pour effet de favoriser l'engagement vis-à-vis du débat à venir. En effet, nous l'avons vu dans la typologie de Beauvois et Joule, un acte sera plus engageant si ses attendus et son intérêt sont clairement compris par l'élève. Or, le travail préparatoire à justement comme objectif secondaire de faire comprendre à l'élève les consignes de réalisation du débat ainsi que la raison pour laquelle il sera bientôt invité à débattre : il est essentiel que les élèves intègrent la finalité du débat pour que celui-ci soit engageant, et c'est justement par ce travail préparatoire qu'ils peuvent la saisir.

Enfin, le travail préparatoire aura également un effet levier sur le « coût » de l'acte : nous l'avons vu, un acte gratuit est moins engageant qu'un acte coûteux. Les séances de travail préparatoire représentent autant de temps investi dans le plus grand ensemble que constitue la réalisation du débat, et ne peuvent avoir pour effet que d'engager d'avantage les élèves par l'important investissement qu'ils auront fourni dans ce travail et notamment par la volonté d'exposer leurs arguments développés dans ce premier temps.

La seconde séance de préparation est l'occasion d'attribuer des rôles aux élèves. Dans notre proposition didactique, ceux-ci ne sont déterminés selon le choix des élèves, mais selon celui du professeur. La possibilité de participer oralement ou non au débat n'est pas donc la résultante d'un choix libre de l'élève. Cette imposition des rôles n'est pas favorable à l'engagement dans la pratique du débat, car, comme nous l'avons vu dans notre développement, le contexte de liberté dans lequel un acte est réalisé est un déterminant essentiel de l'engagement. Toutefois, ce choix répond à plusieurs impératifs :

Premièrement, la forme de débat « Discussion Panel » requiert nécessairement de former un groupe panel dont les membres sont sélectionnés sur des critères de représentativité, sans quoi l'activité en elle-même n'aurait pas de sens. Une intervention de l'enseignant dans le choix des débatteurs semble donc nécessaire. Elle l'est également dans le choix de l'animateur, car, nous l'avons vu, son rôle est particulièrement complexe, requiert une grande capacité d'observation, de gestion et d'autonomie ... ce rôle ne saurait donc échoir à un élève qui serait en trop grande difficulté dans cette situation.

De plus, indépendamment de l'adoption de cette forme de « Discussion Panel » dans notre proposition didactique, le choix des rôles dans un débat scolaire doit nécessairement passer par un arbitrage de l'enseignant, qui saura prendre ses décisions avec l'intelligence liée à sa connaissance de sa classe. Certains élèves peuvent se révéler en incapacité de prendre la parole en autonomie, ou peuvent présenter des problèmes de dissipation trop importants pour pouvoir leur laisser choisir librement un rôle.

Ainsi, l'enseignant doit forcément procéder à l'attribution des rôles. Toutefois, le degré d'implication de l'enseignant dans le choix peut être nuancé : il est par exemple possible pour le professeur de laisser la liberté aux élèves de manifester leur intérêt pour incarner un rôle puis de trancher dans un second temps, toutefois, cela peut créer des frustrations pour l'élève qui aurait eu l'impression d'avoir la liberté de choisir son rôle et qui se le verrait refuser au bénéfice d'un autre par choix discrétionnaire de l'enseignant.

Pour toutes ces raisons, nous avons donc choisi de laisser l'attribution des rôles à la discrétion du professeur. Finalement, précisons que les élèves disposent toutefois d'un certain degré de liberté, peut-être le plus essentiel, car il est parfaitement possible pour eux de refuser le rôle qui leur est attribué par l'enseignant. La simple possibilité pour l'élève de savoir qu'il peut refuser le rôle qu'on lui donne renforce sa capacité à s'engager dans le débat, bien qu'il n'opère pas seulement en fonction de ses propres décisions.

II.3. Choix du sujet et liberté des élèves

Le sujet du débat de notre proposition didactique s'intitule « *La liberté d'expression doit-elle être limitée ?* ». Comme pour l'attribution des rôles, celui-ci est imposé par l'enseignant. Nous aurions pu envisager un choix plus libre des élèves quant au sujet du débat en instaurant des règles claires (le débat doit-être en rapport avec une liberté fondamentale. La liberté en question ne doit pas être entièrement remise en question ...). Ce choix aurait été valorisant pour l'engagement des élèves, renforçant d'une part le contexte de liberté dans lequel le débat est réalisé et d'une autre part en liant d'avantage le sujet du débat à des raisons personnelles ou interne des élèves (c'est à dire selon la dimension des « raisons de l'acte »).

Toutefois, nous avons préféré imposer ce sujet pour plusieurs raisons :

Premièrement, le thème dans lequel s'inscrit le débat « les droits et les libertés fondamentales » est complexe et nouveau pour les élèves. Il fait appel aux valeurs de la République et il aurait été difficile pour les élèves de déterminer le sujet d'un débat s'inscrivant dans un thème qu'ils découvrent tout juste et dont les règles qui l'entourent se caractérisent par leur particularité : rappelons-le, le débat scolaire ne saurait remettre en cause les valeurs de la République, et une de ses finalités de ce débat en particulier est justement de transmettre une de ces valeurs aux élèves.

De plus, ce sujet est choisi pour des raisons particulières : il est de nature à susciter l'engagement affectif des élèves, car il fait appel aux valeurs citoyennes et à l'actualité. En effet, celui-ci s'inscrit dans le contexte du 5^{ème} anniversaire des attentats de Charlie Hebdo et une partie de la première séance est l'occasion d'échanger autour de cet évènement, inspirant directement notre sujet. D'autre part, le sujet est en adéquation avec les quatre dimensions qui entourent son choix : la dimension sociale par la réalité des enjeux civiques, éthiques et moraux entourant la liberté d'expression, la dimension cognitive car le sujet est complexe : il n'apporte pas une réponse simple, mais fait écho à de grands débats sociétaux, la dimension psychologique car le débat fait appel aux émotions des élèves sans que celles-ci n'aient de raisons particulières d'être trop passionnelles et enfin la dimension didactique, car le thème du sujet est adapté à un niveau de quatrième (en s'inscrivant dans le programme d'EMC).

II.4. Un « Discussion Panel » favorisant les déterminants de l'engagement.

Le cœur de notre proposition didactique est la tenue du débat sous la forme d'un « Discussion Panel ». Le choix de ce type de débat bien particulier procède d'une volonté de maximiser l'engagement des élèves tout en favorisant le débat le plus adapté à notre situation de classe particulière (un petit groupe d'élève avec un niveau assez élevé mais très hétérogène). Nous allons vérifier si le choix du « Discussion Panel » est favorable à la manifestation des différents déterminants de l'engagement que nous avons évoqué dans notre partie théorique (particulièrement selon la typologie de Beauvois et Joule).

