

**MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT,  
DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**MÉMOIRE DE RECHERCHE**

**Parcours**

**Professeur.e des écoles**

**Titre du mémoire**

*Le débat réglé à l'école primaire, entre prescriptions, recherches et réalités, un outil permettant l'appréhension des questions socialement vives*

Présenté par

**MASCLEF Romane et  
SCHWING Chloé**

**Mémoire encadré par**

**Directeur de mémoire**

Nom, prénom : Bruno FONDEVILLE

Statut : Enseignant-chercheur

**Co-directrice de mémoire**

Nom, prénom : Martine RODE

Statut : Professeure des écoles

**Membres du jury de soutenance**

Nom et prénom

Bruno FONDEVILLE

Martine RODE

Statut

Enseignant-chercheur

Professeure des écoles

**Soutenu le**

**24/02/2023**



# Sommaire

<b>Introduction</b>	<b>4</b>
<b>Cadre théorique</b>	<b>7</b>
1. L'éducation à la citoyenneté au service du débat	7
1.1. Les questions socialement vives à l'école	7
1.1.1. Définition des questions socialement vives	8
1.1.2. L'évolution des questions socialement vives à l'école	9
1.1.3. Le traitement des questions socialement vives par les « éducations à »	10
1.2. L'éducation à la citoyenneté et l'enseignement moral et civique	11
1.2.1. Définition de l'éducation à la citoyenneté	11
1.2.2. Les compétences visées par l'éducation à la citoyenneté	12
1.2.3. Un enseignement réformé : l'enseignement moral et civique	14
1.3. Le débat, un outil d'apprentissage permettant la formation du citoyen	16
1.3.1. Définition du débat dans les instructions officielles	16
1.3.2. Les différents types de débats pratiqués en classe	17
1.3.3. Le débat réglé, un outil d'appréhension des questions socialement vives pour le professeur des écoles	19
2. La pratique enseignante du débat	20
2.1. Les prescriptions de l'Éducation nationale qui entourent le débat	21
2.1.1. Les ressources ministérielles	21
2.1.2. Les incohérences des fiches Eduscol sur le débat : « Le débat réglé ou argumenté » et « Apprendre à débattre, enseigner le débat à l'école »	22
2.1.3. La littérature pédagogique au service de la pratique enseignante du débat	23
2.2. Une approche scientifique du débat : mener le débat en classe	24
2.2.1. Le débat imprévu	24
2.2.2. L'exercice du débat	25
2.2.3. La posture de l'enseignant	27
2.3. L'attribution d'un rôle à l'élève dans la pratique du débat	29
2.3.1. Explication des différents rôles imposés	29
2.3.2. Critique de ce modèle	30
2.3.3. Une posture enseignante plus nuancée	31
3. Problématique	32
<b>Cadre expérimental : les prescriptions à l'épreuve du réel</b>	<b>34</b>
4. Méthodologie	35
4.1. Description et justification de l'analyse de données pour les entretiens	35
4.2. Description et justification de l'analyse de données pour les débats	37
5. Analyse des données	39

5.1 Analyse du premier entretien	39
5.2 Analyse du second entretien	46
5.3 Analyse du premier débat : Peut-on ne jamais mentir ?	52
5.4 Analyse du deuxième débat : Peut-on rire de tout ?	60
5.5 Analyse du troisième débat : Faut-il toujours être respectueux envers les autres ?	68
<b>Discussion des résultats</b>	<b>75</b>
<b>Conclusion</b>	<b>78</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>80</b>
<b>Annexes</b>	<b>84</b>
Annexe 1 : Guide des questions	84
Annexe 2 : Entretien avec madame Nathalie Durand, professeure d'une classe double niveau CE1-CE2 à l'école Jean de la Fontaine à Labastide-Saint-Georges	88
Annexe 3 : Entretien avec madame Patricia Lehy, professeure des écoles et conseillère pédagogique de circonscription	102
Annexe 4 : Premier débat dans la classe de madame Charline Dupont de CM1 / CM2	117
Annexe 5 : Grille d'auto-évaluation vierge donnée aux élèves à la fin du débat	131
Annexe 6 : Grille d'auto-évaluation de Laure	133
Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation de Léana	134
Annexe 8 : Grille d'auto-évaluation d'Eléonore	135
Annexe 9 : Grille d'auto-évaluation de Mélina	136
Annexe 10 : Grille d'auto-évaluation de Tifaine	137
Annexe 11 : Grille d'auto-évaluation de Naël	138
Annexe 12 : Deuxième débat dans la classe de madame Charline Dupont de CM1 / CM2	139
Annexe 13 : Grille d'auto-évaluation d'Albane	156
Annexe 14 : Grille d'auto-évaluation d'Eléonore	158
Annexe 15 : Grille d'auto-évaluation de Naël	159
Annexe 16 : Troisième débat dans la classe de madame Charline Dupont de CM1 / CM2	160

## Remerciements

Ce travail de recherche n'aurait pu être réalisé sans l'implication d'un certain nombre de personnes que nous souhaitons remercier.

Premièrement, nous voulons remercier notre directeur de mémoire M. Bruno Fondeville, sans qui ce mémoire n'aurait pu être écrit. Nous souhaitons souligner son accompagnement, son soutien et sa rigueur qui nous ont permis de mener à bien ce travail de recherche. Ses encouragements et son regard professionnel nous ont permis de nous dépasser.

Ensuite, nous tenons à remercier les professeurs des écoles que nous avons interrogées dans le cadre de nos entretiens. Elles ont pris le temps de répondre à nos questions, ce qui nous a permis de recueillir des données précieuses pour notre recherche.

Nous souhaitons également remercier l'enseignante qui nous a confié sa classe pour que nous puissions mener trois débats, ainsi que ses élèves qui ont pleinement participé à l'exercice.

De plus, nous remercions nos proches et nos familles respectives pour le soutien qu'ils nous ont apporté durant ces deux années de master. Pour leurs encouragements, pour leur écoute et pour toute l'aide et l'attention qu'ils nous ont porté.

Enfin, nous souhaitons souligner le fait qu'écrire ce mémoire en collaboration a été très riche en enseignements, de par la vision apportée mutuellement. En effet, cela nous a permis de porter un regard critique sur nos écrits et d'approfondir notre réflexion.

# Introduction

Notre thème de mémoire s'inscrit dans le séminaire « Vivacités scolaires », par ce terme, nous entendons désigner l'ensemble des sujets sensibles présents à l'école primaire. Par conséquent, nous nous sommes intéressées aux questions socialement vives (QSV) et plus spécifiquement celles liées à l'école. Nous nous sommes senties concernées par cette thématique, car ces QSV sont souvent laissées à la porte de l'école par les enseignants à cause des difficultés de gestion qu'elles génèrent. Étant en formation initiale, nous avons choisi ce sujet afin de nous préparer au mieux à l'enseignement. En effet, les QSV sont présentes à l'école, c'est pour cela qu'il est intéressant de se renseigner et d'acquérir des connaissances et des gestes professionnels adaptés les concernant. Afin d'éviter la mise à l'écart de certains contenus d'enseignement, comme l'enseignement moral et civique, dû à un manque de formation dont découlent une appréhension et un sentiment d'intimidation face à ces questions. Pour gérer les vivacités scolaires, les programmes scolaires encouragent les professeurs des écoles à utiliser le débat réglé comme outil et objet d'apprentissage.

Le débat est la source même de la démocratie, il rythme la vie politique française avec, par exemple, les débats à l'Assemblée nationale qui permettent aux parlementaires de se faire une idée des projets de lois avant de les voter. L'école est le reflet de la société, ce qui explique que depuis 2013, l'État valorise la pratique du débat en classe dans le cadre de l'enseignement moral et civique. Étant donné que les élèves de l'école sont les citoyens de demain, il convient de les éduquer aux outils démocratiques. Le débat réglé est l'un des principaux leviers utilisés par l'Éducation nationale pour atteindre cet objectif.

Les vivacités scolaires doivent être présentes dans le débat, afin qu'il y ait un enjeu et que les élèves puissent réellement débattre et exprimer leur opinion qui peuvent être différentes les unes des autres. Les objectifs du débat étant qu'ils les confrontent toutes en arrivant à respecter les convictions d'autrui. Le débat vise à faire progresser les opinions, mais aussi à transformer le regard porté sur les termes de l'échange. Enfin, il permet le développement des conduites discursives dont l'argumentation qui est également un enjeu de l'exercice.

Afin de traiter les vivacités, qui sont de plus en plus présentes à l'école, le débat a pris place dans les programmes de l'Éducation nationale<sup>1</sup>. Cet exercice permet également d'aborder de nouveaux sujets vifs. Face à ces sujets, le dialogue a été encouragé au sein des classes, de ce fait, le débat représente un bon support permettant d'installer une discussion avec les élèves.

Ainsi, cet exercice nous a fortement intéressé. Au fil de nos lectures, nous nous sommes rendu compte que la conduite d'un débat réglé exige une posture professionnelle particulière et la mise en œuvre de gestes qui s'acquièrent. Dans le cadre de ce mémoire, nous mettrons en évidence les caractéristiques de cette posture, telle qu'elle se présente dans les prescriptions officielles, mais aussi telle qu'elle est discutée dans le champ de la recherche. Ces contradictions représentent une difficulté pour l'enseignant quant au choix de la posture qu'il doit adopter. Cet exercice étant déjà difficile à mettre en place avec les élèves, l'enseignant peut se retrouver davantage désorienté face aux multiples choix très différents qui s'offrent à lui. Avant de trouver la posture qui lui convient et qui lui permet d'aborder au mieux le débat en classe, il va devoir l'ajuster de nombreuses fois.

Ainsi, nous nous sommes posées plusieurs questions qui guideront notre réflexion. Premièrement, nous nous sommes demandé en quoi le débat est-il un exercice important qui permet de réguler les vivacités à l'école primaire ? Puis, comment participe-t-il à la formation des futurs citoyens ? Pour finir, quels sont les différents types de débats que les professeurs mettent en place ?

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées plus précisément à la posture enseignante. En effet, comment l'enseignant gère-t-il les contradictions ministérielles pour traiter les questions socialement vives ? Mais également, quels supports utilise-t-il dans la préparation et la pratique du débat en classe ? Et enfin, comment s'adapte-t-il face à l'imprévu dans la gestion des sujets sensibles ?

Afin d'éclairer ces questions de recherche, nous commencerons par exposer le cadre théorique. En effet, dans un premier temps, nous nous concentrerons sur l'éducation à la citoyenneté au service du débat. Nous présenterons dans cette partie les questions socialement vives à l'école avec les enjeux qu'elles soulèvent. Puis, nous nous intéresserons au passage historique de l'éducation à la citoyenneté à l'enseignement moral et civique. Et

---

<sup>1</sup> [1.3.1. Définition du débat dans les instructions officielles](#)

enfin, nous étudierons le débat comme un outil d'apprentissage permettant la formation du citoyen.

Dans un second temps, nous nous centrerons sur la pratique enseignante du débat en tenant compte des prescriptions de l'Éducation nationale, mais également des points de vue des chercheurs. Ces apports nous permettront de comprendre la réalité de la gestion des questions socialement vives en classe.

Nous poursuivrons ce mémoire avec une partie expérimentale en mettant les prescriptions à l'épreuve du réel.

Premièrement, il convient d'expliquer la méthodologie mise en place pour analyser notre recueil de données. Ce dernier est composé de deux entretiens semi-directifs avec deux professeures des écoles. À travers l'expérience de ces professionnelles, nous souhaitons avoir un aperçu de la réalité du terrain. Nous avons également effectué trois débats avec des élèves de CM1/CM2 dans le but d'expérimenter cet exercice en classe, d'analyser les échanges entre les élèves et d'adapter notre posture professionnelle. Grâce à l'expérimentation, de nouvelles postures professionnelles se sont imposées à nous.

Enfin, nous discuterons les résultats obtenus et nous conclurons notre travail de recherche.

# Cadre théorique

Ce premier temps s'articulera en deux grandes parties. La première traitera des questions socialement vives et du concept d'éducation à la citoyenneté dans laquelle s'intègre la discipline d'enseignement moral et civique. Ainsi qu'au débat, un outil d'apprentissage qui permet la formation de la personne du citoyen.

La seconde partie se centrera sur la pratique enseignante du débat, entre prescriptions ministérielles et apports des chercheurs, une posture délicate pour l'enseignant. Elle permettra également d'approcher la réalité de la gestion des questions socialement vives en classe.

## **1. L'éducation à la citoyenneté au service du débat**

Du fait du développement des questions socialement vives à l'école, l'Éducation nationale a créé les « éducations à ». Certaines sont regroupées dans l'éducation à la citoyenneté. Cet enseignement a pour objectif de former le citoyen de demain, l'école rend l'élève acteur de cet apprentissage. De ce fait, de nouveaux outils sont mis en place, comme le débat. Il permet d'appréhender les questions socialement vives grâce aux échanges entre pairs. Il s'agit d'un nouveau moyen pour aborder les sujets sensibles. Ainsi, les élèves expriment leurs opinions et les dépassent en enrichissant leurs connaissances par des savoirs scientifiques.

### ***1.1. Les questions socialement vives à l'école***

Dans cette première partie, nous nous attacherons à expliquer la notion de questions socialement vives. Effectivement, nous commencerons par définir cette notion. Puis, nous présenterons l'historique de ce concept à l'école. Les QSV sont aujourd'hui intégrées dans les programmes scolaires sous le vocable d'« éducations à », preuve qu'elles se sont imposées à l'école.

### 1.1.1. Définition des questions socialement vives

Les questions socialement vives représentent une notion compliquée. Effectivement, les auteurs Simonneaux et Legardez expliquent que « *les QSV sont des questions complexes, interdisciplinaires, porteuses de controverses, d'incertitudes et de risques dans les sphères scientifiques, professionnelles, sociétales, médiatiques... et donc scolaires. De plus, ces questions de société n'ont pas une seule réponse définitive et généralisable.* » (Simonneaux, Legardez, 2014, p.3). Elles soulèvent des sujets sensibles « *qui touchent les valeurs des individus, jeunes ou adultes, et qui [sont] objet[s] de débat dans la société. En classe, il[s] [doivent] être abordé[s] avec finesse, délicatesse et prudence, car il[s] [peuvent] susciter des sentiments d'indignation, de malaise, d'abjection ou de mépris chez les élèves.* » (Hirsch, Audet, Turcotte, 2015, p.5). Il est également intéressant de noter que certains sujets restent sensibles à l'école même s'ils font l'objet d'un consensus scientifique ou politique. Ainsi, il peut être difficile pour les professionnels de l'éducation de se positionner sur certains sujets, par exemple l'éducation à la vie affective et sexuelle. Les QSV arrivent le plus souvent de façon spontanée dans la classe ou sur le temps scolaire, or le manque de formation de l'équipe pédagogique peut être un frein à sa gestion. Elles ne concernent pas que la classe, mais l'ensemble des acteurs de l'école (équipe pédagogique, parents d'élèves, Éducation nationale). En effet, beaucoup d'agents entrent en jeu dans la gestion des QSV ou de leur non gestion (Lantheaume, 2007).

Les QSV interpellent sur les pratiques sociales des acteurs scolaires, renvoient à leurs représentations et à leur système de valeurs (Legardez, Alpe, 2000). « *Les enseignants doivent savoir instaurer le dialogue et le respect mutuel, non pas en faisant de beaux discours, mais en pratique, dans l'espoir que cette coexistence pacifique et cette compréhension de l'autre, si elles se manifestent tout au long du parcours scolaire, seront progressivement intériorisées et s'investiront dans d'autres lieux de vie.* » (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.141). Il paraît donc essentiel de former les professionnels de l'éducation à la gestion des QSV pour permettre une mise en place du respect de l'autre de façon optimale. Afin qu'ils se sentent légitimes d'aborder ces questions et ainsi pouvoir discuter avec les élèves sans crainte, car comme l'expliquent Jean et Laurence Simonneaux, « *Les enseignants se sentent souvent démunis pour les enseigner, car il s'agit de savoirs non stabilisés susceptibles de générer des conflits dans la classe du fait de leur "vivacité" sociale.* » (Simonneaux, 2014, p.179-180).

### 1.1.2. L'évolution des questions socialement vives à l'école

La notion de questions socialement vives apparaît à la fin des années 1990. En 1995, le didacticien des mathématiques Chevallard commence à introduire les questions vives. Entre 1995 et 2002, l'Institut national de recherche pédagogique engage des recherches sur la circulation des savoirs, car les QSV influent sur l'apprentissage des élèves. En effet, il est nécessaire de les connaître pour apprendre à les gérer dans le but de faciliter l'enseignement des savoirs aux élèves. En 1999 a lieu la conférence sur l'enseignement de la citoyenneté en tant que questions socialement vives et se crée un groupe de recherche portant sur ces questions. En 2000, lors du congrès de l'Association mondiale des sciences de l'éducation, les chercheurs Legardez et Simonneaux se rencontrent et débutent une collaboration dans l'étude des questions socialement vives. Ils ont travaillé avec d'autres chercheurs pour approfondir le sujet, « *le concept de QSV va émerger assez rapidement, les premières collaborations porteront sur les débats et les dimensions sociales dans l'enseignement de questions scientifiques, mais aussi socio-économiques.* » (École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole, 2019).

En 2006, l'ouvrage *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* des auteurs Legardez et Simonneaux marque un tournant dans l'étude des QSV. La publication de ce travail permet la stabilisation et l'institutionnalisation du concept. Dès ce moment, un réseau de chercheurs se constitue et plusieurs thèses sont soutenues. En 2008, se tient le premier colloque sur l'enseignement des questions socialement vives (Fink, Haerberli, 2010).

Elles entrent à l'école de différentes manières, par l'actualité, à cause de la demande sociale ou encore par les programmes avec les « éducations à » (Fink, Haerberli, 2010). D'après Girardin, formatrice de l'Académie de Clermont-Ferrand, les QSV trouvent leur place dans les programmes scolaires et notamment dans les cinq domaines du Socle commun de connaissances, des compétences et de culture. À savoir « Les langages pour penser et communiquer », « Les méthodes et les outils pour apprendre », « La formation de la personne du citoyen », « Les systèmes naturels et les systèmes techniques » et enfin, « Les représentations du monde et l'activité humaine ». En effet, selon elle : « *Leur étude nécessite la mobilisation de savoirs puisés dans une ou plusieurs disciplines [...] parce que la polyvalence et l'interdisciplinarité participent à développer l'esprit critique et l'autonomie de jugement.* » (Girardin, 2017).

En somme, comme le soulignent les chercheurs Lange et Barthes, les questions socialement vives sont nées de plusieurs courants de recherche « *Contrairement aux EA [Éducatives à], les QSV prennent leur source non dans une commande institutionnelle, mais dans des courants de recherches qui ont convergé entre eux.* » (Lange, Barthes, 2021, p.136).