Au regard du contexte de liberté favorisant l'engagement, le bilan est mitigé : nous l'avons vu, le sujet tout comme l'attribution des rôles sont imposés, toutefois, la participation orale d'un élève au débat (incarnant le rôle de débateur ou d'animateur) est soumise à son acceptation : un élève peut par exemple tout à fait refuser d'incarner le rôle de débateur qui lui est proposé. Au contraire, s'il était forcé contre sa volonté à débattre activement, son engagement dans l'activité serait évidemment bien moindre pour ne pas dire inexistant.

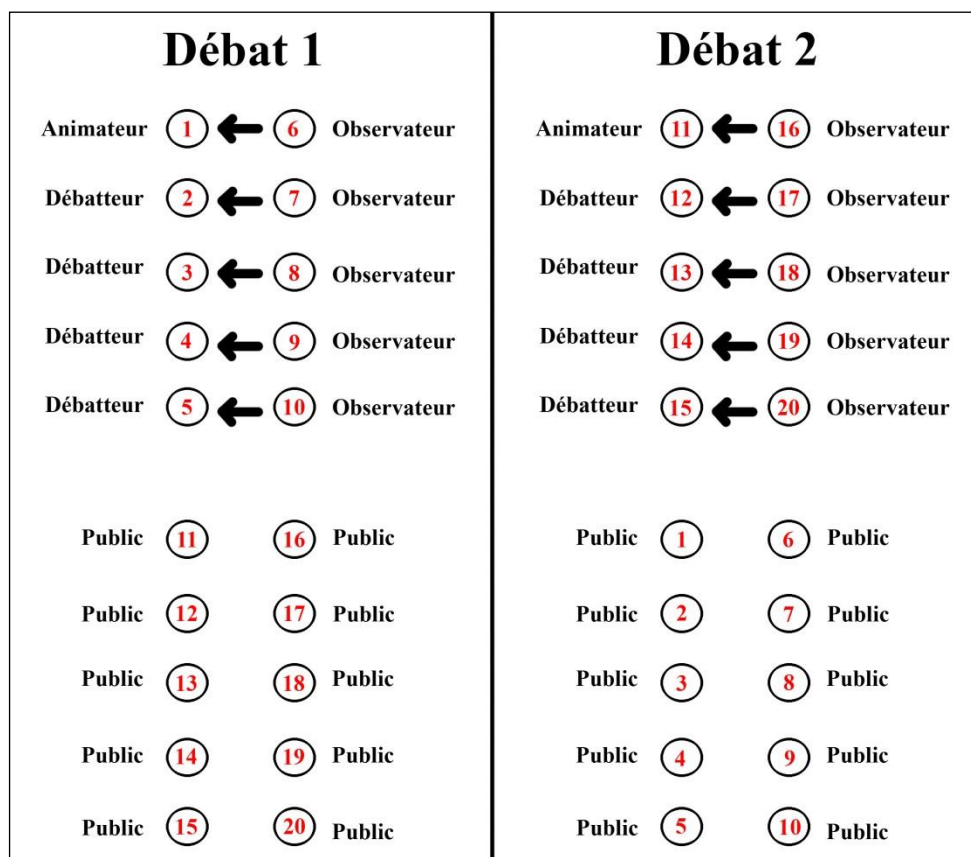
Le « Discussion Panel » comme toute autre forme de débat répond bien entendu positivement au déterminant qui se manifeste dans le caractère public d'un acte. Le débat scolaire, sous toutes ses formes, est public par essence. Toutefois, une nuance d'importance doit être apportée : dans notre proposition didactique, le public participe également au débat, mais de façon anonyme. Paradoxalement, notre choix d'assurer l'anonymat des participations écrites a pourtant pour objectif de maximiser l'engagement des élèves, non pas par l'effet d'une participation publique, mais par l'assurance que leurs réactions ne seront pas jugées grâce à cet anonymat. Nous faisons ainsi le pari que cet anonymat favorise l'engagement des élèves les plus discrets, qui n'auraient pas participés du tout au débat si les interventions ne se matérialisaient que par des prises de parole publique.

Nous l'avons vu, le caractère explicite de l'acte est un autre déterminant de l'engagement. La compréhension des attendus et de l'intérêt de ce débat sont assurés par les deux séances de travail préparatoire, de façon à ce que les élèves soient parfaitement au courant du déroulé des événements le jour de tenue du débat.

Le quatrième déterminant que nous avons dégagé dans notre partie théorique correspond à l'irrévocabilité de l'acte. Or, un débat est par essence irrévocable : on ne peut revenir en arrière sur une prise de parole (dans le sens littéral du terme), et les réactions du public sont tout autant définitives.

Un acte est également plus engageant s'il entraîne des conséquences. Pour ce débat, nous n'avons pas fait le choix d'évaluer l'ensemble des élèves, considérant que la diversité des rôles et la complexité de la mise en œuvre ne permettait pas une évaluation individuelle de chacun d'entre eux. Toutefois, il est parfaitement envisageable de n'évaluer qu'une seule partie des participants, comme par exemple les débatteurs et l'animateur, au moyen d'une grille de compétence et en s'aidant de l'évaluation des observateurs. Au-delà de ces conséquences « matérielles », ce débat entraîne également des conséquences sociales pouvant favoriser l'engagement : les débatteurs ont conscience d'être observés par un public et que leurs paroles sont écoutés et évalués par tous les élèves de la classe. Leur volonté de réaliser une bonne prestation n'en est que plus importante.

Nous avons également pu comprendre qu'un acte unique est moins engageant qu'un acte que l'on réalise plusieurs fois. Nous ne pouvons pas nous prononcer totalement sur ce déterminant, ce débat étant unique, toutefois, il ne faut pas oublier qu'il ne s'agit que de quatre séances sur une année scolaire riche en thèmes pouvant convoquer autant d'autres débats. Lors de nouvelles occurrences de cette activité, les élèves seront ainsi plus au fait des règles et des enjeux et par ce biais plus engagé dans le débat. En complexifiant le travail préparatoire, il aurait éventuellement été possible de prévoir non pas un mais deux débats traitant chacun d'une liberté différente, permettant une participation orale active d'un plus grand nombre d'élève, grâce à l'organisation de ces deux échanges sous la forme suivante :



Notre débat « Discussion Panel » constitue un important investissement en temps, puisque deux séances sont consacrées à sa préparation et une à sa réalisation. Nous pouvons donc également affirmer que c'est un acte coûteux (dans le sens de l'investissement en énergie et en temps) et qu'il répond ainsi à ce déterminant de l'engagement.