### **1.1.3. Le traitement des questions socialement vives par les « éducations à »**

Ainsi, l'étude de ces questions socialement vives est très liée à l'enseignement des « éducations à ». Elles se développent dans les années 1980 et sont « *sources de nouvelles problématiques, et questionnements pour le champ des études curriculaires. [...] Elles s'inscrivent dans le contexte de la mondialisation [...] en vue de la prise en charge des enjeux globaux [...] défis planétaires, inégalités sociales, environnementales* » (Barthes, 2017, p.1). Nous pouvons citer, par exemple, l'éducation à l'interculturalité, à la paix, au développement durable, etc. D'après les chercheurs Legardez et Simonneaux, « *La mobilisation des QSV dans les "éducations à" nécessite, d'un point de vue cognitif, la construction de raisonnements socio-scientifiques, la mobilisation de savoirs interdisciplinaires et sociaux et de valeurs ; ces orientations visent le développement de la pensée critique dans la perspective de prendre des décisions et d'agir individuellement ou collectivement.* » (Simonneaux, Legardez, 2014, p.2). Or, les différentes « éducations à » données par les chercheurs n'apparaissent pas dans les programmes scolaires, une des seules présentes étant l'éducation à la citoyenneté. Cette dernière englobe certaines « éducations à ». Cependant, il est intéressant de comprendre leurs différents objectifs. Il s'agit de thématiques parfois très vastes, or elles tendent toutes vers des notions de savoir-être (Audigier, 2012), car elles essaient de développer des comportements citoyens auprès des élèves. Nous pouvons citer, par exemple, l'éducation au développement durable avec l'intervention du syndicat intercommunal des ordures ménagères (SIPOM) pour faire de la prévention et éduquer au tri sélectif. Ces éducations permettraient également d'accepter l'interculturalité au sein d'une même nation et de se comprendre les uns les autres. Nous pouvons penser qu'il s'agit d'une thématique qui s'insère assez largement dans l'éducation à la citoyenneté. Dans les années 2010, un tournant majeur se fait dans les « éducations à ». Il apparaît que pour s'intégrer, il ne suffit pas de parler la langue. Il faut comprendre la culture de l'autre, ce qui développe un nouvel enjeu pour les « éducations à », que l'on peut rattacher à l'éducation à l'interculturalité et qui se fait pourtant dans l'éducation à la citoyenneté (Barthès, 2017). Les

politiques de l'Éducation nationale montrent un « *glissement du politique vers le culturel, car cela répond à la nécessité d'une socialisation des élèves* » (Barthès, 2017, p.4).

## ***1.2. L'éducation à la citoyenneté et l'enseignement moral et civique***

Dans ce second temps, nous allons poursuivre l'étude de l'éducation à la citoyenneté au service du débat, en nous intéressant à cette éducation dans laquelle s'intègre l'enseignement moral et civique. Afin de comprendre le développement de cette nouvelle discipline et la place que le débat y occupe.

### **1.2.1. Définition de l'éducation à la citoyenneté**

Tout d'abord, il convient de rappeler que l'éducation à la citoyenneté constitue une des « éducations à » que nous venons d'aborder. Dans un premier temps, nous allons tenter de définir la citoyenneté, afin de comprendre comment l'école éduque à ses devoirs et à ses droits. La citoyenneté peut se définir par le statut juridique permettant à un individu de devenir citoyen. Elle donne accès à l'ensemble des droits politiques, tout en créant des devoirs, permettant de participer à la vie civique d'une société. Chaque citoyen est « *considéré comme une personne civique* » (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.20). Les auteurs expliquent que ce qui est civique est propre au bon citoyen. Ici, les auteurs interrogent la morale sous-jacente à cette notion de bon citoyen qui est finalement vague. Cette « éducation à », somme toute nouvelle, répond à des problématiques actuelles et notamment celle de l'État-nation (Audigier, 2002). Aujourd'hui, les individus se retrouvent moins sur des bases communes, de par le caractère multi-ethnique du pays. Il faut cependant que le pays garde une certaine cohésion, afin de rester un État-nation. C'est là qu'intervient l'éducation à la citoyenneté, dont l'objectif politique est de regrouper les citoyens, pour cela, il faut les former (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.20).

La construction du citoyen a évolué au fil du temps. L'État ne peut plus se permettre de créer un citoyen docile comme c'était le cas au XIX<sup>e</sup> siècle. Les auteurs évoquent un affaiblissement du « *contrôle des esprits et des comportements* » (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.21). Les programmes ont évolué, afin de construire la citoyenneté avec les élèves pour leur futur rôle de citoyen (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.21). Ce changement n'est pas étranger aux évolutions de l'éducation. En effet, la place de l'enfant a

changé. Les élèves sont davantage écoutés et connaissent un meilleur traitement, en tant que personne à part entière.

En 2002, Audigier a mené de nombreux travaux de recherche sur cette notion. Il « *a identifié les concepts et les compétences de base pour l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les sociétés européennes* » (Feyfant, 2010, p.2). Ainsi, selon lui cette « éducation à » mobilise trois compétences qui sont cognitives, ethniques et sociales. Ainsi que quatre dimensions, à savoir, politique, sociale, économique et culturelle (Feyfant, 2010). Il s'agit donc d'un concept très complexe. L'un de ses objectifs premiers est de transmettre les valeurs de la République et de former les élèves à devenir des citoyens engagés, en développant leur esprit critique. Dans le but de participer activement à la vie en société tout en devenant parfaitement autonome. Ainsi, « *Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'école doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative.* » (Eduscol cité par Barthès 2017, p.6).

Être citoyen est donc un statut qui donne des droits, mais aussi des devoirs. Selon les programmes de l'Éducation nationale, l'école doit donc former les futurs citoyens, puisqu'ils le deviendront *de facto* à 18 ans. Cependant, se dresse devant cette éducation à la citoyenneté un double enjeu très difficile à mettre en œuvre dans les classes, « *entre une éducation à la citoyenneté mise au service de la normalisation des comportements et une éducation à la citoyenneté qui vise à développer l'esprit critique des jeunes, en assumant le risque de désaccords entre jeunes et adultes.* » (Audigier, 2016, p.1).

### **1.2.2. Les compétences visées par l'éducation à la citoyenneté**

L'école forme les citoyens de demain, les politiques éducatives indiquent que l'enjeu est de préparer les citoyens qui vont s'intégrer dans la société. En effet, « *Le code de l'éducation affirme "qu'outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République"* (article L111-1). *Cette mission est réaffirmée dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : "L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et futur citoyen. Dans une démarche de coéducation, elle ne se substitue pas aux familles, mais elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs*

*fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays” » (Préambule du BOEN n°31 du 30 juillet 2020 de l’enseignement moral et civique).*

Cette éducation à la citoyenneté constitue un enjeu très important dans la socialisation et l’intégration des jeunes générations dans la société de demain. Audigier, auteur spécialiste de l’éducation à la citoyenneté, nous indique que les « éducations à » et, notamment, l’éducation à la citoyenneté ont pour objectif de former le citoyen. Il s’agit d’un point très important dans la socialisation. Elle passe également par la transmission de comportements, afin de donner à tous les mêmes comportements pour vivre en harmonie : « *La formation du citoyen et du travailleur nécessite l’enseignement et l’apprentissage de savoirs sur la société dans laquelle vivent et vivront les élèves, plus largement sur les sociétés présentes et passées, la leur et les autres.* » (Audigier, 2012, p.47).

Par ailleurs, l’importance de la transmission des valeurs républicaines, rappelée dans les programmes scolaires, permet la construction des savoir-être chez les élèves grâce à l’éducation à la citoyenneté. Elle vise l’appropriation des valeurs de la République par les élèves et leur transmission par le biais de comportements citoyens. En effet, il s’agit d’une « *formation morale qui repose sur la transmission de valeurs et de règles de vie qui sont autant personnelles que sociales, depuis le rappel, en France, de la devise républicaine à des valeurs plus mises en avant aujourd’hui telles que le respect, la tolérance ou encore la responsabilité et la solidarité.* » (Audigier, 2012, p.49) du futur individu politique. C’est en ce sens que l’éducation à la citoyenneté développe de nombreuses compétences à atteindre pour les élèves qui sont des « *objectifs sur le long terme et des objectifs essentiels au maintien d’une société* » (Audigier, 2012, p.50).

De ce fait, le débat constitue un outil et un objet d’apprentissage intéressant pour développer ces compétences, lorsque des vivacités scolaires sont soulevées. Les compétences mobilisées durant un débat réglé sont les suivantes : « *Développer une culture de la sensibilité (Respecter les règles communes. Comprendre les raisons de l’obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques. Comprendre le rapport entre les règles et les valeurs, de la règle et du droit, du jugement et de l’engagement).*

*Développer une culture de la règle et du droit.*

*Développer une culture du jugement (Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. Confronter ses jugements à ceux d’autrui dans une discussion ou un débat*

*argumenté et réglé. S'informer de manière rigoureuse. Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général. Avoir le sens de l'intérêt général).*

*Développer une culture de l'engagement (Être responsable de ses propres engagements. Être responsable envers autrui. S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement. Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience civique. Savoir s'intégrer dans une démarche collaborative et enrichir son travail ou sa réflexion grâce à cette démarche). » (BOEN n°31 du 30 juillet 2020).*

En somme, il s'agit d'un enseignement avec des connaissances et des compétences à transmettre et à développer chez les élèves. Par conséquent, le débat constitue un outil qui permet aux élèves d'être acteur de leur citoyenneté. Cependant, il est important de mentionner le fait que la transmission de ces valeurs ne s'arrête pas à l'enseignement moral et civique. Ainsi, le professeur des écoles, de par ces comportements et ces actes, fait vivre ces valeurs aux élèves à chaque instant de classe.

### **1.2.3. Un enseignement réformé : l'enseignement moral et civique**

L'enseignement moral et civique prend en charge cette éducation à la citoyenneté. Nous pouvons observer une évolution dans les programmes. En effet, historiquement, il y a un « *passage du concept d'instruction civique et morale à celui d'éducation civique, puis à celui d'éducation à la citoyenneté* » (Feyfant, 2010, p.1). Cette évolution aboutit à une discipline réformée qui est l'enseignement moral et civique, depuis le 8 juillet 2013, avec la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Néanmoins, il faudra attendre la rentrée de 2015 pour qu'il soit mis en œuvre dans les classes. Par ailleurs, lors de la réforme de cette discipline, de nombreux questionnements ont été soulevés, « *Si l'instruction civique est réapparue dans les programmes de l'école primaire, les références à la morale restent plus discrètes. "Faire la morale" paraît si normatif, si imposant et si imposé que la grande majorité des enseignants a quitté ce lieu d'enseignement (Audigier, 1999)* » (Barthes, 2017, p.5). Le terme « moral » apparaît assez controversé, car c'est un terme fort et lourd de sens. De ce fait, l'enseignement moral et civique ne se résume plus aux questions de morale posées aux élèves, les objectifs sont différents.

En effet, d'après le ministère de l'Éducation nationale, cet enseignement « *doit transmettre un socle de valeurs communes, comme la dignité, la liberté, l'égalité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance et l'absence de toute forme de discrimination. Elle doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Pour finir, elle prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective.* » (Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2015). De plus, elle doit développer l'esprit critique, l'argumentation, le raisonnement et la capacité de jugement des élèves, entre autres. Ils doivent être capables de confronter leurs points de vue tout en respectant celui d'autrui. Elle permet également de favoriser le vivre ensemble et de développer une culture commune. Il s'agit d'une discipline transversale, « *Tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement* » (Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 2015, p.55). Un parcours citoyen est mis en place sur toute la scolarité des élèves, de l'école maternelle jusqu'à la fin du lycée.

Comme dans tous les autres enseignements, le professeur des écoles a une obligation de neutralité et il doit adopter une « *attitude à la fois compréhensive et ferme. À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.* » (Sala, Meunier, 2017, p.4). Toutefois, cet enseignement est souvent perçu comme une perte de temps par certains professeurs des écoles, au regard des autres apprentissages. Cela s'explique par la place de la pratique qui est très importante. Cet enseignement nécessite que les élèves vivent et partagent son contenu au travers des conseils d'école par exemple. En effet, les enseignements transmissifs ne sont pas suffisants. Par ailleurs, « *Les travaux de recherche récents montrent combien il est difficile de placer le curseur entre enseignement formel ou non, entre enseignement politique (civisme) et apprentissage de l'autre, entre telle ou telle discipline (histoire, science sociale ou santé, etc.)* » (Barthes, 2017, p.5). Ainsi, les enseignants le dispensent lorsqu'il leur reste du temps sur la semaine. Par conséquent, elle est perçue comme une « discipline bouche trou », or les programmes lui attribuent un nombre d'heures déterminé. Cet enseignement est délaissé, toutefois certains auteurs, comme Dupont dans son ouvrage *La dynamique de la classe* (1982), expliquent qu'il faudrait organiser l'école et la classe comme une société démocratique dont les enfants doivent comprendre les valeurs et les principes, afin de faciliter l'intérêt pour la matière. Par conséquent, la place de l'enseignement moral et civique devait

être fondamentale et omniprésente à l'école, en réalité ce n'est pas souvent le cas. Ce postulat permettrait d'expérimenter en tant qu'élève la société démocratique, avec les droits et les devoirs qui lui incomberont en tant que citoyen de demain, comme le souligne Audigier, « *c'est en citoyennant qu'on devient citoyen* » (Fillion, 2012, p.11). Ainsi, c'est dans le cadre de cet enseignement que le débat réglé est mis en place, car il contribue également à la formation du citoyen.

### ***1.3. Le débat, un outil d'apprentissage permettant la formation du citoyen***

#### **1.3.1. Définition du débat dans les instructions officielles**

Nous tenterons ici d'établir une définition du débat, pour cela, nous nous appuyerons sur plusieurs ressources. Le débat est un exercice proposé dans les programmes et défini par Eduscol comme « *un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacun doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand il ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant.* » (Eduscol, 2015, p.1). Effectivement, d'après le Centre national des ressources textuelles et lexicales, débattre c'est « *discuter avec vivacité et chaleur en examinant les aspects contradictoires d'une question, d'une affaire* ».

De plus, le site ministériel Canopé expose à l'enseignant la méthodologie du débat. En effet, cet exercice « *ne s'improvise pas mais nécessite de poser des cadres qui favorisent la mise à distance des "questions vives"* » (Canopé)<sup>2</sup>. Le débat est un outil qui permet de proposer une réflexion aux élèves qui va évoluer dans le but de « *dresser un tableau approfondi du sujet.* » (Canopé)<sup>3</sup>.

Ces trois définitions du débat se rejoignent autour de l'idée de faire évoluer les idées des participants concernant un sujet. De plus, « *Éduquer à la citoyenneté par le débat, ce n'est pas susciter des face-à-face inspirés du spectacle télévisé.* » (Perrenoud, Audigier, Barrigue, 2003, p.54). En effet, les règles de l'exercice sont en contradiction avec ce que nous

---

<sup>2</sup> <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/le-debat-methodologie.html>

<sup>3</sup> *Ibid.*

montre la société du débat. Elle nous expose des interlocuteurs qui ne s'écourent pas, se coupent la parole, s'énervent et n'élaborent pas un échange constructif. Ils ne se remettent pas en question et n'essaient pas de comprendre l'autre. Or, les programmes de l'Éducation nationale ne soutiennent pas ce fonctionnement, au contraire, ils visent un échange construit entre les élèves. L'institution a donc un double enjeu, à savoir, apprendre aux élèves à débattre et déconstruire les idées préconçues qu'ils ont déjà de cet exercice du débat. Cela pose la question de la place de l'école dans notre société. Elle doit changer des comportements par l'éducation des élèves et ainsi en faire des personnes capables d'écouter l'autre et de prendre en considération les opinions de chacun pour avancer dans le débat. De ce fait, la définition du débat paraît d'autant plus importante. Il convient de comprendre ce qui est attendu du professeur des écoles, mais aussi des élèves. Cette définition met également en lumière les nombreuses règles qui entourent le débat, ainsi que les objectifs de celui-ci. À savoir, écouter l'autre et essayer de le convaincre. De ce fait, nous pouvons saisir l'importance de cet exercice qui est très complexe et dont l'influence ne fait que grandir. En effet, l'Éducation nationale le mentionne de plus en plus dans les programmes, afin de développer les différentes compétences qu'il met en œuvre.

### **1.3.2 Les différents types de débats pratiqués en classe**

Cependant, il existe différents types de débats. Les principaux types de débats sont le débat interprétatif littéraire, le débat scientifique, le débat réglé et le débat philosophique. Le débat réglé ou argumenté représente la pratique privilégiée par les programmes scolaires en cycle 3.

Dans un premier temps, nous pouvons retrouver le débat scientifique, le débat sur la vie de la classe et le débat interprétatif littéraire, mais nous nous y attarderons peu. Le premier peut être défini par des « *situations ouvertes complexes, dont les enjeux et le fonctionnement ne sont pas toujours faciles à cerner.* » (Dossier de l'Institut national de recherche pédagogique, 2003, p.83). Ainsi, il relève de l'intention de problématiser une situation scientifique. Le second s'organise autour des prérogatives de la vie de classe. Il s'intègre parfaitement dans la formation de l'élève en tant que futur citoyen. Il permet de le responsabiliser, car il prend part à la vie de la classe, tout comme il s'intégrera pleinement dans la société à sa majorité. Le dernier se déroule dans le cadre du travail en littérature. Il s'agit d'un espace intersubjectif dans lequel peuvent s'exprimer les lectures singulières, voire

divergentes, afin d'explorer les significations d'un texte. Les interactions doivent tendre à faciliter le passage d'une lecture subjective impliquée (Rouxel, Langlade, 2004) à une lecture distanciée, mobilisant des savoirs de nature diverse et validée par la communauté interprétative (Fisch, 1980). Ainsi, il permet aux enfants de débattre librement sur une ou plusieurs œuvres de littérature, dans le cadre de leurs apprentissages.

Dans un second temps, le débat philosophique est un exercice qui n'aboutit pas à une bonne ou à une mauvaise réponse. Il vise à la structuration de la pensée individuelle et à la construction d'une réflexion collective, autour d'un thème à caractère philosophique. Étant donné que ce genre de débat « *aborde des sujets touchant à l'existence même, et qui ne sauraient recevoir de réponses définitives sur le plan technique ou scientifique* » (Tharrault, 2016, p.28). Il permet également la décentration de l'élève, le développement de l'oralité et du vivre ensemble. Toutefois, ce type de débat ne nous intéresse pas pour notre sujet, car il ne soulève pas forcément de vivacité. Néanmoins, il représente une première approche très intéressante, afin d'introduire le débat réglé. En effet, il permet de familiariser les élèves à l'exercice et à ses règles. De plus, certains auteurs comme Sérizat soulèvent le fait qu'il faille introduire les débats dès l'école maternelle, dans l'objectif de développer une culture du débat plus importante à l'école primaire.

Enfin, le débat réglé ou argumenté constitue un autre type de débat. Romain Orioli explique qu'il « constitue l'élément central de l'enseignement d'éducation civique [...] Il prend référence chez Habermas pour rappeler que c'est le mode délibératif qui caractérise l'exercice de la citoyenneté et de la démocratie. Les règles de la vie collective résultent d'un échange public d'arguments fondés en raison qui visent à produire un accord des participants. Être citoyen c'est donc argumenter à partir de sa conception du bien et se montrer apte à prendre en compte les arguments d'autrui ». (Institut national de recherche pédagogique, 2007, p.7). Par conséquent, ce type de débat est plus propice au traitement des questions socialement vives, c'est pour cela que nous nous y attacherons plus particulièrement.

Même s'il existe différents types de débats, nous pouvons constater qu'ils apportent aux élèves des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être assez similaires. Ils visent, entre autres, le développement de l'esprit critique, de l'argumentation et le respect des autres. Par conséquent, le débat joue un rôle important dans la formation de la personne du citoyen en

devenir, à l'école primaire. Néanmoins, chaque type de débat que nous venons de définir brièvement a ses caractéristiques qui lui sont propres. Ainsi, nous avons choisi de nous intéresser seulement au débat réglé.

### **1.3.3. Le débat réglé, un outil d'appréhension des questions socialement vives pour le professeur des écoles**

De ce fait, en poursuivant nos lectures, nous nous sommes demandé : comment le débat réglé permet-il d'appréhender les vivacités à l'école primaire ? Et ainsi, quelle posture le professeur des écoles adopte-t-il durant cet exercice ? D'autant plus que selon Eduscol, le but du débat réglé est d'aboutir à une « *réponse commune* » (Eduscol, 2015, p.2) concernant une question controversée. « *Toutefois, il [le débat] ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté* » (Eduscol, 2015, p.1), tout en favorisant « *l'appropriation des valeurs* » (Eduscol, 2015, p.1). Le professeur des écoles « *intervient si nécessaire pour signaler tout argument non recevable du point de vue des valeurs (il peut choisir d'interrompre le débat si nécessaire)* » (Eduscol, 2015, p.4). Grâce à ces diverses citations, nous pouvons nous rendre compte que pour l'enseignant, il est complexe de mettre en place un débat argumenté en classe, en respectant les prescriptions ministérielles. En effet, la prescription incite le professeur à adopter une posture de contrôle, afin de recentrer le débat pour ne pas déroger aux principes et aux valeurs de la République. Comme nous pouvons le voir dans ces extraits : « *il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflits. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation de ces désaccords, qui s'expriment dans le débat.* » (Eduscol, 2015, p.1). « *Le débat réglé et le débat argumenté visent, l'un comme l'autre, à faire en sorte que l'élève soit capable de questionner voire de remettre en cause ses jugements initiaux.* » (Eduscol, 2015, p.4). Ces exemples nous montrent bien qu'il est très difficile de mener un débat en suivant les textes officiels. Comment faire évoluer des jugements initiaux si l'on dit à l'élève que son opinion ne vaut pas celle de son camarade ? Comment faire aboutir à une réponse commune en acceptant les désaccords ? Il apparaît certaines contradictions dans ces textes, ainsi, il est difficile de concilier toutes les recommandations. Nous y reviendrons ultérieurement.

Par conséquent, nous nous sommes demandé comment tenir compte de cette prescription posée par le ministère, car le professeur des écoles doit rester neutre, nous

pouvons donc voir ici qu'il ne l'est pas réellement. Effectivement, dans certains cas, il doit défendre les valeurs de la République et cela passe par une posture de contrôle qui ne permet pas aux élèves de s'exprimer librement. Or, « *Le débat à l'école primaire sur les questions socialement vives permet à tous les enfants de s'exprimer et d'exprimer leurs ressentis et leurs émotions* » (Girardin, 2017).

À présent, nous allons tenter d'éclairer la pratique enseignante qui apparaît assez complexe.

## **2. La pratique enseignante du débat**

Ainsi, dans la première partie, nous avons fait le choix de partir des questions socialement vives à l'école, car l'émergence des « éducations à » permet d'apporter des éléments de réponse au traitement de ces questions. De plus, l'éducation à la citoyenneté aboutit à la création d'une discipline qui lui est propre, à savoir l'enseignement moral et civique. Or, cette discipline ne se réduit pas aux enseignements transmissifs, mais accorde une grande place à la pratique. Ainsi qu'une grande place à l'expérimentation, par les élèves, des objets enseignés, par exemple la délibération. Par conséquent, il faut mettre en œuvre d'autres outils d'apprentissages, tels que le débat. En effet, il présente de nombreux objectifs d'apprentissage pour les élèves et il permet également de réguler les vivacités en classe.

Désormais, nous allons nous intéresser à la pratique enseignante du débat. Ce deuxième temps, nous permettra d'essayer de comprendre comment mener cet exercice en classe entre prescriptions ministérielles et apports des chercheurs, une posture délicate pour l'enseignant. Elle permettra également d'approcher la réalité de la gestion des questions socialement vives en classe.

### ***2.1. Les prescriptions de l'Éducation nationale qui entourent le débat***

#### **2.1.1. Les ressources ministérielles**

Pour traiter le débat, nous nous sommes d'abord tournées vers les ressources ministérielles. Eduscol propose une fiche sur tous les types de débats, mais nous nous

sommes particulièrement intéressées à la fiche sur le débat réglé. Elle explique le déroulement de l'exercice, comme l'entend l'Éducation nationale. Nous pouvons noter que cette approche est insuffisante, car elle n'introduit qu'une seule conduite du débat avec les rôles imposés aux élèves. Elle reste également incomplète, car elle propose seulement un genre de débat. Par conséquent, il s'agit davantage d'une fiche permettant aux professeurs d'être aiguillés, notamment grâce à une bibliographie intéressante. Cependant, elle pourrait être mise à jour. Nous avons donc cherché d'autres informations sur les sites ministériels et nous avons trouvé une fiche intitulée « L'aquarium débat » qui explique plus en détail ce type de débat. Ainsi, comme dans la fiche Eduscol, les élèves ont un rôle prédéfini, leur permettant notamment de comprendre les arguments des autres et de développer la décentration. Ce document s'adresse en priorité aux élèves du cycle 3. Pourtant, notre sujet porte sur l'appréhension des questions socialement vives par le débat et nous nous demandons si ce type de mise en pratique permet de les traiter de façon optimale. Sur le site ministériel Canopé, nous avons trouvé une fiche qui définit et explique les différentes étapes du débat. Elle donne les modalités (s'écouter, ne pas se couper la parole) et les différents temps (choisir le sujet en amont, rappel des règles...). Or, il ne s'agit que d'une façon de faire et les « vivacités » ne sont mentionnées à aucun moment. Cependant, pour qu'un débat fonctionne de manière optimale, il doit être vif. Ces fiches nous questionnent sur l'objectif du débat. En effet, il s'agit de former à l'esprit critique, or est-ce possible quand les questions ne sont pas clairement définies comme vives ?

Ainsi, il n'est pas possible de mettre en place le débat en s'appuyant uniquement sur les ressources Eduscol. Il faut se renseigner davantage, ce qui peut décourager les professeurs, notamment les jeunes enseignants qui n'ont pas forcément les ressources nécessaires. Il manque peut-être des vidéos présentant les différentes mises en place d'un débat et un livret explicatif plus complet. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de choisir ce qui correspond le mieux à ses élèves et à lui-même. Un choix qui se fera sur le temps long en fonction du niveau et de la classe.

### **2.1.2. Les incohérences des fiches Eduscol sur le débat : « Le débat réglé ou argumenté » et « Apprendre à débattre, enseigner le débat à l'école »**

À présent, nous allons tenter de faire un rapide panorama des supports ministériels à la disposition du professeur des écoles. Eduscol met à l'honneur le débat avec des rôles

comme le fait le chercheur Tozzi dans son ouvrage *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (2001). Ce dernier est cité comme référence dans la bibliographie ministérielle. De plus, une autre fiche Eduscol s'intitulant : « Apprendre à débattre, enseigner le débat à l'école », une interview de Tozzi, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université P. Valéry de Montpellier, met en lumière son dispositif de distribution de rôles : « *Vingt-quatre élèves s'assoient sur des bancs disposés en U, trois animateurs (le président de séance, le reformulateur et le synthétiseur) leur font face. L'enseignant s'occupe d'enregistrer la séance à côté de l'élève qui tient le rôle de synthétiseur. En janvier, des modifications sont apportées. Un groupe de neuf ou dix "discutants" prendra place au centre sur des bancs. Un second groupe de neuf ou dix élèves observera les "discutants". Chaque observateur suivra une discussion et prendra des notes: que fait le "discutant" pendant la séance; il donne des conseils... Il pourra rédiger une question écrite et la poser soit à un élève soit à la cantonade au cours de la discussion. En fin de séance, il fera ses remarques à l'élève qu'il a observé. Chaque semaine le discutant deviendra observateur vice versa.* » (Tozzi, 2001, p.70).

Grâce à ces deux informations, le professeur des écoles peut se dire que Tozzi est un auteur de référence sur le débat argumenté, ce qui est vrai. Or, il est aussi controversé. En effet, avec quelques recherches complémentaires, nous nous sommes rendu compte que Tozzi valorise la pratique d'un débat dans laquelle les élèves peuvent échanger librement avec une intervention limitée du professeur des écoles. Ainsi, il pense que les élèves peuvent débattre de tout. Cependant, cette position est nuancée par l'Éducation nationale qui rappelle dans sa fiche « *il [le professeur des écoles] ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent* » (Eduscol, 2015, p.1). De ce fait, il faut que l'enseignant ne reprenne qu'une partie de la démarche de Tozzi. Cependant, il est difficile de comprendre que tout n'est pas en accord avec la prescription ministérielle, alors que celle-ci le cite. Il faut donc que le professeur des écoles comprenne la subtilité et qu'il sache différencier chez Tozzi les éléments en accord des autres. Or, souvent l'enseignant lit un des livres conseillés par la fiche et non la totalité par manque de temps. Ce qui amène à une potentielle incompréhension entre le livre cité et la fiche en elle-même. Les contradictions évidentes vont peut-être décourager le professeur des écoles. Cependant, il lui incombe de s'informer et de ne pas se fier à seul un livre ou à une incompréhension. Faudrait-il que la fiche mette en lumière ce différend ? Nous n'avons pas de réponse réelle, nous proposons simplement un état des lieux qui met en évidence cette posture complexe que doit adopter l'enseignant, afin de satisfaire les exigences de la prescription.

Ainsi, la littérature peut se révéler être un bon outil permettant à l'enseignant de se renseigner davantage sur cette pratique et de pouvoir mener correctement cet exercice en dépit de toutes ces contradictions.

### **2.1.3 La littérature pédagogique au service de la pratique enseignante du débat**

En effet, de nombreux ouvrages ont été publiés dans l'objectif d'aider les professeurs des écoles à mener des débats avec leurs élèves. En proposant des séances déjà prêtes et en complétant les prescriptions ministérielles de façon synthétique et plus accessible, en vulgarisant les savoirs des auteurs. Nous pouvons citer Tarrault avec son ouvrage *Pratiquer le débat-philo à l'école* (2016) qui expose les objectifs du débat et prépare le professeur aux questions que pourraient poser les élèves. Afin d'anticiper les arguments et les positions prises par les élèves et de ne pas se retrouver démuni face à celles-ci. Pour lui, il faut « *Instituer une culture du débat dans la classe, [car] c'est considérer l'enfant comme un être à part entière, comme un sujet pensant, à son niveau, dont il faut prendre en compte la parole* » (Tharrault, 2016, p.40). Il rappelle également que les enseignants ne sont pas formés à mener cet exercice en classe, mais qu'il est nécessaire qu'ils s'y préparent correctement en prêtant attention particulière au choix du thème, au déroulement du débat dans la classe, etc. Le but n'est pas de transmettre un savoir, mais de construire une réflexion avec les élèves. Il explique qu'il s'agit d'une « *pédagogie de l'écoute et de la prise en considération* » (Tharrault, 2016, p.52).

De plus, de nombreux ouvrages destinés aux enfants sont à la disposition des enseignants, par exemple la collection « Les goûters philo » permet d'aborder des sujets de réflexion comme « Faut-il toujours respecter les autres ? » (Labbé, Puech, 2005, p.2). Afin d'amorcer des débats philosophiques en classe. Ainsi, ces ressources peuvent être utilisées par les enseignants pour introduire le débat avec les élèves. En outre, le plus dur pour l'enseignant est de choisir parmi cette documentation très importante, pourquoi ce livre plutôt qu'un autre. C'est un questionnement auquel le professeur des écoles est habitué. Cependant, dans cet exercice particulièrement difficile et incertain, cette diversité de ressources peut en dérouter certains. Ces ouvrages restent importants, car ils mettent en lumière l'objectif premier pour l'enseignant. À savoir, choisir un sujet vif, car il est facile et rapide de choisir un sujet qui mettra en quinze minutes les élèves d'accord. Or est-ce cela débattre ?

## **2.2. Une approche scientifique du débat : mener le débat en classe**

Ainsi, il convient de se tourner vers les recherches des auteurs sur le sujet. Nous pouvons observer que de nombreux chercheurs se sont intéressés à cet outil d'apprentissage et en proposent diverses définitions. Nous retiendrons, pour l'instant, celle de Dolz et Schneuwly qui expliquent que le débat permet de développer des capacités fondamentales pour les enfants qui sont de futurs citoyens, d'un point de vue linguistique, cognitif, social et individuel (Dolz et Schneuwly, 2016, p.28). Piaget rappelle également que « *L'étude de la naissance de l'intelligence durant la première année semble indiquer que le fonctionnement intellectuel ne procède ni par tâtonnement ni par une structuration purement endogène, mais par une activité structurante impliquant à la fois des formes élaborées par le sujet et un ajustement perpétuel* » (Piaget, 1982, p.231). Ainsi, pour l'auteur, les enfants apprennent par les expériences, l'action et le jeu qui enrichissent et fondent leurs savoirs. Les pratiques qu'ils vivent sont structurantes pour leurs apprentissages. Ils doivent être acteurs, ce qui permet de faire évoluer perpétuellement leurs pratiques. C'est pour cela qu'il convient de s'intéresser à un autre type de débat où la place du vécu de l'enfant est centrale. À présent, il nous paraît pertinent de nous intéresser à des débats qui peuvent survenir en classe de manière totalement inattendue. En effet, ils peuvent également être porteurs de questions socialement vives. Par conséquent, les professeurs des écoles doivent être en mesure d'improviser, afin d'encadrer l'échange entre les élèves.

### **2.2.1. Le débat imprévu**

Effectivement, il s'agit d'un débat que l'on pourrait qualifier d'improvisé, d'inattendu ou d'imprévu. C'est un échange qui s'impose à l'enseignant, certains professeurs des écoles parlent de discussion. Ce dernier peut faire le choix d'exploiter les événements en les utilisant pour introduire un débat en classe entre les élèves. À titre d'illustration, il peut être question d'un problème survenu sur le temps périscolaire ou d'un fait d'actualité. Ainsi, l'enseignant peut choisir de revenir sur ce qu'il s'est passé et de s'en servir comme élément introducteur d'un débat entre les élèves. De plus, cela peut servir à enrichir les leçons d'enseignement moral et civique. Dans cet exercice qui prend appui sur des événements inattendus, l'enseignant va devoir improviser pour mener à bien les apprentissages. Néanmoins, en dépit de cette part d'improvisation et d'inattendu qui peut inquiéter le professeur, ces situations sont très riches pour les élèves, car elles sont concrètes et s'appuient directement sur ce qu'ils ont

vécu. En outre, elles relèvent généralement du vivre ensemble qui constitue un point important des programmes d'enseignement moral et civique.

De ce fait, ces débats inattendus présentent certains avantages. Toutefois, nous pouvons observer un écart entre ce type de débat et les débats réglés ou argumentés plébiscités par l'Éducation nationale. En effet, les deux échanges sont totalement différents, dans le sens où le premier est imprévu et inattendu. Alors que le second est préparé à l'avance par le professeur des écoles et son déroulement est encadré de manière très précise. Néanmoins, certaines problématiques sont communes, nous pouvons penser par exemple à la posture enseignante. En effet, qu'il s'agisse d'un débat improvisé ou d'un débat préparé, la question de la posture se pose toujours. À quel degré le professeur des écoles doit-il intervenir dans les échanges entre les élèves ? Peut-il laisser toutes les opinions être énoncées ? Comment gère-t-il les arguments non recevables du point de vue des valeurs de la République ? Et bien d'autres interrogations encore. Ainsi, les deux débats présentent des objectifs différents et des questionnements communs. Ils sont intéressants et le choix de pratiquer plutôt l'un que l'autre dépend de ce que l'enseignant souhaite travailler avec ses élèves. Cependant, nous allons de nouveau nous concentrer sur le débat argumenté, en observant sa pratique.

### **2.2.2. L'exercice du débat**

Les ressources ministérielles que nous avons évoquées précédemment sont à mettre au regard des ouvrages et articles des chercheurs. En effet, l'Éducation nationale ne donne pas tout à fait le même objectif au débat que certains auteurs. Ainsi, pour quelques-uns, il paraît évident qu'il faut débattre de tout sans censure, afin de déconstruire plus efficacement les idées préconçues. La définition même de « *sujet sensible* » (Hirsch, Audet, Turcotte, 2015) met en lumière cette divergence avec le ministère. De ce fait, pour eux, un sujet sensible touche les valeurs de l'individu. En lisant la fiche Eduscol sur le débat, un enseignant face à la classe peut se sentir impuissant et embarrassé lorsqu'un sujet sensible émerge. Ainsi, il a recourt à une posture de contrôle dans laquelle il met fin à l'échange qui est porteur de trop d'insécurité. En effet, il peut ne pas se sentir capable de faire évoluer l'opinion de l'élève, contraire aux valeurs et principes de la République. Par conséquent, il rappelle le cadre de l'école de la République sans permettre à l'élève de faire évoluer grâce à l'expérience son opinion. « *Pour [John] Dewey (1993, 1ère éd. 1938), la construction des valeurs résulte de*

*l'expérience et de l'enquête. On n'enseigne pas des valeurs, on ne démontre pas des valeurs. Leur élaboration ne repose pas seulement sur des principes universels surplombant l'expérience, mais constitue une abstraction progressive des expériences passées.* » (Panissal, Strouk, 2017, p.12). L'expérience est donc l'apprentissage le plus important, celui par lequel tout se fait. Les auteurs Panissal et Strouk nous expliquent que ce qui ne fonctionne pas dans le débat scolaire aujourd'hui, ce sont ces « experts » (Panissal, Strouk, 2017, p.15) qui dispensent un savoir « inscrit dans le marbre républicain » (Panissal, Strouk, 2017, p.14) et qui ne peut être discuté. Ainsi, ils pensent que les élèves se sentent attaqués et que le débat dessert les savoir-être (Numa-Bocage, 2009, p.37-52) que l'école essaie d'enseigner. Soit les valeurs et les pratiques sociales reconnues comme légitimes par le groupe social majoritaire. Finalement, Pol Dupont nous questionne sur le rôle de l'école, peut-être les auteurs sont-ils trop utopistes dans la direction que doit prendre le débat, comme l'est Tozzi.

Ainsi, Dupont dans son ouvrage *La dynamique de la classe*, nous rappelle que l'école ne peut être neutre et qu'elle ne l'a jamais été. Premièrement, il explique que comme l'école est le reflet de la société et donc l'éducation n'est pas neutre. Nous n'apprenons pas les mêmes choses à l'école suivant les époques. L'objectif général reste de « transmettre à ceux qui viennent ce que la réflexion sur les problèmes sociaux, économiques, politiques et autres, considère d'une part, comme le dépôt sacré de la civilisation » (Juif, Legrand, 1974, p.12). Il prend trois exemples, afin de montrer que l'éducation n'a jamais été neutre. Tout d'abord, il s'appuie sur l'école spartiate qui cherchait à « créer [des] homme[s] endurci[s], valeureux, débrouillard[s] » (Dupont, 1982, p.91-93) dans le but de répondre aux besoins des « instances politiques et sociales » (Dupont, 1982, p.91-93) de l'époque. Par la suite, il prend l'exemple de l'éducation athénienne dans les textes d'Isocrate « dont l'objectif est le développement du beau et de l'harmonie » (Dupont, 1982, p.91-93). Et enfin, il s'appuie sur l'école du Moyen-Âge qui cherche à façonner « l'homme mystique » (Dupont, 1982, p.91-93). L'école française souhaite donc faire adhérer les élèves aux normes et aux valeurs de la République, le débat prend cette orientation. Cependant, aujourd'hui contrairement aux exemples précédents, l'école forme les citoyens de demain, c'est-à-dire la totalité de la population et non plus les élites. Il n'y a plus de méritocratie. De plus, nous vivons dans une société qui se divise par les normes et les valeurs. L'école doit maintenir des valeurs communes, afin que la France reste une nation unie. En orientant fortement le débat, certains élèves peuvent se sentir braqués et ne plus vouloir participer puisqu'ils ne peuvent pas

exprimer leurs points de vue à cause de la posture de contrôle que doit adopter l'enseignant pour respecter les prescriptions. Ainsi, cette posture se dessert-elle elle-même ?

### 2.2.3. La posture de l'enseignant

Par conséquent, il convient à présent de se demander quelle posture le professeur des écoles va devoir adopter durant cet exercice. Nous avons pu constater une grande diversité de prescriptions, celles écrites par des spécialistes du débat pour l'Éducation nationale et par des chercheurs. De plus, nous avons pu observer une certaine contradiction entre tous ces écrits, en effet, les apports ministériels se contredisent parfois entre eux de par la diversité des chercheurs à qui l'on a confié l'écriture des fiches Eduscol. Les chercheurs sur le sujet s'opposent également partiellement ou totalement entre eux sur la façon de concevoir la posture enseignante. En effet, les prescriptions ministérielles plébiscitent une posture de contrôle adoptée par le professeur des écoles dans le cadre de la gestion du débat en classe. Il est le garant du bon déroulement du débat qu'il doit encadrer en suivant des règles bien définies. Il endosse un rôle d'animateur, de modérateur et « *il intervient si nécessaire pour signaler tout argument non recevable du point de vue des valeurs (il peut choisir d'interrompre le débat si nécessaire)* » (Eduscol, 2015, p.4). Nous pouvons constater ici que les interventions du professeur des écoles sont très importantes et très présentes dans le déroulement de cet exercice. De ce fait, de nombreux critères sont à prendre en compte par l'enseignant qui veut mener correctement un débat dans sa classe. Ainsi, il va considérer sa posture de manière différente en fonction des prescriptions utilisées.