Enfin, nous avons pu voir qu'un acte est plus engageant s'il peut être lié à des raisons personnelles ou internes pour l'élève. Ce déterminant est intimement lié au sujet du débat, que nous avons choisi dans l'idée qu'il invitera à la réflexion un important nombre d'élève, car la liberté d'expression et ses limites est un sujet qui les concerne tous au quotidien et qui possède un fort écho dans l'actualité. Nous sommes bien évidemment dans l'impossibilité d'affirmer que tous les élèves trouveront dans ce débat un écho à des intérêts personnels, mais nous pensons que ce sujet permettra à une majorité d'entre eux de se sentir intimement concernés par l'activité.

Notre analyse ne serait toutefois pas complète sans évoquer les limites de notre proposition didactique. Aucun débat n'est parfait, et il serait utopique d'imaginer qu'une activité scolaire, quelle qu'elle soit, provoquerait une adhésion et un engagement optimal et sans limites de l'intégralité des élèves concernés.

La première limite à notre proposition didactique est qu'elle ne propose la participation orale active que d'une minorité d'élève. Bien que l'ensemble du public participe indirectement par l'envoi des réactions, il n'en reste pas moins que la lumière est mise essentiellement sur le groupe panel, ce qui peut avoir pour effet de faire penser aux élèves que seuls les plus compétents ont le droit de participer au débat. Il est donc essentiel pour l'enseignant de bien expliquer au groupe-classe que chaque rôle est important et que les débatteurs sont sélectionnés avant tout sur des critères de représentativité. Il sera également essentiel que les élèves qui ne débattent pas soient invités lors de séquences futures à prendre à leur tour la place d'orateurs.

Une seconde limite des effets de notre « Discussion Panel » sur l'engagement, est qu'il ne favorise malheureusement pas beaucoup la participation des élèves les plus récalcitrants à la tâche. Même si le travail préparatoire requiert la participation active de tous les élèves, la forme du débat n'oblige pas ceux qui incarneront les membres du public à participer s'ils sont très hostiles à la mise en activité. Des solutions sont toutefois envisageables ; il est possible de demander un nombre de réactions minimales obligatoire aux élèves, toutefois, cela ferait perdre en spontanéité et en franchise ces dernières. Une autre solution serait de confier non pas le rôle de public mais d'observateur aux élèves les plus réfractaires pour les

responsabiliser en leur donnant une tâche requérant une attention plus importante ainsi qu'une production devant être rendue à l'enseignant à l'issue du débat.

Ainsi, notre proposition de débat « Discussion Panel » semble avoir un effet positif sur les apprentissages par l'engagement qu'il est en mesure de susciter pour les élèves. Comme toute forme de débat, il n'est pas exempt de défauts, mais ses contraintes sont adaptées à un public de 4^{ème} présentant un niveau hétérogène et bénéficiant d'un nombre restreint d'élève. Notre proposition de débat sur la liberté d'expression sous la forme du « Discussion Panel » suscite un effet favorable sur les principaux déterminants de l'engagement que nous avons pu identifier dans notre première partie, mais doit impérativement être adapté dans sa forme et ses modalités en fonction du public à qui il est proposé.

Nous sommes donc en mesure de répondre favorablement à notre hypothèse de départ selon laquelle le débat scolaire peut représenter une forme d'apprentissage engageante s'il est correctement mis en œuvre et adapté par l'enseignant.

Dans une dernière partie, nous mènerons une courte réflexion critique sur quelques supports proposés par un manuel scolaire, en analysant notamment une fiche méthodologique pour mettre en place un débat ainsi qu'une proposition concrète de question à débattre, avant de porter un regard critique sur quelques documents de préparation de notre propre proposition didactique.

Troisième partie. Réflexion critique menée sur un support

Lors de cette dernière partie, nous devrions normalement nous attacher à mener une réflexion critique sur les propositions de mise en œuvre didactique de notre sujet d'étude par le manuel scolaire en vigueur dans notre établissement⁴⁶. Toutefois, la particularité de notre sujet nous oblige à pratiquer quelques adaptations : effectivement, notre manuel ne nous propose pas de mener de débat sous la forme de « Discussion Panel » et ne nous propose bien évidemment pas non plus de mener une réflexion quant à l'effet de sa mise en œuvre sur l'engagement des élèves. Le manuel fait également le choix de ne voir que très marginalement la question de la liberté d'expression ; nous ne pouvons donc pas construire notre proposition didactique à partir de ce support. Toutefois, certaines de ses pages font écho aux questionnements soulevés par notre problématique.

Ainsi, afin de rester au plus près de notre thème d'étude, nous procéderons ici à une critique portant sur deux supports, tous deux issus du manuel en vigueur dans notre établissement scolaire :

- La première sera consacrée à la double page « *Méthode : le débat* » proposant des règles d'organisation d'un débat générique. Notre étude sera consacrée autant à vérifier la pertinence formelle de la proposition du manuel qu'à ses éventuels effets sur l'engagement des élèves.
- La seconde critique sera portée sur une double page ultérieure, proposant un sujet de débat accompagné d'un ensemble documentaire. Notre analyse sera consacrée cette fois-ci non plus à la méthode du débat, mais au choix du sujet et de l'ensemble documentaire proposé par le manuel pour le préparer.

Enfin, nous analyserons deux documents sélectionnés parmi d'autres pour constituer le travail préparatoire au débat sur la liberté d'expression que nous avons exposé dans notre partie précédente.

⁴⁶ Ivernel Martin (dir.), Histoire-Géographie-EMC 4^{ème}, Hatier, Paris, 2016.

I. Réflexions sur la « méthode » de mise en œuvre d'un débat réglé

Cette première courte réflexion critique porte sur la double page 352-353 du manuel de 4^{ème} Hatier, proposant une « Méthode Débat » en quatre points. Ce document peut se retrouver en Annexe 4.

La double page est organisée en quatre points. Le premier intitulé « *Je participe à un débat* » définit le débat réglé en quelques phrases assez pertinentes. Il rappelle ainsi qu'un débat est encadré par des règles et qu'il consiste à exprimer une opinion grâce à des arguments dans le respect de ceux des autres. Il informe également les élèves que leurs points de vue sont susceptibles de changer entre le début et la fin du débat ; cette mention est d'autant plus appréciable qu'elle est essentielle pour comprendre les finalités du débat réglé.

Dans son deuxième point, le manuel nous explique comment s'organise le travail préparatoire au débat. Il précise dans un premier paragraphe aux élèves qu'il est indispensable qu'ils aient compris le sujet du débat à venir. Cette assertion paraît assez évidente, mais aucune invitation n'est faite aux élèves quant à la possibilité de construire leur propre sujet de débat, il leur propose seulement de débattre des sujets du manuel. Bien que compréhensible, ce manque nuit au développement de l'autonomie des élèves, qui doivent comprendre par la pratique du débat que celui-ci ne se limite justement pas aux sujets imposés par le manuel ou par le professeur. L'explication méthodologique continue sur la réalisation du travail préparatoire. Elle est ici assez cohérente, invitant les élèves à développer leurs arguments à partir d'un ensemble documentaire et d'en matérialiser des arguments servant à défendre un point de vue.