Le professeur est également responsable des dispositifs mis en place pour travailler le débat. Tout d'abord, il existe différents temps dans cet exercice : le point de départ, la réflexion personnelle, le déroulement du débat, la réécriture, etc. Ainsi que des rôles pouvant être confiés aux élèves. L'organisation de l'espace classe est également importante, l'enseignant peut choisir de diviser l'effectif en deux ou encore de former un « U » avec les tables. Certains professeurs pensent qu'il est nécessaire de garder une trace écrite de la réflexion qui a été construite, en utilisant des cahiers dédiés, comme les « cahiers philo ». De plus, le guide pédagogique de l'Université de la Polynésie française consacré à l'animation de débats, recense la posture que le professeur des écoles peut adopter. Il a pour rôle de « *motiver, reformuler, cadrer, enrichir, gérer la répartition de la parole, modérer, questionner, gérer le temps, ne pas juger* » (Université de la Polynésie française, p.2). Encore une fois, nous pouvons constater que l'enseignant doit être très présent dans cet exercice.

Les auteurs, quant à eux, parlent de trouver un consensus avec l'élève pour ne pas le braquer, qui consiste à ne pas être dans une posture de contrôle imposant une relation maître-élève, où l'enseignant dit à l'élève qu'il a tort, le plaçant ainsi comme le détenteur du savoir et les élèves ignorants de tout. Selon les chercheurs, discuter au lieu d'adopter cette posture face à l'élève serait beaucoup plus formateur dans cette situation. Néanmoins, les points de vue divergent entre les chercheurs. Nous venons de voir que certains considèrent la vision de Tozzi comme trop utopiste. Du fait qu'il encourage une posture d'effacement au cours des débats, afin de favoriser la liberté d'expression des élèves. Par conséquent, la posture de l'enseignant est plus complexe et se situe entre une posture de contrôle et une posture accordant beaucoup de libertés aux élèves. Le professeur doit encadrer le débat tout en laissant les élèves s'exprimer librement. Comme le rappellent Dolz et Schneuwly « *Le rôle de l'enseignant est primordial, car c'est lui qui définit le sens que prend la séquence dans la classe.* » (Dolz, Schneuwly, 2016, p.45). Par ailleurs, ils accordent quatre rôles à l'enseignant « *Celui d'explicitier les règles et constats à travers l'observation et l'analyse des enregistrements effectués en utilisant parcimonieusement l'écrit comme outil. Celui d'intervenir ponctuellement, à des moments choisis, pour rappeler les normes auxquelles il faut se plier et celui d'évaluer les productions des élèves. Celui de donner un sens aux activités menées dans la séquence en les situant par rapport au projet global de la classe.* » (Dolz, Schneuwly, 2016, p.46). Ainsi, nous pouvons constater la nécessité de la posture d'encadrement du débat de la part du professeur des écoles, sans pour autant adopter une posture de contrôle, permettant ainsi aux élèves d'exprimer leurs opinions. Cette idée est également défendue par Tharrault qui aborde les interventions de l'enseignant du point de vue de la confiance et du respect mutuel. Pour lui, il s'agit d'une démarche de coopération. Le but n'est pas de transmettre un savoir, mais de construire une réflexion avec les élèves, il parle de « *pédagogie de l'écoute et de la prise en considération* » (Tharrault, 2016, p.52).

Ainsi, au regard de toutes ces contradictions, nous nous sommes demandé, comment le professeur des écoles fait-il pour gérer un débat en classe tout en respectant la neutralité qui est l'une des obligations professionnelles qu'il doit respecter ? De ce fait, comment fait-il pour concilier cette posture tout en laissant parler les élèves librement dans le cadre du débat ? Nous essaierons d'éclairer ces interrogations dans le cadre de notre recueil de données. Il convient maintenant de s'intéresser plus précisément aux différents rôles imposés aux élèves.

## 2.3. L'attribution d'un rôle à l'élève dans la pratique du débat

### 2.3.1. Explication des différents rôles imposés

Le débat réglé est régi par des règles que nous avons énoncées précédemment. Cependant, des règles peuvent être ajoutées par l'enseignant. Ainsi, la fiche Eduscol sur le thème du débat propose des dispositifs pédagogiques. Le principal s'intitule « *Jeu de rôles* » (Eduscol, 2015, p.4). La fiche pédagogique nous donne quelques informations complémentaires, « *le débat réglé suppose la présence d'un modérateur qui ouvre et clôt le débat (pose et problématise la question initiale), distribue et régule la parole, relance. Ce rôle peut être d'abord assuré par l'enseignant/CPE/AED... puis par un ou plusieurs élèves (notamment au cycle 4). Suivant le nombre d'élèves et les cycles et niveaux concernés, on pourra scinder les tâches du modérateur (introduction et clôture, président de séance, régulateur de la prise de parole...) et distribuer d'autres rôles, par exemple pour assurer le secrétariat de séance (consignation des différents arguments...), ainsi qu'une forme d'évaluation du débat/des débatteurs* ». L'Éducation nationale aiguille le professeur des écoles vers un débat réglementé avec la distribution de rôles. Ainsi, la classe est scindée entre ceux qui participent directement au débat, les débatteurs et les autres. La seconde partie de la classe encadre le débat par des rôles divers, comme secrétaire ou encore médiateur. Ce type de débat demande beaucoup de préparation. En effet, il convient de choisir le thème, quoique Eduscol propose de faire une sélection pour que les élèves puissent décider. Il faut également nourrir le débat en donnant des arguments nouveaux grâce à des recherches documentaires en amont. Ces rôles permettent de tenir un cahier des débats qui s'enrichit à chaque séance et qui facilite le travail du professeur des écoles en aval. Notamment, quand il structure le débat, il peut se poser les questions suivantes, qu'est-ce qui a fonctionné aujourd'hui ? Comment ont fait les débatteurs pour essayer de convaincre le public (nom donné aux élèves ayant des tâches d'encadrement) ? etc. Ce fonctionnement implique qu'il choisisse les élèves qui sont débatteurs et ceux qui ont une tâche d'encadrement. Souvent, dans les ouvrages d'accompagnement du professeur des écoles, il est conseillé que les élèves changent de rôle à chaque débat, dans le but qu'ils les expérimentent tous. Ce type d'organisation du débat est l'une des plus connues, de ce fait les ressources sont assez nombreuses. La première bien sûr est Eduscol, mais certains éditeurs se sont emparés de ce thème. C'est le cas de Milan, par exemple qui a créé une mallette intitulée « Organiser et pratiquer le débat en classe » (Cachin, 2013). Cette mallette est faite pour faciliter le travail en amont de l'enseignant pour que tout

soit déjà prêt. Toutefois, elle n'est bien sûr pas la seule et cette organisation du débat réglé est directement héritée de Tozzi (Tozzi, 2001).

### 2.3.2. Critique de ce modèle

Néanmoins, le modèle de « L'aquarium » de Tozzi peut être critiqué, du fait de l'attribution des rôles aux élèves. Dans le sens où le débat est un exercice qui privilégie la parole et où la place de l'oral est essentielle. Il permet aux élèves de s'exprimer et de construire une réflexion collective. Par conséquent, il serait frustrant pour les élèves qui font partie des observateurs de ne pas pouvoir intervenir dans les échanges. Le risque est de perdre leur intérêt pour l'exercice qui, comme le mentionne Tharrault, est un exercice souvent apprécié par les élèves. Ainsi, ils vont devoir argumenter pour défendre leur opinion, ce qui constitue une réelle difficulté pour eux. Les chercheurs insistent sur l'objectif d'argumentation dans la pratique du débat qui est très liée avec la place de l'oral à l'école. Afin de pouvoir inciter les élèves à participer et à s'exprimer, il est intéressant de les laisser décider des opinions qu'ils vont exposer. Dolz et Schneuwly rappellent qu' « *Argumenter pour défendre une position signifie fournir des raisons, des arguments de nature verbale qui soutiennent, justifient, expliquent cette position.* » (Dolz, Schneuwly, 2016, p.167).

Ainsi, notamment dans le cadre du débat, il est primordial de reconnaître les élèves en tant que personne : « *Les enfants doivent être considérés comme des personnes rationnelles et autonomes, si l'on veut qu'ils deviennent des citoyens autonomes et raisonnables.* » (Sharp citée par Tharrault, 2016, p.40). En effet, les élèves évoluent considérablement entre le cycle 1 et le cycle 3. Ils s'ouvrent aux autres et passent d'un espace auto-centré à un espace social. Ils prennent conscience de leur personne en tant qu'individu, puis de celle des autres. Cette évolution est bien entendue liée au développement du langage et de l'expression. En grandissant, ces derniers vont pouvoir exposer leurs pensées et leurs opinions plus clairement. Ce qui va leur permettre plus tard d'être en capacité d'argumenter. Tharrault, entre autres, soutient cette position en expliquant qu'il faut « *Instituer une culture de débat dans la classe, [car] c'est considérer l'enfant comme un être à part entière, comme un sujet pensant, à son niveau, dont il faut prendre en compte la parole.* » (Tharrault, 2016, p.40).

### 2.3.3. Une posture enseignante plus nuancée

Après avoir vu que le modèle proposé par Tozzi est critiqué par d'autres chercheurs, nous nous sommes attachées à trouver des outils pour que les professeurs des écoles puissent appréhender les questions socialement vives qui pourraient survenir durant le débat. De ce fait, nous nous sommes intéressées aux travaux de Lantheaume qui ne travaille pas spécifiquement sur le débat, mais dont les recherches lui sont applicables. En effet, dans son article « L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance » elle propose différentes formes d'adaptation de la posture enseignante, comme la ruse. Elle explique que l'enseignant peut y avoir recours « *pour se sortir de certaines situations épineuses* » (Lantheaume, 2007, p.69). Elle ne parle pas d'une ruse dans le sens d'une « *ruse trompeuse, fourberie qui en chaîne et aliène les hommes (Rousseau 1992, 235)* » (Lantheaume, 2007, p.70), mais elle entend ici une intelligence pratique. La capacité que l'enseignant a à s'adapter, lui servant à réagir face à l'inattendu. Cette pratique professionnelle est essentielle dans la gestion du débat, car il peut être générateur de situations inconfortables pour le professeur des écoles.

Ainsi, il est attendu des enseignants qu'ils soient capables de s'adapter au grand nombre de situations auxquelles ils se retrouvent confrontés. C'est pour cela qu'ils ont développé et mis en place des ruses. Toutefois, comme le rappelle l'auteure « *elles ne sont pas appelées comme telles, car elles ne se disent pas à n'importe qui, car elles peuvent être vécues comme des transgressions* » (Lantheaume, 2007, p.70).

Nous pouvons retrouver l'utilisation de ces ruses dans le traitement des questions socialement vives à l'école primaire. Du fait que les enseignants doivent faire face à des situations qui sont parfois très difficiles à gérer. Ainsi, « *la ruse est vue comme une façon "d'éviter le pire"* » (Lantheaume, 2007, p.71). Les ruses peuvent être adaptées par le professeur des écoles qui encadre l'exercice, en adoptant une posture plus nuancée. Finalement entre un modèle trop utopiste et une posture de contrôle. Lantheaume définit plusieurs types de ruses qu'il peut mettre en place, il peut s'agir de jouer sur son apparence corporelle, sur son langage ou bien sur ses gestes. Parfois, ces ruses sont instaurées de manière inconsciente par les enseignants et permettent « *de faire tenir la situation (et pas seulement ne pas perdre la face)* » (Lantheaume, 2007, p.78).

L'auteure termine en expliquant que « *les ruses rendent visible le fait que le travail enseignant ne se situe pas seulement dans le temps du face-à-face professeur-élèves, ni dans la seule tâche effectuée ou préparée* » (Lantheaume, 2007, p.78). Néanmoins, elles nous ont

permis de nous rendre compte d'une posture enseignante plus nuancée. Ainsi, le professeur des écoles doit gérer une situation de classe sur le moment en prenant en compte les nombreux paramètres auxquels il est confronté. Malgré le fait que la posture de contrôle soit encouragée par le ministère de l'Éducation nationale et le fait que cette dernière soit fortement remise en cause par les auteurs, nous pouvons nous rendre compte que la réalité enseignante est plus complexe. Il ne s'agit pas d'imposer un modèle de conduite à suivre, à respecter et à appliquer à toutes les situations de débats, mais il s'agit en réalité de s'adapter et de gérer de la meilleure manière possible la situation de classe à un instant donné.

### **3. Problématique**

Pour conclure ce cadre théorique, nous allons reprendre les questions de recherche que nous nous sommes posées tout au long de la rédaction de notre mémoire. Les questions qui ont guidé notre recherche sont les suivantes. Premièrement, nous nous sommes demandé en quoi le débat est-il un exercice important qui permet de réguler les vivacités à l'école primaire ? Puis, comment participe-t-il à la formation des futurs citoyens ? Pour finir, quels sont les différents types de débats que les professeurs mettent en place ?

Dans un second temps, nous nous sommes intéressées plus précisément à la posture enseignante. En effet, comment l'enseignant gère-t-il les contradictions ministérielles pour traiter les questions socialement vives ? Mais également, quels supports utilise-t-il dans la préparation et la pratique du débat en classe ? Comment s'adapte-t-il face à l'imprévu dans la gestion des sujets sensibles tout respectant la neutralité qui est l'une des obligations professionnelles qu'il doit respecter ? De ce fait, comment fait-il pour concilier cette posture tout en laissant parler les élèves librement dans le cadre du débat ?

Nous avons vu que le débat représente un objet d'apprentissage qui permet d'appréhender les vivacités à l'école et qui contribue également à la formation du citoyen ; étant donné la place de la pratique du débat dans notre société démocratique. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, le débat réglé favorise les échanges entre les élèves et leur apportent des compétences primordiales et nécessaires pour les citoyens qu'ils vont devenir. Par ailleurs, nous avons observé qu'il existe différents types de débat avec des objectifs divers et des problématiques communes.

En diversifiant nos recherches et en s'intéressant à la fois aux apports des textes ministériels et à ceux des auteurs, nous avons pu mettre en lumière les contradictions concernant la

posture enseignante. Nous avons rapidement compris qu'il s'agissait d'un réel enjeu dans la gestion du débat en classe. En effet, les enseignants disposent de la liberté pédagogique. De ce fait, ils sont face à de nombreux supports qu'ils doivent adapter à la classe en tenant compte de leurs expériences personnelles et de leurs préférences. Effectivement, ils sont architectes de leurs cours et peuvent choisir le type de débat qu'ils souhaitent mettre en place. Malgré ces incohérences entre les prescriptions du ministère et les recommandations des chercheurs, nous pouvons observer également un décalage entre les prescriptions d'Eduscol et la réalité du débat en classe. Par conséquent, les enseignants sont contraints de mettre en place des ruses, ces formes d'adaptation sont largement étudiées par Françoise Lantheaume. C'est pourquoi, nous nous sommes demandé, comment à travers la pratique du débat, les enseignants adaptent-ils leur posture en classe selon la commande institutionnelle et la recherche scientifique ?

# **Cadre expérimental : les prescriptions à l'épreuve du réel**

En ce qui concerne le recueil de données, nous avons mis en place différentes approches. Premièrement, nous avons effectué des entretiens avec des professeures des écoles, afin de les interroger sur leur pratique du débat dans leur classe. Nous avons réalisé le guide des questions ([annexe 1](#)). Tout d'abord, nous trouvons pertinent de débiter l'entretien par l'expérience de l'enseignant sur le débat. Par la suite, nous les questionnons sur leurs pratiques du débat imprévu qui est un type de débat particulier qui suscite notre attention. De plus, nous leur soumettons des situations fictives. En effet, nous nous sommes rendu compte que certains professeurs des écoles ne pensaient pas forcément à certains moments vifs du débat auxquels ils ont été confrontés. Ces questions nous permettent d'accéder à leurs expériences personnelles et à leurs réactions. Effectivement, il s'agit là de l'enjeu principal de notre mémoire.

Nous avons eu l'opportunité d'interroger Madame Patricia Lehy, une ancienne conseillère pédagogique de circonscription qui, en collaboration avec Milan, a réalisé une mallette pédagogique. Par conséquent, nous avons ajouté des questions spécifiques à cet entretien.

Dans un second temps, nous avons mené des débats en classe avec les élèves, lors de nos stages, dans le but d'éprouver nous-mêmes cet exercice particulier. Ainsi, le cœur de notre de travail sera d'expérimenter la posture enseignante en nous appuyant sur les fiches Eduscol et sur les prescriptions des auteurs. Les débats ont été enregistrés. Nous avons dû nous adapter à la classe, en prenant en compte l'expérience des élèves concernant cet exercice.

Par conséquent, nous allons confronter nos représentations de cet exercice et les apports des auteurs dans nos lectures à la réalité en classe.

## **4. Méthodologie**

### ***4.1. Description et justification de l'analyse de données pour les entretiens***

Nous avons réalisé deux entretiens, le premier avec une professeure des écoles dans une classe de CE1/CE2. Le second avec une ancienne professeure des écoles devenue conseillère pédagogique de circonscription. Pour préserver l'anonymat des professionnelles que nous avons interrogées, nous les avons anonymisées.

Nous avons choisi ce dispositif dans notre recueil de données, car tout au long de notre recherche, nous nous sommes intéressées à la posture enseignante dans le débat, ainsi qu'aux difficultés que rencontrent les professeurs des écoles et les stratégies qu'ils mettent en place pour les résoudre. C'est pour cela qu'il nous a semblé pertinent de nous entretenir avec des professeures des écoles, afin de donner une dimension réaliste pour enrichir notre travail théorique, mais aussi pour étayer notre propre expérimentation. Cependant, nous nous sommes heurtées à une difficulté majeure, à savoir trouver des enseignants qui pratiquent le débat en classe dans le Tarn.

De plus, en pratiquant le débat nous avons pu expérimenter des postures professionnelles associées à sa préparation et à son animation. Cela nous a également permis de comprendre les craintes et les questionnements des professeurs des écoles en nous mettant à leur place. Grâce à cet exercice nous avons pu ancrer notre travail dans la réalité des pratiques enseignantes.

Le premier entretien s'est déroulé dans la classe de madame Nathalie Durand. Cette enseignante de CE1/CE2 pratique le débat avec ses élèves qu'elle qualifie plutôt de discussion. Nous l'avons rencontrée dans le cadre du deuxième stage de notre première année de master, elle a bien voulu répondre à nos questions concernant la pratique et la gestion du débat en classe.

Pour le second entretien, nous avons interrogé madame Patricia Lehy. Cette ancienne professeure des écoles est devenue conseillère pédagogique de circonscription et est à l'origine d'une mallette pédagogique dont nous tairons le nom dans un souci d'anonymat. Nous n'avons pas pu la rencontrer physiquement, ainsi, nous avons réalisé un entretien téléphonique. Dans le cadre de ses fonctions de conseillère pédagogique, elle a créé la mallette en collaboration avec Milan, car elle s'est rendu compte de la difficulté pour les

professeurs des écoles d'introduire et de mener le débat en classe. De ce fait, elle a décidé de réaliser un outil leur permettant un accès facilité à cet exercice. Par conséquent, nous n'avons pas posé les mêmes questions au cours des deux entretiens.

Avant de réaliser ces entretiens, nous avons élaboré un guide des questions ([annexe 1](#)) qui avait pour but d'orienter nos échanges. Cependant, nous avons revu nos questionnements en fonction des réponses données sur le moment par les enseignantes. Ainsi, toutes les questions présentes dans le guide n'ont pas forcément été posées.

Pour le premier entretien, nous avons débuté par une question ouverte, afin de connaître l'expérience de la professeure concernant le débat. En proposant cette question générale, nous voulions que l'enseignante puisse commencer cet échange par un élément qu'elle souhaitait nous partager. Ensuite, nous avons recentré nos questions à partir de points plus spécifiques, toujours en partant de ses réponses. Par la suite, nous souhaitions connaître les réussites et les difficultés qu'elle a pu rencontrer durant les débats qu'elle a menés en classe ; dans l'objectif de saisir la posture enseignante qu'elle a adoptée. Elle nous a confié ne pas avoir rencontré de difficultés particulières. La suite des échanges concerne la gestion des sujets sensibles notamment avec l'actualité. Ainsi, elle nous livre les procédés qu'elle met en place pour les traiter en classe. De plus, elle aborde une forme de débat mentionnée durant nos recherches, à savoir le débat imprévu.

Pour le second entretien, nous pouvons distinguer les questions concernant la pratique du débat de l'enseignante et la création de la mallette pédagogique qu'elle a réalisée en tant que conseillère pédagogique de circonscription. Les échanges ont débuté par l'explicitation de sa méthode de travail pour mener un débat en classe. Elle s'appuie sur de nombreux documents proposés par le site *1 jour 1 actu*<sup>4</sup>. Ainsi, la préparation de ses débats est très structurée et prend la forme d'une séquence d'apprentissage que les élèves sont habitués à pratiquer. De plus, concernant sa posture, face à des situations qui pourraient compromettre les échanges, elle nous explique qu'elle adopte différentes ruses.

---

<sup>4</sup> [Accueil - 1jour1actu.com](http://Accueil - 1jour1actu.com)

## ***4.2 Description et justification de l'analyse de données pour les débats***

Nous avons mis en place trois débats en classe dans le but de mettre à l'épreuve certaines postures enseignantes présentées dans le cadre théorique. Pour ce faire, nous avons utilisé une démarche d'enquête.

À présent, il convient de présenter les modalités, les outils et les dispositifs que nous avons mis en place lors du déroulement de ce premier débat. Nous avons également décidé d'anonymiser le nom de la professeure des écoles qui nous a accueillies.

Tout d'abord, il convient de rappeler que les élèves n'avaient jamais pratiqué cet exercice auparavant. Par conséquent, nous avons débuté la séance en leur proposant de créer un nuage de mots au tableau autour du mot « débat ». Nous leur avons demandé de nous dire tous les mots auxquels ils pensaient. Ensuite, nous avons établi ensemble les règles à respecter pour le bon fonctionnement de l'échange. Les élèves avaient plusieurs idées et semblaient connaître certaines des règles. Ce premier temps nous a permis de fixer les règles de l'exercice et de le définir avec eux pour qu'ils en comprennent le déroulement. Nous avons fait le choix pour ce premier débat de nous servir d'un bâton de parole, un outil qu'ils avaient déjà utilisé auparavant lors de discussions durant le temps périscolaire. Nous voulions expérimenter son usage en classe. En effet, il nous paraissait pertinent pour un premier débat de recourir à cette pratique, afin de faciliter la prise de parole dans le calme et que chacun puisse s'exprimer à son tour. Cette disposition permettait aux élèves les plus réservés de participer et de pouvoir anticiper leurs interventions.

Pour que le débat soit réussi et productif au niveau des apprentissages des élèves, nous voulions qu'ils prennent tous la parole. L'objectif était que cette prise de parole se traduise par l'expression d'avis sur le sujet pour qu'ils puissent coopérer en s'appuyant sur les opinions de leurs camarades pour faire évoluer la discussion. De ce fait, nous avons choisi des sujets vifs, afin que le consensus arrive le plus tard possible. Les sujets choisis étaient « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? », « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? », « Peut-on ne jamais mentir ? » et « La violence peut-elle avoir de bonnes raisons ? ». Pour la création des sujets, nous nous sommes inspirées de la collection « Les goûters philo » des auteurs B. Labbé et M. Puech, car certains thèmes peuvent entraîner des vivacités.

Dans le cadre théorique, nous nous sommes intéressées aux différentes postures que l'enseignant adopte durant le débat. De par nos lectures, nous en avons considéré plusieurs,

l'une d'elle nous a interrogée plus particulièrement, il s'agit de la posture de retrait évoquée par Tozzi. Nous voulions expérimenter cette attitude où l'enseignant se place complètement à l'écart, afin de laisser les élèves s'exprimer librement. C'est pour cela que nous avons choisi de ne pas intervenir dans un premier temps. L'analyse de ce premier débat, nous a amenée à effectuer des modifications pour essayer de résoudre les difficultés rencontrées.

Ainsi, les modalités du deuxième et du troisième débat ont été quelque peu modifiées. Nous avons voulu différencier les moments qui ont été réfléchis en amont et les décisions prises ensemble, de la gestion du débat que nous avons mené chacune de manière individuelle. Chloé a encadré le deuxième débat et Romane le troisième. Nous avons fait le choix de distinguer ces postures énonciatives pour souligner la différence entre ce que nous avons réfléchi préalablement et la réalité des échanges.

Ensuite, nous avons supprimé l'utilisation du bâton de parole qui nous semblait être un frein au dynamisme du débat.

Concernant les sujets nous avons repris deux sujets du premier débat, « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? » et « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? », car ils semblaient intéresser les élèves. En revanche, nous avons supprimé le sujet qui n'a plu à aucun d'entre eux et nous en avons ajouté deux nouveaux qui présentent également des vivacités, « Peut-on rire de tout ? » et « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? ». Le choix du sujet a été effectué une fois l'effectif séparé. En effet, nous avons décidé de diviser l'effectif de la classe en deux, afin de privilégier les interactions et à la demande de certains élèves qui nous ont expliqué être trop nombreux pour pouvoir intervenir régulièrement.

De plus, nous avons décidé de changer de posture. En effet, la posture de retrait adoptée durant le premier débat n'était pas adaptée pour ces élèves débutants. C'est pourquoi, nous sommes intervenues davantage durant les deux autres débats ; dans le but de guider les échanges et ainsi d'atteindre les objectifs de réussite définis précédemment.

## 5. Analyse des données

### *5.1 Analyse du premier entretien*

Nous avons réalisé un entretien avec la professeure des écoles madame Nathalie Durand, cet échange est intégralement retranscrit en [annexe 2](#). Nous pouvons découper notre analyse en plusieurs focales. La première étant le débat argumenté au service d'une multitude de compétences travaillées avec les élèves. La deuxième focale concerne les différentes entrées dans le débat proposées par l'enseignante. La troisième s'attachera à expliquer ce qu'est un débat improvisé selon elle et les ruses qu'elle utilise face aux sujets sensibles abordés. Enfin, le débat amène à se questionner sur la gestion des questions socialement vives. Un thème que nous abordons largement dans l'entretien et qu'il convient d'analyser. Pour cela, nous verrons qu'elle s'appuie sur l'institution et les lois.

Afin de résumer nos propos, ci-dessous le tableau reprenant les focales principales de cet échange.

Épisodes
Le débat argumenté au service d'une multitude de compétences travaillées avec les élèves
Une diversité d'entrées dans le débat
Le débat improvisé et les ruses utilisées
La gestion des questions socialement vives
L'appui sur l'institution et les lois

- **Le débat argumenté au service d'une multitude de compétences travaillées avec les élèves**

La professeure des écoles n'emploie pas le terme de débat, mais parle de discussion, « *C'est pas forcément des débats, des échanges qu'on a je les titille pour qu'ils se mettent à réfléchir sur ce thème là* ». Elle ne pense pas qu'il s'agit d'un réel débat, alors que cette discussion répond à toutes les règles fixées par Eduscol. Cela s'explique sûrement par le fait

que l'ensemble des débats qu'elle pratique ne concernent pas des sujets vifs. C'est le cas du débat traitant le thème vivre à la mer ou à la montagne, « *j'avais [l'an dernier] fait oui ... le thème des littoraux* ». Il n'y a pas de vivacité sur ce sujet, mais en réalité elle l'a mené pour permettre aux élèves de construire une argumentation en équipe. De plus, elle nous indique que certains d'entre eux ont changé d'avis, ce qui montre le poids qu'a la parole et l'art de s'en servir sur ses pairs, « *Et en ce terme, mais ça leur a plu, argumenter, voilà trouver des pour, parce qu'il y avait deux enfants qui avaient basculé dans l'autre camp, qui avaient été convaincus et voilà* ». Grâce au débat, elle travaille des compétences transversales et notamment deux domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : le domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » et le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen ». Son but est de permettre à chaque élève d'expliquer son point de vue et d'argumenter en ce sens. Cet exercice, même s'il n'était pas vif, a très bien fonctionné avec les élèves, « *ça leur a tellement plu qu'ils ont osé parler, s'exprimer* ». L'enjeu ici était de convaincre par son argumentation, ce qui explique cette implication importante dans la tâche proposée.

De plus, le cadre plus libre que l'enseignante laisse aux élèves facilite les échanges entre eux, « *De toute façon cette idée de choisir de voter, le vote pour le prix d'un corruptible, mais parfois voilà, je laisse le choix. Quand on fait du sport, je leur dis bah aujourd'hui puisque'on a fini là le module 2... Ils votent pour le jeu collectif à faire. Cette idée de les laisser choisir tant qu'on est dans le travail, dans la pédagogie [...] Donc choisir, c'est se sentir plus impliqué, alors il faut pas ... oui, on fait du frontal, on fait du travail en binôme, on fait du travail en groupe plus élargi, mais à un moment donné prendre en compte leurs envies ça fait partie du job.* » Elle formalise beaucoup le débat, elle sait ce qu'elle peut attendre d'eux et les compétences qui sont mises en œuvre et approfondies, « *Ils ne vont pas se focaliser sur ce que les autres disent, mais ils sont quand même très centrés sur eux. Donc si effectivement certains vont dire ou ils vont oser dire. Sur cette tranche d'âge, bah non [rebondir sur ce que dit l'autre], moi ça ne me plaît pas où moi je n'aime pas trop marcher ou voilà, ils sentent franchement les choses* ». Cet extrait montre clairement qu'elle connaît le chemin à parcourir sur l'année. Il ne s'agit pas d'une utilisation anecdotique du débat, elle l'a intégré à sa pratique de l'enseignement moral et civique ; c'est encore assez rare pour être souligné. En effet, elle sait que l'argumentation que suppose le débat demande un travail sur le temps long, afin de maximiser les compétences des élèves sur cet exercice.

- **Une diversité d'entrées dans le débat**

Elle utilise plusieurs moyens pour faire entrer ses élèves dans le débat. Premièrement, il est important pour elle que les élèves puissent choisir, « *De toute façon, cette idée de choisir de voter* ». Ainsi, elle met en avant l'importance du choix pour impliquer les élèves dans l'exercice. L'enseignante utilise le vote au début de la séquence pour avoir un aperçu des opinions des élèves (séquence sur l'égalité homme-femme). Puis, à la fin pour observer l'impact des débats, outillés par la séquence, afin de constater l'évolution des opinions initiales des élèves.

Pour introduire le débat avec les élèves, elle utilise également un autre support, à savoir les diaporamas, « *C'était un bon départ aussi pour la discussion sur les métiers, est-ce que vous avez déjà vu ? Voilà, est-ce que ça existe un docteur femme ?* ». Il s'agissait durant la semaine sur l'égalité homme-femme de faire un travail sur les métiers « pour homme » ou « pour femme ». Le diaporama posait des questions auxquelles ils devaient répondre, en disant s'il s'agissait d'un métier pour homme ou un métier pour femme. Puis, il y a eu un débat entre les élèves, afin de déconstruire certaines idées, « *On était parti de ça et ça avait éveillé pas mal de curiosité et des réactions. Qu'est-ce qui empêche ? Qu'est-ce qui empêcherait en fait ? Voilà donc des fois non mais ça avait pas mal débattu* ». Elle a donc introduit un sujet vif sur l'égalité homme-femme qui a produit beaucoup d'engagement de la part des élèves. Puis, elle avait proposé la suite du diaporama, « *Le diapo permettait de mettre en lumière qu'il y avait des couturiers célèbres hommes et femmes, des chefs cuisiniers hommes et femmes* ». Elle appuie toujours son travail sur une documentation ici des personnes célèbres. Elle a noté que certains élèves avaient changé d'avis à la fin de la séquence.

Elle utilise également des situations fictives pour déclencher un débat, « *Pierre a vu son ami Pascal voler le blanco de Natacha. Voilà, Ben comment, qu'est ce que tu ferais, toi, comment réagirais-tu ?* ». Elle se sert d'une situation proche du quotidien des élèves pour qu'ils entrent plus facilement dans la tâche. Ici, l'exemple qu'elle nous donne est un dilemme auquel nous ne pouvons pas donner de réponse sans réfléchir. La réflexion personnelle de chacun va permettre de faire évoluer celle de la classe.

Enfin, elle propose d'entrer dans le débat par une phrase, « *Donc c'est voilà un troisième angle d'attaque que j'ai, pour installer un débat entre les enfants* », elle travaille ici sur l'interprétation des élèves d'une phrase. Il ne s'agit pas d'un débat, mais cela permet de

travailler sur les compétences nécessaires au débat et de faire évoluer les réflexions des élèves.

Pour Nathalie, utiliser le débat, c'est permettre à chacun de comprendre son rôle dans cette micro-société qu'est l'école, mais aussi de comprendre que la parole est un outil qu'il faut maîtriser pour dialoguer et argumenter. Enfin, elle essaie d'ouvrir l'esprit de ses élèves sur le monde en leur montrant que chacun peut penser différemment, changer d'avis et évoluer.

- **Le débat improvisé et les ruses utilisées**

L'enseignante est également amenée à gérer des débats imprévus, « *Alors comment aborder le thème ? Enfin, les débats ou l'argumentation, on peut partir de petites incivilités sur lesquelles on revient tout de suite, à des petits soucis qui ont eu lieu durant la récréation, donc là : le rejet de l'autre, les gros mots, le non-respect des règles. On peut revenir sur ça dès le retour de la récré et ça nous fait le thème d'EMC* ». Elle utilise les situations quotidiennes pour travailler l'enseignement moral et civique, notamment par le débat. Il s'agit de situations que les élèves vivent, elles constituent donc des entrées privilégiées dans le débat.

Cette façon de travailler nous montre qu'elle est à l'aise avec l'exercice et qu'elle en a une certaine expérience ce qui lui permet de faire face à un débat improvisé, « *Ah ouais bah oui complètement ouais, c'est beaucoup d'improvisation ça et après c'est des thèmes qui méritent plusieurs séances* ». Elle nous donne un exemple concret, « *Voilà, il y a quelques semaines chez les CM2 des bonbons de la boîte de bonbons qui ne sert pas de récompense, mais voilà qu'on donne de temps en temps, ben des CM en ont volés* ». Cet épisode a donné lieu à un débat sur le vol. Cela a permis un rappel des règles de vie, elles sont discutées par les élèves pour comprendre qu'elles sont essentielles à la vie en communauté. Cet exercice fait réfléchir les élèves sur les règles au lieu de produire un discours moralisateur.

- **La gestion des questions socialement vives**

La professeure des écoles nous explique qu'elle traite des questions socialement vives, notamment liées à l'actualité,

« Romane : Ah oui, les faits d'actualité, vous arrivez à les traiter ? Ce n'est pas difficile à traiter ?

PE : Euh oui, à chaud le jour même, mais c'est souvent intéressant parce qu'il y a les familles dans lesquelles on débat de tout et les familles où on ne va pas parler aux enfants, donc ils sont un peu coupés du monde. C'est quand même bien qu'étant à l'école une micro-société, ils soient au courant de certaines choses pour pas, voilà tomber des nues ». Elle nous indique que c'est délicat de parler d'un sujet d'actualité, la posture est inconfortable, cependant, elle le traite tout de même. Pour elle, le plus important est d'informer et de donner des clés aux élèves pour qu'ils puissent comprendre l'actualité, « Ben quand il y avait eu tous les événements dramatiques [attentats], moi j'avais essayé, à mon niveau, de l'aborder ». Selon elle, cela fait partie de son devoir de professeur des écoles que de parler de tout avec les élèves. Néanmoins, elle rappelle qu'il ne s'agit pas de la seule matière qu'elle enseigne, « après il ne faut pas rester 1h30 sur un tel sujet, mais souvent ça fait du bien. Pour certains, c'est quelque chose qu'ils ont en eux. Ils ont vu des images à la télé, peut-être que ça n'a pas été après à la maison débattu, discuté, cela peut choquer donc. Si on peut avoir notre rôle, voilà pour appuyer le fait ou pour soulager ou expliciter une image, c'est de notre devoir ». De plus, certains élèves n'ont pas pu obtenir les explications adéquates à la maison, par manque de temps, d'informations ou par peur des parents de heurter leur enfant.

Elle nous explique la stratégie qu'elle utilise pour gérer les questions socialement vives imprévues, « Ouais, tu vois, ça encore, je ne l'ai pas abordé, bien sûr, par le thème de la guerre » et « Alors moi je sais que si ça m'arrive et que je n'ai pas assez de clés sur des faits [...]. Je vais préférer leur dire, je vais me renseigner et on reprendra cette discussion. Je me note la question, je le fais, je me prépare pour éviter de dire des choses qui peut-être ne sont pas vraiment vraies. Oui voilà moi je préfère ... par exemple un mot que je n'ai pas écrit depuis longtemps, bah je vais le vérifier ». Elle a besoin de connaître le sujet qu'elle traite, car elle a cette peur de faire ou dire une erreur. De plus, cette stratégie permet de mettre de la distance avec l'événement ou la question et donc d'y réfléchir sereinement (guerre en Ukraine notamment).

Elle traite les questions socialement vives cependant, elles lui sont inconfortables et probablement que si elle était dans le second degré elle ne les traiterait pas toutes, « Ouais là je voudrais pas être au collège pour aborder ces thèmes-là, parce que, à un moment donné, quand il y a de la violence qui s'ajoute ou quand ce n'est plus raisonnable, c'est voilà... il y a

*plus la raison qui rentrent en compte* ». Elle enseigne à des CE1/CE2 ce qui limite les phénomènes de violences auxquels elle n'a jamais été confrontée.

- **L'appui sur l'institution et les lois**

L'enseignante utilise de nombreux outils pour gérer les questions socialement vives. Elle s'appuie sur l'histoire pour expliquer un fait d'actualité, *« Ouais, tu vois, ça encore, je ne l'ai pas abordé, bien sûr, par le thème de la guerre. Voilà pourquoi les peuples se font la guerre sous l'Antiquité, ben ils veulent... Tu vas avoir plus de puissance, ils veulent agrandir leur territoire. Donc voilà, nous les Gaulois et les Romains, l'empire Romain, donc pour eux ça ne va pas les choquer de se dire voilà, ah mais oui, pourquoi tel peuple a fait la guerre, pour vouloir agrandir son territoire. Donc là c'est exactement la même notion. Après voilà ne pas être trop violent par les mots ou par les situations à décrire, mais tu peux parler d'un conflit* ». Elle se sert de ce qu'elle a travaillé en classe pour aider les élèves à comprendre l'actualité.

De plus, elle utilise largement les ressources institutionnelles, *« Je n'ai pas lu tous les documents sur le site Eduscol, donc je veux vraiment m'y préparer à tout ça parce que justement pour essayer de parer à toutes les choses, pour ne pas être prise de court ou alors des fois quand on ne sait pas, il vaut mieux différer la réponse. Pour être vraiment dans l'exactitude des faits, donc ça c'est bien aussi de pouvoir différer ou alors aussi de leur demander de chercher quelque chose, de chercher une information, sur les pays où est ce qu'ils se situent* ». Pour la guerre en Ukraine, elle avait imprimé toutes les ressources que l'Éducation nationale avait produites pour répondre à un maximum de questions et ne pas être prise au dépourvu par les élèves.