Dans son point suivant, s'intitulant « *J'organise l'espace et les rôles* ». La proposition invite seulement à placer les tables afin que chaque élève puisse voir celui qui prend la parole. Bien qu'assez évident, ce rappel constitue toujours un apport utile : le débat n'est pas une activité commune et demande aussi une adaptation physique pour le mener à bien. La méthodologie précise ensuite que des rôles sont distribués parmi les élèves : le modérateur et le secrétaire. Cette proposition est symptomatique de la principale critique que nous formulerons à l'encontre de cette méthodologie : elle n'envisage d'organiser un débat qu'avec un très petit nombre de participants, ignorant complètement la grande majorité de la classe qui ne peut pas prendre une part active dans la participation orale. Les illustrations accompagnant cette double-page sont assez parlantes à ce sujet : on y voit systématiquement représenté une toute petite classe contenant tout au plus 4 à 5 élèves. Cette méthodologie présente donc ici une limite extrêmement importante : environ 80% de la classe est tout simplement ignorée,

contournant ainsi la plus grande difficulté de mise en place d'un débat scolaire : essayer de favoriser la participation et l'engagement de tous les élèves dans une activité qui met sur le devant de la scène un très petit nombre d'entre eux.

Dans son troisième point, le manuel rappelle conformément les règles régissant le déroulé d'un débat (pas de prise de parole spontanée, expression d'arguments, écoute des autres, ne pas dépasser les limites de la loi malgré la liberté d'expression des idées ...).

Enfin, cette fiche méthode termine par un dernier point plutôt intéressant, entièrement consacré à la conclusion du débat. Son apport est appréciable, car il rappelle la nécessité de conclure le débat par un bilan réflexif et une trace écrite, tout en ouvrant des pistes vers d'autres formes de conclusion (carte mentale, schéma de synthèse)...

Cette fiche méthode est un outil généralement concluant. Elle nous propose un regard général sur les règles et les grandes étapes régissant la tenue d'un débat scolaire et constitue donc un document d'appui utile pour la mise en place d'un débat réglé et un apport non négligeable pour l'élève ayant des difficultés à comprendre les modalités ou les finalités de cette activité.

Toutefois, il doit être utilisé par l'enseignant avec précaution. Plusieurs manques assez importants sont à signaler, et il ne propose aucune solution pour mobiliser les élèves qui ne participent pas directement au débat réglé, c'est-à-dire la très grande majorité de la classe.

De plus, ce document ne me semble pas permettre d'atteindre les résultats escomptés pour que le débat représente une activité engageante pour les élèves. Il s'agit d'une double page d'un manuel scolaire ; elle est donc avant tout à destination des enfants. Si ceux-ci souhaitent s'en servir dans l'esprit des rédacteurs du manuel, cette double page « méthode » va servir de toute première approche du débat scolaire. Or, le manuel ne propose finalement qu'un très long énoncé de règles, d'obligations et d'interdits : « *respectez les arguments des autres* » « *exprimez-vous clairement et dans un français correct* », « *lisez les documents proposés dans le manuel ...* ». Le débat est présenté comme une tâche très laborieuse, dont la pratique semble surtout constituer à respecter un ensemble particulièrement dense de règles.

Ce document ne saurait donc constituer une approche un tant soit peu engageante pour les élèves qui le consulterait afin de découvrir le débat scolaire. Les points positifs en engageants de cet exercice devraient constituer le principal thème de cette double page pour retenir l'attention des élèves, ou mériteraient une place plus importante à minima.

II. Critique d'une proposition de débat et de son support documentaire

Cette seconde réflexion critique a pour sujet l'analyse d'une proposition concrète de débat accompagnée d'un ensemble documentaire. Celle-ci peut être retrouvée en annexe 5.

Cette double page commence immédiatement par proposer un sujet « *Jusqu'où peut-on aider les autres ?* » suivi d'une consigne un peu trouble : le manuel propose de répondre à trois questions différentes :

- Pourquoi l'accueil des réfugiés divise-t-il les français ?
- Peut-on donner son sang en toute circonstance ? D'après vous, est-ce justifié ?
- A quoi sert la discrimination positive ? Est-ce une bonne solution pour aider les autres selon vous ?

Dès son énoncé, la proposition est donc confuse, car le sujet du débat n'est pas précis. S'agit-il de débattre sur le sujet « *jusqu'où peut-on aider les autres ?* », sur une des trois questions subséquentes, ou considérer celles-ci comme trois propositions indépendantes de débat ? Quelle que soit l'intention des auteurs du manuel, le sujet du débat n'est pas bien défini, non seulement cela va à l'encontre des règles énoncées par la méthode du débat proposée par le même manuel, mais, comme nous l'avons vu, un sujet bien défini et surtout bien compris des élèves est la base saine et impérativement nécessaire à la mise en œuvre de cette activité. L'hypothèse selon laquelle le manuel enjoint l'enseignant à choisir comme sujet de débat la question principale posée par la double page (« *jusqu'où peut-on aider les autres ?* ») semble la plus vraisemblable. Le cas échéant, l'ensemble documentaire n'est toutefois pas satisfaisant. Ce dernier ne permet pas aux élèves de formuler des arguments pouvant suffisamment nuancer la question en tension, proposant, dans l'ordre d'apparition :

- Une photographie d'un centre d'accueil de réfugiés.
- Un texte présentant des points de vue favorables et défavorables à l'accueil des réfugiés.
- Une photographie du bras d'une personne donnant son sang.
- Un texte expliquant le principe et les avantages de la discrimination positive.

Les élèves ne peuvent développer des arguments suffisants pour réfléchir à cette question, car trois des documents d'appui n'ouvrent absolument pas à la réflexion. Le premier texte est satisfaisant, mais il est accompagné de deux photographies purement illustratives, et d'un second texte qui, sous couvert d'un préambule expliquant que la discrimination positive

ne fait pas l'unanimité, ne présente ensuite que des apports extrêmement positifs de cette notion, sans apporter aucune nuance.

Au-delà de l'inadaptation de l'ensemble documentaire à la question, nous pouvant également nous interroger plus précisément sur la pertinence de cette question elle-même ; « *Jusqu'où peut-on aider les autres ?* » ne semble pas constituer un sujet de débat scolaire adéquat. Tout d'abord, celui-ci n'est pas adapté ni didactiquement, ni cognitivement : le sujet est extrêmement complexe pour un public de quatrième ; mais surtout, il est à proscrire dans sa dimension psychologique ; nous l'avons vu, une question trop passionnelle empêche la mise à distance nécessaire au processus d'apprentissage et ne permet pas de conduire un débat sain or, il est difficile de trouver une question plus passionnelle que celle de l'accueil des réfugiés. Un débat conduit dans l'objectif d'échanger sur cette question vive en proposant même aux élèves de développer des arguments contre l'accueil des réfugiés n'est pas souhaitable. Non seulement l'échange argumentaire risque d'être stérile, contre-productif et de finalement se transformer en débat politique, ce qui est impérativement à proscrire, mais au-delà, il est la porte ouverte à l'émergence d'arguments allant à l'encontre des valeurs de la République et particulièrement de la devise républicaine.

Ce débat invite également les élèves à s'interroger sur trois questions (ou de prendre l'une d'entre elle comme sujet de débat selon l'interprétation que l'on fait de cette proposition). Celles-ci peuvent également faire l'objet de critiques ; nous ne reviendrons pas sur la première invitant les élèves à s'interroger sur l'accueil des réfugiés, mais la seconde, « *Peut-on donner son sang en toute circonstance ? D'après-vous, est-ce justifié ?* », est également assez déconcertante : pour répondre, les élèves ne disposent que d'un document purement illustratif ; la photographie du bras d'un homme faisant don de son sang, sans aucun commentaire. Une fois de plus, la proposition n'invite pas à la réflexion. La dernière question, « *A quoi sert la discrimination positive, est-ce une bonne solution pour aider les autres selon vous ?* » souffre du même problème, un seul document est proposé aux élèves qui s'interrogent sur cette notion et celui-ci ne permet pas de mettre en tension cette question.

Ainsi, pour toutes les raisons évoqués dans notre développement et particulièrement pour l'inadaptation de son sujet et de son ensemble documentaire autant dans sa dimension cognitive, psychologique que didactique, cette proposition semble constituer un excellent exemple de débat à ne pas proposer à un public scolaire.

III. Analyse de documents utilisés dans la proposition didactique

Cette dernière analyse aura pour objet deux documents sélectionnés dans le corpus documentaire du travail préparatoire de notre proposition didactique. Rappelons-le, le sujet de notre débat est intitulé « *La liberté d'expression doit-elle être limitée ?* » et se travaille en amont avec les élèves à l'occasion de deux séances préparatoires. La moitié de cette seconde séance est consacrée à l'étude en groupe de cinq d'un dossier documentaire permettant aux élèves de développer un argumentaire varié pour le débat. Ce corpus est constitué de sept documents mais nous ne traiterons que de deux d'entre eux pour ne pas rallonger inutilement cette étude. Ces deux documents peuvent se retrouver en Annexe 6.

Le premier document est un article du journal en ligne belge « *Moustique* », daté du 21 novembre 2018 (Annexe 6.A). Celui-ci présente le témoignage d'un père ayant découvert que sa fille de 11 ans était harcelée sur plusieurs réseaux sociaux par d'autres élèves de sa classe. Ce document a pour vocation de faire réfléchir aux élèves à la liberté d'expression telle qu'elle est vécue dans leur quotidien : par la liberté quotidienne qu'ils ont de pouvoir communiquer avec leurs amis par l'utilisation des réseaux sociaux, mais également aux limites que cette liberté peut rencontrer, c'est-à-dire par son détournement à des fins nocives (cyber-harcèlement). Ce document d'exploitation est adapté cognitivement, didactiquement, socialement et psychologiquement : en terme rédactionnel, il est tout à fait à la portée d'un élève de 4^{ème}, il présente un cas concret d'une collégienne à qui les élèves peuvent s'identifier, utilisant des outils numériques qu'ils pratiquent au quotidien (Instagram, TikTok, Snapchat ...) et qui fait face à une situation difficile qu'ils connaissent sûrement, soit par expérience personnelle, soit par des cas rapportés dans leur entourage plus ou moins direct. Ce document est d'autant plus adapté à notre public particulier qu'il fait écho aux nombreuses activités organisées par l'établissement lors de la journée nationale de lutte contre le harcèlement scolaire quelques temps auparavant.

Le second document est une photographie de l'*Atlanta Journal Constitution*, présentant un homme brandissant un drapeau orné d'un svastika nazi à l'occasion d'une manifestation néo-nazie à Atlanta, accompagné d'un texte explicatif (Annexe 6B). Ce document permet aux élèves d'entreprendre une réflexion approfondie sur la liberté d'expression et de développer plusieurs arguments, selon les conclusions de leur groupe de travail : dans un premier temps, les élèves confrontés à la photographie d'un drapeau à svastika et de l'information que la

liberté d'expression est utilisée aux États-Unis pour organiser des manifestations néo-nazies légales aura plutôt pour effet d'aboutir à constituer un argument « pour limiter la liberté d'expression ». Toutefois, la lecture du paratexte texte associé à la photographie doit leur permettre d'approfondir cette réflexion ; elle présente notamment le point de vue l'écrivain Noah Berlatsky selon qui « *Soit on peut tout dire, soit on ne peut rien dire. Si on refuse aux nazis leur droit de s'exprimer, qu'est-ce qui nous assure que demain, on ne nous refusera pas à nous notre droit de s'exprimer* ». Ainsi, ce document est particulièrement intéressant car il permet de mettre en tension le sujet, apportant à la fois des arguments « pour » et des arguments « contre », qui pourront être réinvestis lors du débat selon les conclusions des élèves et le sens qu'ils souhaitent donner à leur argumentaire. Cet article est d'autant plus adapté qu'il fait écho à l'actualité (manifestations « *alt-right* » de Charlottesville) et qu'il permet aux élèves d'apprendre qu'il existe d'autres conceptions de la liberté d'expression que celle adoptée par la France. (Ce premier regard sur la liberté d'expression à l'international est complété par l'étude d'un second document présentant la censure du journalisme en Libye).

Conclusion

Notre analyse nous permet d'affirmer que la pratique du débat scolaire représente un outil pédagogique efficace pour les apprentissages. La confrontation des idées entre pairs, l'interaction sociale verbale, le conflit sociocognitif et la coopération interactive représentent autant de leviers favorisant la construction des savoirs. En remettant l'élève au cœur des apprentissages, ce dernier peut saisir pleinement son sujet d'étude et, le faisant vivre par sa manipulation dans une argumentation mettant en tension ses enjeux, peut se l'approprier dans toute sa complexité. En participant à un débat, les élèves travaillent directement un panel extrêmement large de compétences et de capacités attenantes tant au développement personnel qu'à la formation des futurs citoyens qu'ils seront.

Activité d'apprentissage aux bénéfices et objectifs multiples, le débat est toutefois un outil pédagogique qui nécessite une grande rigueur dans sa mise en œuvre, très sensible au risque de se matérialiser au mieux en un échange stérile d'arguments préconçus par l'enseignant. Les exemples de « mauvais » débats scolaires sont légion et cet outil doit ainsi être manipulé avec précaution et préparation tant des élèves que de l'enseignant.