- **Conclusion**

La professeure des écoles que nous avons rencontrée s'est appropriée, de par son expérience, beaucoup d'outils permettant une bonne gestion du débat et des questions socialement vives en classe. Le premier élément est l'utilisation du mot discussion au lieu de débat qui pose des questions sur une peur, probablement inconsciente, de sa part. Les discussions qu'elle mène sont pourtant bien des débats réglés. Elle nous explique comment elle fait entrer les élèves dans l'exercice. Elle se met à leur niveau, en prenant beaucoup

d'exemples qui relèvent du quotidien de la classe, mais aussi des préoccupations qu'un enfant de huit ou neuf ans peut avoir. De ce fait, l'engagement dans l'activité est maximisé. Sa pratique du débat est assez diversifiée, elle mène des débats imprévus, ce qui peut la placer dans une posture inconfortable, sans pour autant l'empêcher de les mener. Elle nous explique qu'elle a mis en place des ruses pour gérer ces moments d'inconfort. Elle utilise de façon privilégiée le report et ose dire à ses élèves qu'elle ne sait pas. La gestion des questions socialement vives, notamment en ce qui concerne l'actualité, est assez complexe, pourtant elle en discute avec sa classe. Souvent, ces situations aboutissent à un débat improvisé. Enfin, la professeure des écoles s'appuie largement sur les ressources produites par le ministère, mais aussi sur les lois pour justifier de ce qui peut être débattu de ce qui ne peut pas l'être.

## 5.2 Analyse du second entretien

Nous avons réalisé un entretien avec une ancienne professeure des écoles, devenue conseillère pédagogique de circonscription, madame Patricia Lehy. Cet échange est intégralement retranscrit en [annexe 3](#). Nous pouvons découper notre analyse en plusieurs focales. La première étant la manière dont l’enseignante prépare les débats par la recherche documentaire. La deuxième focale concerne l’utilisation des rôles dans le débat. La troisième s’attachera à la gestion des sujets sensibles par l’enseignante. Enfin, la dernière aborde la création de la mallette pédagogique en collaboration avec les éditions Milan.

Afin de résumer nos propos, voici ci-dessous le tableau reprenant les focales principales de cet échange.

Épisodes
La préparation du débat par la recherche documentaire
L’utilisation de rôles dans le débat
La gestion des sujets sensibles
La création de la mallette pédagogique Milan

- **La préparation du débat par la recherche documentaire**

Madame Lehy nous a expliqué la manière dont elle préparait un débat.

Premièrement, elle inscrit le débat dans un apprentissage qui s’effectue sur le long terme. Elle propose aux élèves une séquence autour du débat qui constitue l’aboutissement de celle-ci. De plus, elle travaille à partir du site *1 jour, 1 actu*. Selon elle, il est primordial que les élèves disposent de supports qui vont leur apporter les connaissances nécessaires pour pouvoir débattre, « *L'idée, dans un premier temps, c'est de trouver des supports que les élèves vont découvrir. L'intérêt, c'est par exemple d'avoir quatre supports différents qui parlent du même sujet [un article, une vidéo, un poster et une bande dessinée]* ». Ils vont apporter des connaissances aux élèves, car d’après elle, « *[les] supports [sont là] pour que l'enfant construise des savoirs sur ce sujet, parce qu'il ne pourra argumenter pour ou contre que s'il*

*sait des choses dessus, s'il ne sait rien, il ne pourra pas argumenter* ». De plus, elle justifie cette modalité de travail pour « *ne pas les mettre en difficulté* ». Toutefois, cette méthode nous a interpellée et nous nous sommes questionnées sur le développement de l'esprit critique des élèves qui constituent une des compétences importantes à travailler dans le cadre de l'enseignement moral et civique. En effet, les élèves sont très guidés et il y a peu de place pour leurs opinions personnelles puisqu'ils doivent trouver les arguments dans les documents fournis par l'enseignante. Néanmoins, cette pratique permet d'enrichir le débat et de pouvoir instruire les opinions des élèves pour les affiner. Effectivement, durant l'entretien, elle a insisté sur le fait que les élèves n'ont pas à réfléchir sur les arguments qu'ils vont devoir avancer durant le débat. Ils devront les mémoriser, afin de les réinvestir durant les échanges, « *Ce sont les articles qui donnent les réponses* ». Ainsi, l'argumentation est construite en amont durant la séquence d'apprentissage. L'enseignante détaille les étapes de cette construction qui va amener au débat « *Là, on n'est pas encore dans le débat, on est dans la construction de connaissances. Quand tous les groupes ont accompli ce travail, ces étapes différentes, il faut que ça soit différencié dans le temps, c'est à ce moment-là qu'on va faire émerger le thème du débat* ».

Ainsi, nous pouvons nous rendre compte que l'objectif principal de l'exercice pour l'enseignante est que les élèves développent des conduites discursives comme l'argumentation et qu'ils acquièrent de nouvelles connaissances sur un sujet qui vont leur servir à débattre « *qu'ils mettent en mémoire tous les éléments de connaissance* ». De ce fait, nous avons pu observer que pour l'enseignante le débat représente un réel outil d'apprentissage qui peut permettre l'appréhension des sujets sensibles. En effet, il est l'objet d'un apprentissage sur le temps long, durant lequel les élèves vont développer leurs compétences discursives d'argumentation, ce qui leur permettra de débattre plus efficacement.

- **L'utilisation de jeux de rôles dans le débat**

La seconde focale de notre analyse porte sur l'utilisation de jeux de rôles dans les débats proposés par l'enseignante, « *par exemple, là, ça va être "Faut-il réintroduire des ours dans les Pyrénées ?". Donc il y a ceux qui vont dire oui, ceux qui vont dire non* ». Ainsi, grâce au travail documentaire que les élèves ont réalisé en amont pour trouver des arguments, l'enseignante les scinde en deux avec d'un côté le pour et de l'autre le contre. Elle va imposer

des rôles aux élèves qui seront répartis en deux camps. Finalement, cette modalité implique un débat très duel où la nuance va être difficile à introduire. En outre, étant donné que la prise de position se limite à soit oui, soit non, nous pouvons nous questionner sur la finalité du débat. Comment les élèves vont-ils aboutir à une réponse commune ? Un des objectifs d'apprentissage recensé dans la fiche Eduscol du débat réglé « *aboutir à une réponse commune à la question posée à partir de réponses différentes* » (Eduscol, 2015, p.1).

- **La gestion des sujets sensibles**

Concernant la gestion des sujets sensibles qui peuvent survenir dans les débats, l'enseignante adopte différentes stratégies. Premièrement, elle met en place une tactique de prévention : l'appui sur des documents lors de la préparation du débat. De plus, elle évite certains sujets trop vifs pour ne pas se retrouver en difficulté, « *je crois que c'est faire preuve d'honnêteté que d'éviter certains débats qui sont trop polémiques* ». Un peu plus loin dans l'entretien, elle emploie l'adjectif prudent, « *Donc c'est vrai qu'il faut être très prudent* ». Ainsi, nous pouvons nous rendre compte de l'insécurité que provoquent les questions socialement vives dans le débat pour l'enseignante qui ne sait pas forcément comment les gérer.

Deuxièmement, elle utilise des stratégies correctives selon des modalités différentes. Effectivement, elle adopte également une stratégie de report, en différant les questions qui vont être source de vivacités « *je pense qu'il y a peut-être des questions que l'on peut différer. On va peut-être dire à l'élève qu'on ne va pas pouvoir répondre à cette question de suite. Maintenant, en ce moment-là, on peut demander conseil, surtout quand on débute dans l'équipe pédagogique, mais dans tous les cas on peut différer ou dire que ce n'est pas le lieu* ». En agissant de la sorte, l'enseignante va avoir le temps de réfléchir à la réponse qu'elle va pouvoir donner à l'élève, elle va également pouvoir se faire aider par le reste de l'équipe pédagogique. Toutefois, elle explique que dans certains cas, ce n'est pas possible de différer, « *Mais après il faut pouvoir différer, pas forcément éluder la question, mais il faut faire attention, car cela peut poser problème aux autres élèves. Mais à chaque question, à chaque difficulté, il y a une réponse. Je ne pense pas qu'il y ait de réponse universelle* ». De plus, pour gérer une question socialement vive, elle explique qu'elle peut proposer à l'élève d'en parler plus tard, toujours en différant, et avec l'élève en question seulement, « *Oui, oui ou*

alors dire à l'élève : *écoute on ne peut pas répondre à cette question, on ne peut pas relever cet argument dans le cadre du débat. Si tu veux, on en parlera tous les deux à part. Voilà pour ne pas mettre les autres enfants en difficulté et pour pas que ce soit un débat qui soit valide, un argument qui soit forcément valide* ». Elle instaure une relation duale qui lui permet de gérer plus facilement la situation en s'affranchissant du groupe-classe. Cela permet également de stopper le sujet sensible, car les échanges sont clos immédiatement.

Par ailleurs, le choix qu'elle a fait de travailler à partir de supports, lui apporte un sentiment de sécurité, elle l'explique ainsi « *L'élève ne va pas inventer des trucs de toute façon et s'il est cadré, s'il est placé dans un cadre de connaissances qui vont étayer ses arguments au cours du débat, on évite peut-être ce genre d'insécurité, de situations où on se sent mal à l'aise* ». De ce fait, elle gère les sujets sensibles en posant un cadre de par le choix du sujet et la recherche documentaire qu'elle propose aux élèves. Mettre en place ce cadre lui permet d'éviter certaines difficultés qu'elle aurait pu rencontrer si elle avait laissé les élèves exprimer leurs opinions personnelles.

En outre, elle nous explique que le choix du sujet lui permet de réguler ces vivacités, « *il faut trouver un sujet qui ne risque pas de vous mettre dans une posture inconfortable* ». Ainsi, l'importance du sujet est capitale selon elle, car il doit intéresser les élèves pour qu'ils s'engagent dans la tâche, « *trouver justement des sujets qui percutent l'enfant qui l'intéressent, dont il a envie de parler* ». Pour autant, il représente un élément de contrôle de la part de l'enseignante qui va éviter certaines opinions qui pourraient être sources d'insécurité. Ainsi, elle va proposer des sujets où les vivacités sont réduites, comme « *la conquête de l'espace, pourquoi envoyer des êtres humains, pourquoi pas des robots ?* ». Elle explique comment elle choisit les sujets qu'elle va proposer, « *Donc au début, on avait mis en avant des sujets, je sais pas polémiques. On avait mis des arguments avancés par Donald Trump, sur justement avaler de l'eau de javel durant la pandémie. À un moment donné, on s'était posé la question, on s'est dit, mais c'est pas possible, on ne peut pas faire travailler les enfants sur ce genre d'argument c'est hyper dangereux et hyper maladroit. Donc on a dû refaire marche arrière pour se mettre au niveau des enfants, sur des supports qui permettent de manipuler des connaissances et qui sont recevables* ».

- **La création de la mallette pédagogique Milan**

L'enseignante nous a expliqué que dans le cadre de ses fonctions de conseillère pédagogique de circonscription, elle s'est rendu compte des difficultés que l'exercice engendre. Ainsi, elle a créé ce support pédagogique pour pallier certaines d'entre elles, « *j'étais conseillère pédagogique, donc c'était dans des classes de collègues et ce que j'ai pu remarquer, c'est pour ça qu'on a construit cette mallette, parce que la difficulté des élèves, c'était d'arriver à trouver des arguments et que très vite, ça tombait à plat, ils répétaient les mêmes choses. La difficulté aussi, c'était de trouver un sujet qui les interpelle* ». De plus, nous nous sommes rapidement aperçues que pour elle l'objectif principal du débat était l'argumentation. Elle a à de nombreuses reprises insisté sur le fait qu'il faille apporter des connaissances nouvelles aux élèves pour qu'ils puissent débattre. Elle perçoit le débat comme un réel objet d'apprentissage.

- **Conclusion**

En somme, cet entretien très riche nous a permis de relever différentes postures, différentes stratégies que l'enseignante met en place pour gérer les sujets sensibles lors d'un débat. Premièrement, le choix de la préparation de cet exercice nous permet de comprendre qu'elle va cadrer les arguments et les idées des élèves en choisissant le sujet de sorte qu'il ne soit pas trop vif. Le travail à l'aide de supports qu'elle choisit au préalable permet également de renforcer ce cadre sécurisant pour l'enseignante. Ainsi, nous pouvons constater qu'elle centre beaucoup l'exercice ce qui lui permet de ne pas se retrouver dans des situations difficiles.

De plus, nous pouvons noter que pour appréhender certaines vivacités qui pourraient être soulevées lors des échanges, elle fait le choix de différer. En effet, cette stratégie va lui permettre de se préparer en se documentant par exemple, pour être en capacité de répondre correctement à un élève. Elle explique que cela lui permet également de demander de l'aide à l'équipe pédagogique qui peut la soutenir lorsque des questions socialement vives émergent. Enfin, en différant, elle va pouvoir prendre le temps d'en reparler avec l'élève qui a soulevé la vivacité ou énoncé un argument non-recevable, en aparté.

Pour conclure, nous avons remarqué qu'elle ne conçoit pas le débat comme un outil permettant l'appréhension des questions socialement vives, mais plutôt comme un objet d'apprentissage grâce auquel les élèves vont développer leurs capacités argumentatives ; « *L'intérêt, c'est que l'élève soit en capacité de donner des arguments sur un sujet défini qu'il connaît. Pour que l'élève soit capable de donner des arguments, c'est-à-dire qu'il y a un véritable échange, il faut qu'il ait des connaissances sur le sujet* ».

### 5.3 Analyse du premier débat : Peut-on ne jamais mentir ?

Nous avons réalisé un débat avec les élèves de CM1/CM2 de la classe de madame Charline Dupont, il est intégralement retranscrit en [annexe 4](#). Nous allons l'analyser, pour cela nous pouvons le découper en quatre épisodes distincts. La première partie correspond à l'explication de l'exercice aux élèves. La deuxième concerne l'expérimentation de la posture de retrait. La troisième relève de la tentative de modification de la posture avec la reprise des échanges entre les élèves. Enfin, la dernière partie permet d'étudier la clôture du débat, ainsi que le temps durant lequel les élèves remplissent leur grille d'auto-évaluation.

Pour faciliter la segmentation des différents épisodes du débat, nous vous proposons un découpage dans le tableau ci-dessous.

Épisodes	Tours de paroles
Initiation du débat : explication de l'exercice aux élèves	1 à 51
Expérimentation de la posture de retrait	51 à 72
Tentative de modification de la posture	72 à 105
Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation	105 à 153

- **Initiation du débat : explication de l'exercice aux élèves**

Dans un premier temps, les tours de parole 1 à 51 correspondent à l'épisode au cours duquel les échanges sont orientés sur la signification du débat et des règles qui y sont associées. Rappelons que notre intention principale en tant qu'enseignante était de faire débattre les élèves, afin qu'ils puissent exprimer des opinions contradictoires et différentes dans le but de faire évoluer leur réflexion. Enfin, nous avons terminé cette première partie de la séance par le choix du sujet. Afin d'engager plus facilement les élèves dans la tâche, ils ont choisi le sujet sur lequel ils allaient débattre. Préalablement, nous avons préparé quatre sujets qui nous semblaient assez vifs et pour lesquels il pouvait y avoir divers arguments, pour éviter un consensus au sein de la classe. Les sujets proposés étaient les suivants : « *Les êtres humains sont-ils tous égaux ?* », « *Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ?* », «

*Peut-on ne jamais mentir ?* » et « *La violence peut-elle avoir de bonnes raisons ?* ». Nous avons procédé à un vote et le sujet choisi à la majorité était « *Peut-on ne jamais mentir ?* ».

- **Expérimentation de la posture de retrait**

Dans un second temps, conformément à ce que nous avons décidé du point de vue de l'animation du débat, nous avons adopté une posture de retrait, afin de laisser les élèves s'exprimer librement. Nous pouvons ainsi noter qu'entre les tours de parole 51 et 72, notre posture se limite à écouter les élèves échanger.

Durant ce premier tour, tous les élèves ont donné leur avis et ont pris la parole, à l'exception d'Elise et de Mélina (les élèves pouvaient prendre la parole ou non quand leur tour venait). Ce degré de participation est conforme à l'une de nos intentions initiales qui était de favoriser l'implication des élèves. Au départ, nous pensions que les élèves discrets à l'oral n'entreraient pas dans la tâche facilement, or cela ne fut pas le cas. L'engagement des élèves nous semble être l'indice d'un enrôlement en partie réussi dans la tâche proposée. Toutefois, rapidement, le débat a commencé à s'enliser, car les élèves répétaient ce que leurs camarades avaient dit. Certains apportaient quelques éléments nouveaux, mais dans l'ensemble, ils reformulaient ce qui avait déjà été dit. Ces extraits nous montrent le consensus, autour des « bonnes » et des « mauvaises » raisons de mentir, qui s'est rapidement mis en place. Raphaël, en 52, débute le débat « *Pour peut-on jamais mentir, il ne faut pas mentir parce que si on ment à un copain, par exemple si je mens à Gabin après il risque de ne plus être ami avec moi, du coup on n'aura plus d'amis si on ment.* ». Très rapidement, Maël, en 54, reprend cette idée « *Faut pas mentir parce que sinon si tu mens, par exemple à un ami il va plus être ton ami.* ». Tout au long du premier tour de parole cette idée est reprise, mais une autre émerge et concerne les « bonnes » raisons de mentir avec Jules, en 55, « *Des fois faut mentir pour la bonne cause et des fois non.* ». Le consensus entre les élèves s'installe, car durant cette partie, ils vont reprendre ces deux idées selon lesquelles il y a des « bonnes » raisons de mentir et des « mauvaises ». Par exemple, avec Albane, en 60, « *C'est vrai que c'est un peu partagé parce que quand on veut faire un cadeau à sa famille ou à ses amis, il faut bien mentir pour que personne le voit, mais après quand tu mens à tes parents ou à tes amis c'est pas gentil.* », Maxime, en 62, « *Mentir des fois ça peut servir à quelque chose comme ben oui pour un ami, car je veux lui offrir un cadeau ou si c'est pour la bonne cause, après sinon c'est pas bien.* » ou encore avec Samuel, en 68, « *Par exemple pour les anniversaires*

*surprises ou quoi on peut mentir, mais après mentir c'est comme si je mens à Tommy et ben après il va m'en vouloir. »*. La reformulation n'est cependant pas à critiquer entièrement, car elle montre que les élèves s'approprient les idées de leurs camarades pour se forger leur propre avis.

Néanmoins, de nouvelles opinions très intéressantes ont été exprimées, par exemple Maël, en 70, parle de secret et de confiance « *Moi je pense qu'il y a des choses où on peut mentir pour des bonnes causes, mais il y a des mauvaises causes. Si je mens à quelqu'un je pense que enfin ça dépend des mensonges, il y a des mensonges faut vraiment ... Il y a même des secrets qu'il faut garder et si on les garde pas c'est perdre la confiance de quelqu'un et la confiance c'est quelque chose d'important.* ». Également avec Laure, en 58, « *Je pense qu'on a tous pas trop envie de mentir, mais des fois on le fait un peu tous, même si on a pas envie.* » ou encore avec Jules, en 69, « *Moi je pense qu'il ne faut pas mentir par exemple quand on est malade parce qu'après ben tu dois prendre des médicaments, mais c'est dangereux pour la santé, mais parfois quand on doit mentir, mais que pour des cadeaux et tout ça.* ».

Il aurait été intéressant d'approfondir ces éléments, car les élèves apportent des notions nouvelles dans la discussion. Ils ne se contentent pas de répéter ce qui a été dit précédemment, mais ils tentent d'ouvrir les échanges en donnant des idées et des exemples différents. Cependant, ils ne s'en sont pas saisis pour faire avancer la discussion, les élèves ont adopté le consensus sur les « bonnes » et les « mauvaises » raisons de mentir. Ces exemples, nous permettent d'interroger la posture de retrait que nous avons adoptée tout au long de ce premier tour d'échanges. Nous nous sommes rendu compte de l'importance du rôle du professeur des écoles, qui en soulignant ces moments forts du débat, peut permettre aux élèves d'approfondir leur réflexion personnelle. La reformulation des idées des élèves par l'enseignant permettrait aux autres élèves de s'en saisir et d'y ajouter leur avis. Étant donné que nous avons fait le choix de ne pas intervenir au premier tour. Dans le but d'observer les comportements des élèves pour voir s'il était possible de les laisser débattre entre eux. Ils sont passés à autre chose et n'ont pas pu pousser leur réflexion. Le débat a continué de tourner autour des « bonnes » et des « mauvaises » raisons de mentir. De ce fait, à l'issue de ce premier temps de parole, il nous a semblé compliqué de ne pas intervenir et de laisser le débat s'enliser encore. Ce qui nous conduit à la troisième partie avec la tentative de modification de notre posture par l'intervention de Romane.