Quand il est correctement mené, le débat scolaire est une activité non seulement efficace mais engageante pour les élèves. Sortant des canons de l'enseignement classique, l'originalité qu'il représente dans une semaine scolaire suffit à susciter l'attente d'une majorité d'élève. Véritable réactif de la plupart des déterminants de l'engagement, sa pratique peut représenter une expérience extrêmement valorisante pour les élèves, qui en ressortent grandis tant dans leur développement personnel, dans leur formation de citoyen que dans leur relation avec les activités scolaires. Cette capacité à mobiliser l'engagement dépend toutefois inextricablement de la pratique de l'enseignant qui saura, ou non, adapter le débat à son public ; en effet, le débat est un outil souple et modelable, dont les modalités d'applications sont aussi nombreuses que les idées du professeur. Pour représenter un outil pédagogique efficace favorisant l'apprentissage des élèves par l'engagement de ces derniers, il doit nécessairement être adapté avec intelligence par l'enseignant.

Bibliographie

Ouvrages thématiques et pédagogiques

Adams, A.F. et Paquet, F, *Impact de la gestion du temps sur les performances académiques des étudiants inscrits en première candidature en faculté de droit*. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, 1991.

Audigier François, *Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions sociales*, In : *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n°15, 1995.

Audigier François, Crémieux Colette, Mousseau Marie-José, *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, ENS Editions, Paris, 1996.

Breton Philippe, *La parole manipulée*, Ed. La Découverte, Paris, 2004.

Beauvois Jean-Léon et Joule Robert-Vincent, *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?*, PUF, Paris, 1998.

Bussienne Elisabeth et Tozzi Michel, *Le débat scolaire : son sens éducatif et ses modalités*, In : *Diotime, Revue internationale de didactique de la philosophie*, n°37 (juillet 2018).

Eveleigh Hélène et Tozzi Michel, *Pourquoi débattre en classe ?*, In : *Les Cahier Pédagogiques*, n°401, 2002.

Kiesler Charles Adolphus, *The Psychology of Commitment*, Academic Press, New York, 1971.

Lalanne Anne, *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2004.

Lévine Jacques (dir.), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? : Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*, Editions ESF, Issy-les-Moulineaux, 2008.

Lipman Matthew, *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1988.

Miller Richard, *Varieties of student involvement in learning: Inferences for course planners*. In : *Course design and student learning*, 1977.

Nystrand Martin et Adam Gamoran, *Instructional discourse, student engagement, and literature achievement*, In : *Research in the Teaching of English*, n°25 (3), 1991.

Pirot Laurence et De Ketele Jean-Marie, *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université*, In : *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 26, n°2, 2000.

Prost Antoine, *Douze leçons sur l'histoire*, Éditions du Seuil, Paris, 1996.

Viau Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, In : *Revue française de pédagogie*, n°113, 1995.

Vignard Michel, *Le débat en philosophie, du temps perdu ?*, In : *Les Cahier Pédagogiques*, n°401, 2002.

Sitographie

Académie de Paris (site officiel), *Quelques définitions sur la motivation scolaire : grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe*, 2016 (texte internet). Disponible sur : https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1362587/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe

Académie de Versailles - Histoire, Géographie, EMC, *Le débat en EMC dans les textes officiels*, 2013 (texte internet). Disponible sur : <https://histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1364>

Allieu-Mary Nicole, *Argumenter au collège en Histoire-Géographie*, INRP, Lyon , 2003. Disponible sur : <http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/argumentation/le-debat/argumenter-au-college-en-histoire-et-geographie.pdf/view>

Boulnois Marion, *Débattre, oui, mais pourquoi ?*, Académie de Grenoble (texte internet). Disponible sur : https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/pourquoi_debattre.pdf

Boulnois Marion, *Le débat : une définition*, Académie de Grenoble (texte internet). Disponible sur : https://enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/enseignement-moral-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/le_debat_definition.pdf

Eduscol, Ressources enseignement moral et civique, *Le débat réglé ou argumenté*, 2016 (texte internet). Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

Heinzen Samuel, *Le débat et les discussions à visée philosophique*, Canal Uved, Fribourg, 2017 (texte internet). Disponible sur : https://www.canal-u.tv/video/canal_uved/le_debat_et_les_discussions_a_visee_philosophique.39961

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Le cycle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Décret n°2015-372 du 31 mars 2015, mis à jour janvier 2018. Disponible sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030426718&categorieLien=id>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement d'histoire-géographie-éducation civique*, Bulletin Officiel spécial n°6, 28 août 2008. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html>

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, Bulletin Officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32001

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme d'enseignement moral et civique*, Bulletin Officiel spécial du 17 juillet 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=37963

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Programme des enseignements du cycle 4*, Bulletin Officiel spécial du 26 juillet 2018. Disponible sur : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=38047

UNESCO, *La philosophie pour les enfants*, mars 1996. Disponible sur : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116115>

Tables des annexes

Annexe 1. Fiches « rôles » distribuées aux élèvesp.57

Annexe 2. Fiche réservée à l'enseignant pour évaluer l'engagement d'un élèvep.60

Annexe 3. Fiche « questionnaire » distribuée aux élèves à l'issu du débatp.61

Annexe 4. Double page 352-353 du manuel Hatier (4^{ème})p.62

Annexe 5. Double page 366-367 du manuel Hatier (4^{ème})p.64

Annexe 6. Documents utilisés pour préparer le débat portant sur la liberté d'expression...p.66

Annexe 6.A. « Doc 4 - Liberté d'expression et cyber-harcèlement ».....p.66

Annexe 6.B. « Doc 6 - Une manifestation néo-nazie aux Etats-Unis »p.66

Annexes

Annexe 1. Fiches « rôles » distribuées aux élèves

Nom : Prénom : Classe :	Rôle : animateur
Fiche de préparation au débat « La liberté d'expression doit-elle être limitée ? »	
Les participants au débat	
Débatteur 1 :	Observateur :
Débatteur 2 :	Observateur :
Débatteur 3 :	Observateur :
Débatteur 4 :	Observateur :
Débatteur 1 – Nombre de prise de paroles	Débatteur 2 – Nombre de prise de paroles
Débatteur 3 – Nombre de prise de paroles	Débatteur 4 – Nombre de prise de paroles
Durée totale du débat :	

Nom :
Prénom :
Classe :

Rôle : Débatteur

Fiche de préparation au débat

« La liberté d'expression doit-elle être limitée ? »

Les participants au débat

L'animateur :

Les autres débatteurs :

Mon observateur :

Mon équipe de préparation :

La liberté d'expression ne doit pas être limitée

Argument 1 :

Argument 2 :

Argument 3 :

Argument 4 :

Argument 5 :

La liberté d'expression doit être limitée

Argument 1 :

Argument 2 :

Argument 3 :

Argument 4 :

Argument 5 :

Nom :
Prénom :
Classe :

Rôle : Observateur

Fiche de préparation au débat

« La liberté d'expression doit-elle être limitée ? »

Les participants au débat

L'animateur :

La personne que j'observe :

Les autres débatteurs :

Les principaux arguments de la personne que j'observe

-
-
-
-
-
-

Critères d'évaluation	Insuffisant	Assez satisfaisant	Satisfaisant	Très satisfaisant
Respecte-il la parole des autres participants ?				
Son expression est-elle claire et bien compréhensible ?				
Ses arguments sont-ils réfléchis et pertinents ?				
Est-il capable de répondre aux arguments des autres participants ?				
Est-il capable de tenir compte des interventions du public ?				