- **Tentative de modification de la posture**

La troisième partie débute en 72 et se termine en 105. Il s'agit ici d'un changement de posture de notre part avec l'intervention de Romane, de 72 à 76, « *Alors juste avant de continuer vous avez dit il y a des bonnes et des mauvaises raisons de mentir, alors vous avez donné des exemples, le père Noël, les cadeaux, mais quelles sont les mauvaises raisons de mentir ? Pourquoi vous mentez parfois et c'est mal ? Parce que vous n'avez pas donné d'exemple, mais vous en avez tous parlé. C'est intéressant il faudra que vous donniez des exemples, mais on va refaire passer le bâton encore une fois. Évitez de répéter ce que les autres ont dit parce que je suis sûre que vous aviez d'autres exemples à la base. Tu [Romane s'adresse à Maël] as dit de bons arguments, mais je voudrais revenir sur ce que tu as dit. Tu as dit que des fois il y avait des secrets et que pour les protéger, est-ce que des fois tu ne mens pas du coup ? Allez c'est reparti, toi tu [Romane s'adresse à Jules] as dit qu'il ne fallait pas mentir, donc tu n'es pas d'accord avec les autres. Alors explique leur pourquoi selon toi il ne faut pas mentir ou alors tu peux dire non j'ai changé d'avis parfois je mens. Il faut qu'il y ait un dialogue entre vous parce que là vous avez tous répété un peu la même chose, mais vous n'êtes pas tous d'accord pour autant.* ». Cette intervention était nécessaire, afin de relancer le débat et de permettre aux élèves d'aller au bout de leurs pensées. Romane a essayé de reprendre les idées principales, mais à ce moment-là du débat, nous en avons oublié certaines. Il aurait fallu intervenir directement, par exemple, lors de l'intervention de Laure en 58 citée précédemment. Durant ce débat, nous nous sommes rendu compte que cette autonomie complète des élèves était destinée à des élèves « experts » de l'exercice. Or, ici ce n'était pas le cas et cela se ressent. De plus, ils attendaient parfois un retour du professeur des écoles qui ne venait pas et qui pouvait être déstabilisant. Romane essaie de relancer le débat avec deux idées contradictoires que les élèves ont mentionnées. Elle leur demande d'expliquer et d'aller plus loin entre les tours de paroles 73 et 75,

« - Jules : *C'est vrai que je suis un peu d'accord avec les autres, parce que oui des fois je mens à mes amis et c'est pas très bien.*

- Romane : *Et pourquoi tu mens ?*

- Jules : *Des fois c'est pour ne pas dire des secrets, des fois c'est pour leur faire des cadeaux.* ».

Elle n'interroge à aucun moment cette notion de bien et de mal, cela pourrait être un sujet à approfondir. Qu'est-ce qu'une bonne raison de mentir ? Quelles sont les mauvaises raisons de

mentir ? Est-ce toujours aussi clair ? Jules n'arrive pas à expliquer ce qu'il veut dire. Le choix est fait de passer la parole. L'étayage aurait été une bonne alternative, afin que le groupe-classe bénéficie des arguments de cet élève. Cyliann prend la suite. Or, le débat s'enlise à nouveau très rapidement. Nous pouvons faire l'hypothèse que le professeur des écoles intervient trop tard. En effet, l'élève dont elle reprend l'idée est l'un des premiers à parler, il ne se rappelle peut-être plus de son argument ou il s'est rallié à l'avis du groupe majoritaire. Nous avons donc, de par la modalité choisie, perdu une occasion pour que les élèves puissent s'exprimer et se confronter à un avis contraire. Cet exercice aurait développé leur capacité à argumenter. Il est difficile de ne donner qu'une cause au fait que le débat s'enlise, mais une situation concrète proposée aux élèves aurait peut-être débloqué la situation. Une situation qui ne permet pas de dire en un instant qu'il s'agit d'une bonne ou d'une mauvaise raison de mentir pour les questionner sur la limite entre les deux et ainsi relancer le débat.

A partir du moment où Romane intervient, elle va le faire de façon bien plus régulière, en 76 et 78,

« - *Cyliann : Tout le monde a déjà menti que ça soit moi ou tout le monde et c'est vrai que quand on ment c'est pas rendre service.*

- *Romane : Donc ça veut dire qu'il a découvert que tu lui avais menti.*

- *Cyliann : Ah ben oui. ».*

Nous pouvons constater une reformulation de l'idée de Cyliann, ce qui va permettre aux autres élèves de s'en emparer plus facilement ou d'en prendre le contrepied. Pourtant, ce n'est pas vraiment ce qui arrive dans la suite du débat, peut-être à cause du passage du bâton de parole qui ne permet pas vraiment l'interaction entre les élèves. Durant ce dernier temps, ils dialoguent de manière privilégiée avec Romane qui réagit quasiment à toutes les interventions. De plus, dans certaines interventions, elle parle à la place de, elle se fait la voix d'un élève qui n'arrive pas à expliquer, Maxime, de 80 à 82,

« - *Je pense des fois il faut mentir pour qu'il y ait la magie, par exemple sur les contes de fées, mais des fois quand par exemple tu vas mentir à un ami ben c'est pas bien tu vas perdre la confiance de l'autre.*

- *Romane : Et pourquoi tu mens alors si tu risques de perdre la confiance de l'autre, alors pourquoi tu tentes de mentir quand même ? [latence] Tu n'as pas d'exemples, mais tu le fais parfois ?*

- *Maxime : Oui. ».*

Romane essaye de débloquent la parole de Maxime sans succès, cependant elle lui montre qu'elle le comprend et l'aide à s'exprimer ce qui facilitera sa prise de parole future.

Elle essaye également de faire des synthèses après l'intervention de quelques élèves pour expliciter les idées principales, de 95 à 97,

« - *Donc finalement, là ce qu'il nous dit c'est qu'il a fait quoi comme mensonge ?*

- *Elèves : Positif, pour protéger.*

- *Romane : Donc finalement vous avez donné deux types de mensonges, comme mentir en disant qu'on a pas fait de cadeau pour la fête des mères ... ».*

Elle y parvient, mais l'élève suivant ne s'en empare pas ce qui fait que le débat s'enlise malgré les efforts pour essayer de le faire progresser. Ainsi, chaque élève utilise son expérience et illustre son propos avec des exemples, qui sont très pertinents, mais qui n'amènent rien de nouveau et n'approfondissent pas le sujet, par exemple Jules, en 98, « *Souvent quand on est petit on dit des mensonges comme moi mon papa il a une voiture de course et du coup ça c'est pas super bien parce que quand on va chez lui et qu'on voit quand fait c'est faux, après on y croit plus. Et quand par exemple, il dit qu'il s'est fait mal, il dit aïe j'ai vraiment mal, on lui dit mais arrête de faire semblant. Du coup c'est pour ça qu'il faut pas mentir. ».*

### ● Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation

Le dernier épisode s'étend du tour de parole 105 à 153, il correspond à la clôture du débat. Les élèves ont dû remplir une grille d'auto-évaluation ([annexe 5](#)), afin qu'ils puissent observer la posture qu'ils ont adoptée durant le débat, au regard des règles définies dans le premier épisode. De manière générale, nous avons pu remarquer que les élèves s'étaient sous-évalués. Du fait que certains critères ne leur avaient pas été assez explicités. Cette observation nous a interrogé quant à la formulation des critères, nous nous sommes demandé comment éviter la sous-évaluation des élèves pour le prochain débat.

De plus, sous la grille d'auto-évaluation, nous avons laissé un espace pour qu'ils puissent donner leur avis. Ils devaient répondre à la question : « As-tu aimé le débat ? Écris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé ? ». Nous nous attendions à relever davantage d'avis mitigés avec des éléments à améliorer, que les élèves nous fassent part des aspects qu'ils avaient moins aimés en nous expliquant pourquoi. Or, seulement 6 élèves nous ont fait quelques remarques sur le temps de parole, Laure « *J'ai trouvé que le temps de parole était court (15*

minutes) » ([annexe 6](#)) et Léana « *J'ai moins aimé car c'était trop court* » ([annexe 7](#)). Sur le nombre d'élèves participant, avec Eléonore « *On était beaucoup* » ([annexe 8](#)). Sur les nombreuses répétitions dans les échanges et le consensus qui s'est mis en place, Mélina « *J'ai moins aimé quand des personnes répétaient ce que les autres avaient dit* » ([annexe 9](#)) et Tifaine « *J'ai trouvé qu'on était tous d'accord c'est moins rigolo* » ([annexe 10](#)). Sur le fait que tous les élèves ne participent pas aux échanges, avec Naël « *J'ai pas trop aimé parce que tous n'ont pas pris la parole* » ([annexe 11](#)).

- **Conclusion**

Ce premier débat était très riche, car les élèves avaient beaucoup d'idées. Ils étaient très impliqués dans la tâche, nous l'avons remarqué et notre ressenti a été confirmé par les grilles d'auto-évaluation qui témoignent de leur engouement pour ce nouvel exercice.

Le but est de leur permettre d'aller de plus en plus loin dans la réflexion et dans l'argumentation. Afin de développer ces compétences discursives, il est nécessaire de mettre en place cet exercice de manière régulière. Cette première séance était très encourageante, car les élèves exprimaient de façon claire leur avis, cependant ils ne menaient pas au bout leurs explications. Néanmoins, nous pouvons questionner le choix que nous avons fait concernant la posture de retrait qui nous semble peu adaptée pour des élèves débutants. Nous pouvons noter que nous aurions dû intervenir dès le début des échanges, cela aurait pu être davantage bénéfique pour les élèves. Nous aurions ainsi pu dépasser les « bonnes » et les « mauvaises » raisons de mentir en les définissant avec eux. Il aurait également été intéressant de les interroger sur cette limite entre le bien et le mal, de les questionner sur le flou qui entoure parfois ces notions.

Nous aurions pu mener ce projet sur plusieurs séances, afin que les élèves acquièrent les compétences nécessaires leur permettant d'échanger librement, sans l'intervention de l'enseignant. Malgré le fait que les élèves débutent dans cet exercice, nous nous sommes rendu compte que la posture de retrait est très difficile et frustrante à adopter. Ce qui nous amène à nous interroger sur le degré de cette posture : le professeur des écoles ne doit-il jamais intervenir ? Même des élèves experts peuvent ne pas se saisir de certaines informations importantes, cela ne relève-t-il pas du rôle de l'enseignant de faire progresser les élèves dans leur réflexion et de les encourager à expliciter leurs opinions ? C'est pourquoi

nous avons fait le choix d'abandonner la posture de retrait dans le deuxième et le troisième débat.

Le dispositif mis en place pour ce débat, nous a permis d'obtenir les balbutiements d'un débat productif. Cependant, la modalité du passage du bâton de parole comprend des inconvénients que nous avons pu observer. Il représente, notamment, un frein au dialogue entre les élèves, car il ne leur permet pas de répondre directement à un camarade lors d'une situation de désaccord. Ainsi, nous avons fait le choix de ne pas l'utiliser pour les débats suivants.

#### 5.4 Analyse du deuxième débat : Peut-on rire de tout ?

Nous avons réalisé un deuxième débat avec les élèves de CM1/CM2 de la classe de madame Charline Dupont, il est intégralement retranscrit en [annexe 12](#). Nous allons analyser cet exercice que nous pouvons découper en six épisodes distincts. La première partie correspond au rappel de l'exercice avec les élèves, ainsi qu'au choix du sujet. La deuxième s'attache à reprendre brièvement les différentes postures adoptées par Chloé tout au long du débat. La troisième partie concerne l'entrée dans le débat avec Tifaine qui expose très rapidement les idées qui vont conduire le débat. La quatrième partie se centre autour d'une idée centrale du débat : peut-on s'empêcher de rire ? La cinquième partie correspond à l'exemple que donne Maël sur la maison de retraite. Enfin, la dernière partie s'intéresse à la clôture du débat, mais aussi au temps durant lequel les élèves remplissent les grilles d'auto-évaluation.

Pour faciliter la segmentation des différents épisodes du débat, nous vous proposons un découpage dans le tableau ci-dessous.

Épisodes
Initiation du débat : rappel de l'exercice aux élèves et choix du sujet
Les différentes postures adoptées tout au long du débat
Les idées exposées par Tifaine : le fil conducteur du débat
Peut-on s'empêcher de rire ?
L'exemple de la maison de retraite
Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation

- **Initiation du débat : rappel de l'exercice aux élèves et choix du sujet**

Premièrement, de 1 à 64, nous avons effectué un rappel en classe entière du premier débat réalisé la semaine précédente. Nous avons commencé par rappeler les règles de l'exercice, en nous appuyant sur les élèves. Nous avons également profité de ce temps pour

leur expliquer les raisons pour lesquelles nous avons décidé de ne plus utiliser le bâton de parole. Puis, suite à nos observations et aux remarques de certains élèves lors du premier débat, nous avons décidé de diviser l'effectif de la classe en deux. Durant ce temps, nous avons également expliqué aux élèves le choix de cette nouvelle modalité.

Par la suite, nous avons formé les deux groupes, le premier est resté dans la salle avec Chloé et le second est parti dans la salle d'à côté avec Romane (cela correspond au troisième débat).

Une fois le groupe de Romane parti, Chloé, en 56, a présenté les sujets aux élèves « *Donc comme la dernière fois, je vais vous proposer quatre sujets et on va voter à main levée. Je vous les lis et après on vote. On a repris les deux de la dernière fois « Les être humains sont-ils tous égaux ? » et le deuxième « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? ».* Nous en avons ajouté deux nouveaux « *Peut-on rire de tout ? » et « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? ».* Les élèves ont voté et le sujet choisi à la majorité était « *Peut-on rire de tout ? ».*

- **Les différentes postures adoptées tout au long du débat**

Nous avons décidé de laisser de côté la posture de retrait, car nous nous étions rendu compte que celle-ci ne permettait pas de mener à bien l'exercice avec des élèves débutants. C'est pour cela que nous avons fait le choix d'intervenir plus dans les échanges.

Une des caractéristiques de ces interventions concerne la reformulation des idées des élèves, c'est ce que nous pouvons observer, en 71, « *Donc en fait ce que vous êtes en train de dire c'est qu'il faut faire attention quand on rigole, avec qui on rigole, de quoi on rigole, pour ne pas blesser les autres.* » ou encore en 76 « *Donc en fait, il faut faire attention quand on rigole avec qui, de la personne et à ne pas franchir une certaine limite pour ne pas que ça soit considéré comme du harcèlement, c'est ça ? ».* Ces reformulations permettent aux élèves de s'approprier les idées énoncées par leurs camarades. C'est ce que nous pouvons observer, en 77, avec Tifaine qui énonce une idée « *Oui, pour qui c'est par exemple si je disais quelque chose à Loane sur Gabin ben que elle, elle peut aussi le prendre mal et que Gabin après que tous les deux ils le disent à quelqu'un et que après ... Après on peut avoir plus d'amis si on rigole sur quelque chose que toute la classe est pas d'accord avec ben à la fin c'est comme mentir ça joue sur la confiance.* », reprise par Albane, en 84, « *C'est vrai ce que dit Tifaine,*

*c'est que si avec l'histoire de Gabin et Loane après ils peuvent le dire aux parents qui disent aux parents de celle qui a dit des méchancetés. ».*

Les reformulations sont également importantes, car elles permettent à tous les élèves de partager le même référentiel. Pour aiguiller le débat en sélectionnant les idées importantes à développer. Le fait de répéter permet d'éclaircir le propos et ainsi que la majorité des élèves accèdent aux idées de leurs camarades.

De plus, Chloé a adopté une posture d'animateur du débat pour faire en sorte que les élèves rebondissent sur les arguments donnés par leurs camarades, par exemple en 67, « *Quelqu'un est d'accord avec Tifaine ? Quelqu'un veut rebondir sur ce qu'a dit Tifaine, dire s'il est d'accord, s'il n'est pas d'accord ?* ». Elle a également essayé d'inclure tous les élèves dans l'exercice même les plus timides qui n'avaient pas encore exprimé leur avis, en 155, « *Les filles vous voulez intervenir, vous voulez dire votre avis ? Vous êtes d'accord avec ce qui a été dit ? Vous avez des exemples peut-être des situations où vous avez déjà ri ? [Chloé s'adresse à deux élèves qui n'ont pas parlé durant le débat, mais elles ont refusé de prendre la parole.]* ».

Nous avons pu constater la difficulté à engager tous les élèves dans la tâche, même si dans l'ensemble, ils ont participé à l'exercice en exprimant leurs opinions, certains n'ont pas pris la parole. Face au refus de ces élèves, il a été compliqué pour Chloé de savoir quelle attitude adopter, elle a donc décidé de ne pas les forcer, étant donné qu'il s'agissait seulement du deuxième débat pour ces élèves. Peut-être qu'en pratiquant cet exercice plus régulièrement certains élèves se sentiront davantage à l'aise et oseront prendre plus la parole.

Par ailleurs, Chloé a tenté de dépasser cette posture d'animateur en essayant d'aller plus loin, en poussant les élèves dans leur réflexion. En les interrogeant au-delà des arguments envisagés, pour faire évoluer leur regard sur les questions traitées, de 64 à 66,

*« - Tifaine : Ben on peut pas rire de tout, mais on ne peut pas non plus ne pas rire parce qu'on peut pas rire de nos défauts même si on parle de nous en riant on peut rire aussi parce que ben c'est pas grave, c'est pas quelque chose de grave.*

*- Chloé : Toi tu acceptes qu'on rigole de toi ?*

*- Tifaine : Oui, mais après on peut pas rire sur tout, si quelqu'un a un handicap on peut pas rire, ça s'appelle se moquer. ».*

Cependant, nous pouvons constater que malgré les questions posées aux élèves pour qu'ils approfondissent leurs pensées, il est difficile d'y arriver. Cette posture, étant très bénéfique

pour l'apprentissage des élèves et pour que le débat soit réussi. Elle est compliquée pour un animateur débutant à mettre en place.

Nous avons pu également remarquer qu'à certains moments la posture de Chloé a été moralisatrice. Par exemple, en 98, « *Ah oui, là on est plus du bon côté du rire, on est de l'autre côté. Oui c'est vrai ça peut être considéré comme un manque de respect, il faut faire attention du coup parce que des fois ça peut être mal interprété. Des fois on va pouvoir rigoler de quelque chose sans être méchant et au final ça peut être mal interprété.* ».

Néanmoins, durant l'exercice, Chloé ne s'est pas rendu compte qu'elle avait adopté cette posture.

- **Les idées exposées par Tifaine : le fil conducteur du débat**

L'entrée dans le débat est très dynamique après l'intervention de Tifaine, en 64, « *Ben on peut pas rire de tout, mais on ne peut pas non plus ne pas rire parce qu'on peut pas rire de nos défauts même si on parle de nous en riant on peut rire aussi parce que ben c'est pas grave, c'est pas quelque chose de grave.* ». L'élève soulève plusieurs idées très intéressantes, dont le paradoxe qu'on ne peut pas rire de tout, mais qu'on ne peut pas non plus ne pas rire du tout. L'idée d'autodérision est également introduite ici. Chloé essaie de la questionner un peu plus de 65 à 66,

« - *Toi tu acceptes qu'on rigole de toi ?*

- *Tifaine : Oui, mais après on peut pas rire sur tout, si quelqu'un a un handicap on peut pas rire, ça s'appelle se moquer.* ».