Annexe 2. Fiche réservée à l'enseignant pour évaluer l'engagement d'un élève

Nom :
Classe :

Fiche de suivi élève - Engagement Travail préparatoire + Tenue du débat

Engagement cognitif				Engagement comportemental				Engagement affectif			
Réalise la préparation conformément à ce qui est demandé				Ecoute attentivement ses camarades qui débattent				Continue à discuter du débat après sa fin			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Pose des questions sur le futur débat				Mise au travail rapide lors de la préparation				S'engage dans des activités de préparation au débat complémentaires			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Prête peu d'attention aux distracteurs				Ne s'interrompt pas dans son travail avant la fin				Partage avec ses pairs son appréciation / son intérêt pour le débat			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Réponds aux questions Demande à participer				Tient compte des propositions de ses pairs							
1	2	3	4	1	2	3	4				

Annexe 3. Fiche « questionnaire » distribuée aux élèves à l'issu du débat

Bilan du débat

Entoure le chiffre correspondant à ton ressenti sur le débat de 1 (pas du tout) à 4 (beaucoup)
Attention ! Il est important de répondre le plus honnêtement possible ! **Ce questionnaire n'est pas évalué et il est anonyme.**

As-tu contribué à trouver des arguments lors du travail préparatoire ?

1 - 2 - 3 - 4

As-tu participé activement (en débattant ou en posant des questions) lors du débat ?

1 - 2 - 3 - 4

As-tu écouté attentivement tes camarades débattre ?

1 - 2 - 3 - 4

Penses-tu être capable de restituer les principaux arguments du débat ?

1 - 2 - 3 - 4

As-tu apprécié l'activité du débat ?

1 - 2 - 3 - 4

Souhaiterais-tu refaire des débats sur d'autres sujets ?

1 - 2 - 3 - 4

MÉTHODE

Le débat

1 Je participe à un débat

Un débat réglé est une discussion au cours de laquelle vous pouvez exprimer votre opinion en respectant les règles qui s'imposent à tous ceux qui participent au débat. Vous pouvez chercher à convaincre grâce à des arguments tout en étant respectueux des autres. Vous aurez aussi la possibilité d'entendre des arguments et des avis auxquels vous n'avez pas pensé. C'est pourquoi votre avis peut changer ou être plus nuancé entre le début et la fin du débat.

L'OBJECTIF EST DE :

- comprendre ce que les autres ont à dire, sans être obligé de partager leur point de vue,
- savoir comment argumenter pour défendre son propre point de vue,
- être capable d'enrichir son opinion grâce à la discussion.

2 Je prépare les éléments du débat

A Je comprends le thème du débat

Avant toute chose, vérifiez que vous avez bien compris le sujet du débat. Si vous travaillez en groupe, discutez-en avec vos camarades pour être sûr que vous allez traiter le même sujet.

B Je prépare mes arguments

- lisez les documents proposés dans le manuel ;
- complétez par la lecture d'autres documents que vous connaissez ou que vous recherchez ;
- classez les arguments que vous avez trouvés ;
- illustrez chaque argument par des exemples précis ;
- choisissez un point de vue et réunissez tous les arguments qui permettent de le défendre.



C J'organise l'espace et les rôles

- Dans la classe, les tables sont placées afin que chacun puisse voir les autres lorsqu'ils prendront la parole ;
- des rôles sont distribués parmi les élèves : le **modérateur** (ou président) anime le débat et distribue la parole, le **secrétaire** prend des notes et résume les arguments exprimés.



3 J'exprime mon point de vue

Débattre, c'est s'exprimer en respectant des règles.

A Lorsque vous parlez

- Prenez la parole **après l'avoir demandée** et lorsque le modérateur vous la donne ;
- exprimez votre avis en donnant des **arguments**, c'est-à-dire des phrases qui justifient ce que vous voulez démontrer ;
- exprimez-vous clairement et dans un **français correct** ;
- n'exprimez pas d'**idées interdites par la loi** (pas de propos racistes, injurieux ou visant à critiquer un camarade).

B Lorsque vous écoutez

- Écoutez ce que les autres ont à dire **sans impatience ni moquerie** ;
- respectez les arguments des autres ;
- ne vous énervez pas.



4 Je conclus le débat

Débattre, c'est être capable d'avoir un avis enrichi par la discussion.

- À la fin du débat, **récapitulez et classez les arguments** exprimés par tous les élèves. Soulignez ceux que vous avez utilisés.
- Rédigez un **bilan de quelques phrases** qui résume votre avis et vos arguments. N'oubliez pas d'expliquer si votre point de vue a évolué entre le début et la fin du débat, et pour quelle raison.
- Vous pouvez réaliser un **petit schéma de synthèse** à la place du bilan écrit.

JE DÉBATS Méthode Le débat p. 352

Jusqu'où peut-on aider les autres ?

1 Je prépare
Avant le débat, je comprends les arguments.

Après avoir lu l'ensemble des documents et à l'aide de vos connaissances et recherches, répondez aux questions suivantes, individuellement ou en groupe.

1. Pourquoi l'accueil des réfugiés divise-t-il les Français ?
2. Peut-on donner son sang en toute circonstance ? D'après vous, est-ce justifié ?
3. À quoi sert la discrimination positive ? Est-ce une bonne solution pour aider les autres, selon vous ?

Vocabulaire

discrimination positive : action de mieux traiter certaines personnes ou certains groupes habituellement victimes de discrimination.


solidarité : entraide entre les personnes, visant en particulier à porter de l'aide à ceux qui en ont le plus besoin.

Coin Philo
VALEURS
« ALTRUISME »

C'est un philosophe français, Auguste Comte (1798-1857), qui a créé le mot « altruisme ». Dans la pratique, le terme désigne le fait de vouloir le bien-être d'autrui.

- En vous appuyant sur l'exemple du don du sang, expliquez pourquoi il est dans notre intérêt et dans l'intérêt de tous de se montrer altruiste.

1 Aider les réfugiés
Des réfugiés reçoivent des repas chauds, le 15 janvier 2015, dans un centre d'accueil de jour qui vient d'ouvrir à Calais grâce à l'association « La Vie Active ».



366

2 Des Français divisés face aux migrants

[Selon un sondage IFOP de septembre 2015, 51 % des Français sont opposés à l'idée que les migrants soient accueillis en France, 49 % y sont favorables]. Deux facteurs l'expliquent.

D'abord un facteur économique ; il y a une incertitude, une majorité pense que ce sont des gens peu formés difficilement employables rapidement sur le marché français. Une autre minorité estime que ce sont des gens avec un bon bagage intellectuel, enseignants ou techniciens par exemple, parlant anglais, qui pourront s'intégrer économiquement.

Beaucoup d'éléments entrent en compte dans le jugement : émotion, principe de compassion et humanisme. Mais aussi, un aspect plus pragmatique, terre à terre : peut-on les accueillir, sous quelles conditions. Or, ce n'est pas la même chose s'il s'agit de gens formés, ou si au contraire ils risquent d'être sans emploi car sans formation. [...]

Ensuite, une majorité des citoyens français pensent que dans le flux de migrants se trouvent des terroristes potentiels. C'est l'argument sécuritaire. Cela renvoie aux déclarations de l'État islamique [organisation terroriste] qui affirmait qu'il y aurait dans les bateaux de migrants des terroristes envoyés par le groupe terroriste.

• « 51% des Français opposés à l'accueil des migrants : de la crise humanitaire aux ratés de l'immigration, les clés pour comprendre ce qui structure vraiment l'opinion », atlantico.fr, 5 septembre 2015.



3 Donner son sang

4 La discrimination positive

La discrimination positive ne fait pas l'unanimité. Si certains y voient une volonté de mettre fin aux préjugés dans la société, [d'autres] la considèrent au contraire comme stigmatisante pour la population ciblée. Le principe de la discrimination positive consiste donc à mettre en place des inégalités dans l'objectif de promouvoir l'égalité des chances. [...]

La mise en place de politiques de discrimination positive fait débat. En France, elles sont peu nombreuses ; on trouve la loi du 10 juillet 1987 qui impose aux entreprises de plus de 20 salariés d'employer au moins 6 % de travailleurs handicapés. C'est la seule véritable loi dite de discrimination positive. En matière de loi, on trouve également des textes visant à réduire les inégalités hommes-femmes en matière d'emploi, de rémunération et condition d'avancement. Il existe également depuis 2000 des conventions signées entre des ZEP (zones d'éducation prioritaires) et des grandes écoles pour permettre à des élèves issus de milieux défavorisés d'accéder à de grandes écoles sans passer par les concours communs.

• Site Internet Novethic, www.novethic.fr



hatier-dic.fr/hg4112

2 Je participe

Pendant le débat, je suis capable d'exprimer des arguments et d'écouter mes camarades.

4. À l'oral, exposez vos arguments pour répondre à la question du débat.

5. Répondez de manière argumentée et structurée aux arguments de ceux qui ne sont pas d'accord avec vous. Respectez leur parole.

3 Je conclus

À l'issue du débat, je suis capable d'adopter un point de vue nuancé et enrichi par la discussion.

6. Construisez un schéma ou rédigez un texte qui explique jusqu'où on peut aider les autres.

Annexe 6. Documents utilisés pour la préparation du débat portant sur la liberté d'expression

Annexe 6.A. « Doc 4 - Liberté d'expression et cyber-harcèlement »

Doc 4. Liberté d'expression et cyber-harcèlement

À 11 ans, sa fille, Adeline, est déjà victime d'intimidations et d'humiliations après seulement deux mois d'utilisation des réseaux sociaux. Un père témoigne :

Deux mois. Il aura suffi de deux mois pour que ça vire au cauchemar. En septembre, ma fille Adeline recevait son premier smartphone le jour de ses 11 ans. Elle faisait comme tout le monde de son âge, elle passait son temps sur Instagram, TikTok, Snapchat ... Il aura fallu deux mois pour que je la retrouve dans le salon, effondrée, en larme.

Elle finit par me tendre son téléphone et me montre ses conversations. Elle était dans un groupe avec plusieurs « amies » du collège. Le nom du groupe était « Adeline la chiante » entourée de deux doigts d'honneur.

Je lis toute la conversation. Trois filles de sa classe passaient leurs soirées à la harceler depuis des mois sur toutes ses applications : « tu es la mais t'as pas d'amis, maintenant dégage », « ne me parle plus, t'es la plus moche de la classe », « t'es la reine des chiantes », « elle a peur », « faut pas pleurer car on dit la vérité » ...

Article extrait du journal « Moustique » (Belgique) du 21 novembre 2018.

Annexe 6.B. « Doc 6 - Une manifestation néo-nazie aux Etats-Unis »

Doc 6. Une manifestation de néo-nazis aux Etats-Unis



Aux Etats-Unis, la liberté d'expression est extrême : tout le monde a le droit de dire absolument tout ce qu'il veut, ou presque. En conséquence, il est par exemple possible de tenir une manifestation de néo-nazis appelant à commettre des crimes. Les Américains sont très attachés à cette liberté d'expression. L'écrivain Noah Berlatsky résume "Soit on peut tout dire, soit on ne peut rien dire. Si on refuse aux nazis leur droit de s'exprimer qu'est-ce qui nous assure que demain, on ne nous refusera pas à nous notre droit de s'exprimer ?"

Année universitaire 2019-2020

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : Histoire-Géographie

Titre du mémoire : *Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ?*

Auteur : Alexis Crolard

Résumé : De l'Athènes antique jusqu'à notre Assemblée Nationale contemporaine, le débat est une composante fondamentale de la démocratie. Les citoyens en devenir que sont les jeunes écoliers sont formés à cette pratique par la mise en place de débats scolaires dont la présence s'est accrue dans les programmes scolaires depuis ces dernières décennies. Toutefois, la mise en place d'une telle activité n'a que peu d'intérêt si elle ne suscite pas l'adhésion et l'engagement des élèves. En effet, le débat est une pratique scolaire complexe mais modelable et ne peut provoquer la motivation des élèves que si sa mise en œuvre est adaptée à son public. Comment susciter l'engagement des élèves par la pratique du débat scolaire ? C'est à cette question que nous essaierons de répondre dans cet écrit réflexif.

Mots clés : Histoire-Géographie, Collège, Débat, Engagement

Summary : From classical Athens since our contemporary national assembly, debate is a fundamental component of our democracy. The aspiring citizens that are young students are trained in this practice through school debates, the number of which has increased in school curricula over the past few decades. However, the implementation of such an activity is pointless if it does not generate student commitment.

Indeed, debate is a complex but shapeable school practice which can only motivate students if its implementation is adapted to its audience.

How to get students committed through the practice of school debate ? It is the question that we will try to answer in this essay.

Key words : History, Geography, Middle school, Debate, Commitment