Une nouvelle idée est encore introduite ici, le fait qu'il est différent de rire de quelque chose et de quelqu'un. L'élève explique qu'il y a une différence entre le fait de rire et de se moquer. Ces deux notions sont imbriquées et difficiles à distinguer pour elle. Ce premier échange va venir nourrir le débat et les élèves vont se saisir de certaines de ces idées. Nous pouvons remarquer que tout au long de l'exercice, ils vont reformuler les propos en se les appropriant. Ils vont par ailleurs donner beaucoup d'exemples personnels pour appuyer et illustrer leurs opinions. C'est ce que nous pouvons observer avec Tifaine, en 77, « *Oui, pour qui c'est par exemple si je disais quelque chose à Loane sur Gabin ben que elle, elle peut aussi le prendre mal et que Gabin après que tous les deux ils le disent à quelqu'un et que après ... Après on peut avoir plus d'amis si on rigole sur quelque chose que toute la classe est pas d'accord*

*avec ben à la fin c'est comme mentir ça joue sur la confiance. ».* Nous avons choisi seulement deux exemples, or les élèves exemplifient beaucoup durant toute la séance. Ainsi, le fait que les élèves reformulent nous permet de nous assurer de leur bonne compréhension. Il s'agit également pour eux d'un moyen de s'inscrire dans l'échange en précisant leurs pensées au travers des exemples qu'ils fournissent.

- **Peut-on s'empêcher de rire ?**

Rapidement, nous pouvons nous rendre compte qu'une interrogation émerge dans le débat : peut-on s'empêcher de rire ?

En effet, les élèves vont donner plusieurs exemples dans différents contextes pour illustrer ce paradoxe, Maël, en 68, « *Moi je suis d'accord avec ça parce que parfois on peut s'empêcher de rire de quelque chose et parfois on rigole, mais ça fait pas forcément plaisir à l'autre. Comme l'a dit Tifaine, si quelque chose est pas ... un handicap par exemple et ben il y en a qui en riront, mais il faut pas rigoler de ça, c'est quelque chose qui est pas drôle en fait. ».* Albane reprend également cette idée avec un autre exemple, en 69, « *Après il y a aussi chez les personnes âgées par exemple, ils ont un handicap ou une maladie ou par exemple un gros front, je sais pas j'imagine, et ben faut pas que tu ris devant la personne âgée, parce que ça peut lui faire du mal. C'est comme quand j'étais petite des fois je riaais d'une personne qui avait un handicap et maintenant je me rends compte que c'était pas gentil. ».* Samuel s'empare aussi de cette opinion, en 70, « *C'est comme moi par exemple je fais du BMX et il y a souvent des chutes et il y en a souvent au bord du terrain ils rigolent, sauf que c'est pas marrant parce qu'il y en a pleins ils finissent avec la colonne pétée et tout ils peuvent plus marcher. C'est comme mon cousin depuis tout petit il peut pas marcher et dans la rue quand il se promène avec son frère parfois il y en a plein ils se moquent de lui et il rentre en pleurs le pauvre. ».* Cette réflexion illustrée, par les trois exemples des élèves, est très intéressante, car elle permet de nuancer la notion de rire de tout. Ainsi que de comprendre que même si parfois, on ne peut pas s'empêcher de rire, il faut faire attention à ne pas blesser la personne concernée et de ne pas se moquer. Ainsi, la norme sur le rire est intégrée, mais pas de la même façon Albane et le grand front relève d'une éducation, on ne se moque pas du physique des gens. Alors que Samuel donne l'exemple de son cousin, il a été confronté à la moquerie sur le handicap et comprend qu'on ne doit pas rire de tout, surtout au détriment des autres. Ils sont donc d'accord mais les expériences personnelles sont très différentes, l'une par rappel à

la norme, l'autre par expérimentation. Tifaine, en 92, essaie de résumer les deux aspects de l'idée « *On peut pas s'empêcher de rire, c'est comme il y a rire pour la bonne cause et pour la mauvaise cause, c'est comme le sujet qu'on avait parlé la semaine dernière.* ».

- **L'exemple de la maison de retraite**

Une autre situation a également retenu notre attention, il s'agit de l'exemple que donne Maël sur un moment qu'il a vécu lors d'une visite dans une maison de retraite, de 78 à 83,

« - *Moi, il y a un mois ou deux on est allés faire une géante fleur dans une maison de retraite à Alger et en fait j'ai dit bonjour à une personne et elle m'a dit au revoir.*

- *Chloé : Ah, c'était une blague ? Elle t'a fait une blague ?*

- *Maël : Euh je crois pas.*

- *Chloé : Tu crois pas ?*

- *Maël : Mais bon j'ai quand même rigolé.*

- *Chloé : Tu l'as pris avec du recul et tu as rigolé de la situation, c'est ça ? Pour dédramatiser un peu.* ».

Cet exemple est intéressant, car il relève d'une incompréhension qu'il aurait été pertinent d'approfondir avec l'élève. En effet, on ne connaît pas réellement l'intention de la personne qui n'a pas dit bonjour à Maël, peut-être s'agissait-il d'une blague. Nous pouvons également penser qu'à cause de son âge, cette personne n'avait peut-être pas toute sa tête. Dans ce cas, cela reprend les idées développées précédemment, à savoir est-ce qu'on peut se moquer de cette personne ? Ainsi, peut-on rire d'une situation sans se moquer pour autant de quelqu'un ? Maël a-t-il ri de la situation ou de la personne, nous ne savons pas vraiment. De plus, cela peut n'être aucun des deux et il a pu simplement être troublé par cette situation et par mécanisme rire sans penser que la scène était drôle. Il aurait été intéressant d'approfondir davantage, il aurait fallu questionner l'élève pour qu'il nous donne plus de détails sur cette situation, afin d'en comprendre mieux le sens.

- **Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation**

Cet épisode, de la prise de parole 160 à 164, correspond à la clôture du débat et au temps durant lequel les élèves remplissent, comme la fois précédente, leur grille

d'auto-évaluation.

Quand le timer a sonné au bout de 15 minutes d'échanges, Chloé, en 160, a tenté de conclure la discussion, ce que nous n'avions pas fait lors du premier débat « *Ok, bon le temps est fini. Du coup, si on résume un petit peu les idées que vous avez données, vous me dites si je me trompe, mais on peut dire qu'on ne peut pas rigoler de tout parce qu'il y a des moments ou des situations qui peuvent blesser certaines personnes. On ne peut pas rigoler avec n'importe qui. Et qu'il y a deux côtés ; un peu comme pour le mensonge la dernière fois, il y a des bonnes raisons de rire pour s'amuser, pour détendre l'atmosphère ou des fois on peut aussi rigoler de soi. Et il y a des mauvaises raisons, dans le sens où il faut faire attention à ne pas blesser la personne ; comme le disait Albane, il peut y avoir des conséquences et des fois ça peut être mal interprété. C'est bon ?* ». L'objectif était de synthétiser les propos des élèves et de faire ressortir les notions importantes qui avaient animé les échanges.

Le temps durant lequel les élèves remplissent les grilles d'auto-évaluation est similaire à celui du premier débat, de ce fait, nous ne le décrivons pas. Nous avons relu les questions avec les élèves, puis nous les avons laissé répondre en autonomie durant environ 5 à 10 minutes.

En somme, ils ont préféré ce débat au premier, car le fait d'avoir divisé la classe en deux a permis à certains de prendre plus facilement et plus souvent la parole. C'est ce que nous pouvons observer grâce à l'avis d'Albane « *J'ai plus aimé ce débat, j'ai mieux entendu j'ai encore appris beaucoup de choses. J'espère qu'on en fera quelques fois. C'était mieux en petit groupe parce que tu pouvais prendre plus la parole.* » ([annexe 13](#)) ou encore à celui d'Eléonore « *J'ai aimé ce débat c'était mieux d'être en petit groupe. J'ai plus parlé.* » ([annexe 14](#)). Concernant le deuxième changement de modalité, ils ont préféré la prise de parole en levant la main. À l'exception de Naël qui a regretté l'utilisation du bâton de parole « *J'ai bien aimé le premier parce que j'ai bien aimé le bâton, le deuxième ai pas aimé n'avait pas le bâton mais j'ai bien aimé* » ([annexe 15](#)).

- **Conclusion**

En somme, si on reprend les idées qui ont été amorcées par les élèves, nous pouvons nous rendre compte qu'elles ont été très riches. En partant de la question générale du sujet : « Peut-on rire de tout ? », ils ont amené des nuances et ont fait émerger plusieurs notions nouvelles, comme la confiance, l'autodérision, etc. La plupart des élèves ont également

compris la différence qu'il existe entre rire d'une situation et rire d'une personne (se moquer). Cette idée est revenue à de nombreuses reprises. Ils s'attachaient à faire la différence et à expliquer que même si on peut rire d'une personne sans mauvaises intentions, cela peut lui faire du mal. De plus, l'idée importante, concerne le fait qu'on puisse ou non s'empêcher de rire. Par ailleurs, il est important de souligner que les élèves avaient déjà travaillé sur la notion d'harcèlement dans le cadre de l'enseignement moral et civique, ce qui explique ce débat très riche en termes d'apports des élèves.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer qu'à certains moments la posture de Chloé a été moralisatrice. Après réflexion, nous avons l'impression que diviser le dialogue entre d'un côté les bonnes raisons de rire et de l'autre les mauvaises, est assez réducteur. En effet, cette dualité a peut-être fermé le débat et ne permet pas d'interroger l'intention derrière la moquerie. Ce n'était pas l'objectif recherché, nous voulions être neutre dans notre animation du débat. Nous nous sommes rendu compte de notre partialité en visionnant notre débat hors contexte.

## 5.5 Analyse du troisième débat : Faut-il toujours être respectueux envers les autres ?

Nous avons réalisé un troisième débat avec les élèves de CM1/CM2 de la classe de madame Charline Dupont, il est intégralement retranscrit en [annexe 16](#). Nous allons analyser cet exercice que nous pouvons découper en 5 épisodes distincts. La première partie correspond au rappel de l'exercice avec les élèves, ainsi qu'au choix du sujet. La deuxième partie concerne la construction d'une réflexion par les élèves. La troisième partie relève de l'élargissement de la notion de respect (gentillesse et amitié). La quatrième s'intéresse aux élèves qui puisent dans leurs expériences personnelles pour alimenter les échanges. Enfin, la dernière partie s'intéresse à la clôture du débat, avec également le temps durant lequel les élèves remplissent les grilles d'auto-évaluation.

Pour faciliter la segmentation des différents épisodes du débat, nous vous proposons un découpage dans le tableau ci-dessous.

Épisodes	Tours de paroles
Initiation du débat : rappel de l'exercice aux élèves et choix du sujet	1 à 11
Construction d'une réflexion par les élèves	12 à 33
Élargissement de la notion de respect : gentillesse et amitié	34 à 57
Les élèves puisent dans leurs expériences	58 à 89
Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation	90 à 91

- **Initiation du débat : rappel de l'exercice aux élèves et choix du sujet**

En amont de cette partie, les élèves ont, avec les élèves du deuxième débat, rappelé les règles de l'exercice et nous leur avons ensuite expliqué pourquoi nous n'utiliserons pas le bâton de parole.

Le premier temps de ce dernier débat se construit autour du choix du sujet, de la prise de parole 1 à 11. Il s'agit ici de rappeler les différents thèmes proposés, en 2, « *On fait un cercle, comme la semaine dernière, nous allons choisir un sujet. Nous avons ajouté deux sujets cette semaine. On va les lire ensemble : « Peut-on rire de tout ? », « Faut-il toujours être*

*respectueux envers les autres ? »*, « *Ce qui est interdit, c'est fait pour nous embêter ? »*. Celui-là c'est le même que la semaine dernière et « *Les êtres humains sont-ils tous égaux ? »*. Puis, Romane, en 9, explique aux élèves les raisons pour lesquelles nous avons décidé de supprimer le bâton de parole « *Je vous rappelle qu'on n'a pas de bâton de parole aujourd'hui. On lève la main et je distribue la parole pour qu'on puisse rebondir les uns sur les autres. C'est ça le but cette fois-ci parce que la dernière fois Raphaël n'était pas d'accord et pourtant, ça ne s'est pas beaucoup vu.* ». Nous avons choisi de le rappeler, car il s'agit d'un changement de modalité important. De ce fait, les élèves entrent plus aisément dans l'activité, en sachant ce qui est attendu d'eux, à savoir lever la main pour participer. De plus, elle rappelle aux élèves le désaccord présent lors du premier débat pour qu'ils comprennent bien que le but de l'exercice n'est pas qu'ils soient tous d'accord, mais qu'ils puissent confronter leurs opinions.

Enfin, nous utilisons le vote à main levée pour choisir le thème du débat. Les élèves ont choisi le sujet « *Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? »*.

- **Construction d'une réflexion par les élèves**

Nous commençons le débat, Jules, en 12, lève la main pour le débiter : « *Je pense qu'il faut être respectueux envers les autres que quand c'est un adulte.* ». Il commence avec une idée qui nous surprend, car ce n'est pas une opinion à laquelle nous nous attendions. C'est intéressant et cela nous pousse à croire qu'il va être contredit et qu'il y aura donc des opinions différentes. Romane intervient peut-être trop rapidement dans l'échange avec Jules en étant trop directive, de 12 à 18,

« *- Donc il faut respecter seulement les adultes ?*

- *Jules : Je pense que c'est mieux de respecter les adultes que les enfants, je préfère que respecter les adultes. Beaucoup d'hésitations, il a du mal à exprimer son idée.*

- *Romane : Parce que ?*

- *Jules : Parce que c'est comme ça, il faut respecter les adultes.*

- *Romane : Ah d'accord, c'est comme ça.* ».

Ici, il est sans doute dommage d'avoir, sans en avoir conscience, induit une réponse comme celle attendue. Romane a eu une posture de contrôle, ce qui n'était pas notre objectif. Cependant, l'élève reste sur sa position, ce qui est très intéressant, peut-être a-t-il intériorisé

le fait d'être respectueux envers les adultes comme une norme, une règle. Il y a donc deux types de personnes selon Jules, les adultes et les enfants.

Puis, Laure intervient, en 19, « *Moi je pense qu'il faut être respectueux avec tout le monde parce que d'accord les adultes ils sont plus souvent respectueux entre eux que les enfants, mais les enfants aussi faut quand même les respecter. D'accord, quand quelqu'un nous respecte c'est important de le respecter et si quelqu'un ne respecte pas on on essaie de le respecter mais c'est difficile* ». Laure introduit une nouvelle idée, celle de la réciprocité dans le respect. Cependant, elle n'est pas d'accord avec son camarade et pourtant elle ne reste que très peu sur cette opposition, elle n'essaie pas de le convaincre. Cette compétence doit être travaillée plus spécifiquement. De plus, nous ne relevons pas cette opposition et nous retenons seulement la relation qu'évoque Laure. Il s'agit d'un oubli regrettable, car nous aurions pu demander aux élèves de justifier et d'essayer de se convaincre mutuellement. Ainsi, nous pourrions travailler la conduite discursive, argumenter et débattre en même temps. Mais ici, nous sommes avec des élèves débutants et il est difficile de leur en demander autant.

Les échanges suivants questionnent sur la définition de respect avec Lucie, de 27 à 32,

« - *Romane : Pourquoi faut-il plus respecter les adultes ?*

- *Lucie : Parce que les adultes sont plus grands que nous.*

- *Romane : Est-ce que tu les respectes vraiment plus ou c'est que tu n'as pas la même attitude avec eux ?*

- *Lucie : Euh ???*

- *Romane : Que veut dire le respect pour toi ?*

- *Lucie : Euh ... ».*

Il est intéressant, comme avec Jules, de questionner cette idée de comportement différent entre pairs et avec les adultes. Romane essaie de pousser Lucie à aller plus loin dans sa réflexion, mais sans succès. Peut-être aurait-il été bénéfique de demander à Jules d'aider Lucie à mettre des mots sur sa pensée, puisqu'ils sont d'accord. Cet exemple montre que les élèves sont débutants, tout comme nous dans la conduite du débat, certains éléments nous échappent, nous n'avons pas encore tous les réflexes. Nous devons également nous former, afin de se saisir des idées importantes.

- **Élargissement de la notion de respect : gentillesse et amitié**

Léandre propose une nouvelle idée, en 34, « *Moi je pense qu'il faut être respectueux avec les adultes et les enfants parce que si je veux être ami avec quelqu'un, il faut que je sois respectueux. Et peut-être qu'il sera mon ami.* ». Il lie le respect à l'amitié qui sont deux notions très différentes. Nous questionnons donc cette idée, certains nous expliquent que l'on est toujours respectueux avec ses amis, comme Eléonore, en 40, « *Quand on est des vrais amis on est toujours respectueux envers les autres parce que bah les amis sont comme ça.* ». Romane essaie donc d'aller plus loin en la questionnant sur son expérience personnelle, de 42 à 43,

« - *Donc tu penses que parce que tu es amie, tu es toujours respectueuse avec les autres. Avec tes amis ?*

- *Eléonore : Des fois non.* ».

Elle continue en posant des questions, de 43 à 46,

« - *Ah alors ces fois là ? Pourquoi ?*

- *Eléonore : Par exemple ... Quand il y a des disputes entre amis ou euh ?*

- *Romane : Donc là tu n'es pas forcément respectueuse ?*

- *Eléonore : Non* ».

L'élève se contredit en expliquant qu'on est respectueux quand on est amis, mais elle ne l'est pas toujours avec ses propres amis. Nous aurions pu demander si le lien entre respect et amitié est toujours si clair pour eux. Nous n'allons pas assez loin dans les questions ou nous en demandons trop à des élèves encore novices dans cet exercice. De fait, il a été intéressant de s'enregistrer, pour nous rendre compte du degré de difficulté que nous demandions aux élèves.

Puis, Romane demande aux élèves, en 53, « *Mais on peut se disputer et se respecter non ?* », car ils ne donnent que des exemples de dispute pour justifier l'irrespect. Elle souhaite les faire réfléchir sur leurs réponses. Mélina répond, en 54, « *Ben moi quand je me dispute je respecte pas trop mes copines.* ». Personne ne donne de contre-exemple à cette idée, ils semblent assez d'accord. Le débat commence à s'enliser, un consensus apparaît et Romane n'a plus beaucoup d'idées pour le relancer.

- **Les élèves puisent dans leurs expériences**

Pour expliquer qu'ils manquent parfois de respect, ils utilisent des expériences personnelles. Léna commence, en 58, « *Parfois je ne suis pas respectueuse avec ma sœur et c'est ... je le fais parce qu'elle n'a pas été respectueuse avec moi. Je lui ai dit de plus toucher à mes affaires parce qu'à chaque fois elle prend mes affaires et après elle dit que c'est à moi de les ranger. Je lui dis d'arrêter, mais elle continue à le faire, elle continue donc je ne suis pas respectueuse avec elle.* ». Il s'agit d'explicitier ce qu'ils veulent dire, mais finalement nous observons qu'ils se contredisent avec le début du débat. Ils nous donnent d'abord ce qui est attendu socialement d'eux, soit « *on doit toujours être respectueux* ». Plus, le débat avance et plus les langues se délient, peut-être parce qu'ils se sentent plus en confiance. Ils rebondissent beaucoup sur les expériences des autres, cela fait écho à des situations personnelles qu'ils ont vécu, ainsi, ils ne se sentent pas jugés. Jules, en 73, raconte ses problèmes avec son petit frère « *Souvent ça m'arrive, c'est un peu pareil que Léna. Il me respecte pas. Il me respecte mais parfois pas trop et du coup la dernière fois quand j'ai rangé ma chambre en entier. Je lui ai dit Martin tu vas pas jouer dans ma chambre et lui il y est allé, il a mis tout en bazar.* ». Puis, Raphaël prend la parole, en 81, pour expliquer une dispute avec sa maman « *Un jour mes parents ils m'ont énervé et je voulais partir, mais ma mère elle m'a dit reviens sinon tu auras une punition et du coup je suis revenu.* ». À première vue, nous n'observons pas de lien direct avec le sujet, mais il aurait été très intéressant d'avoir l'explication du lien entre le thème et son intervention. Nous pensons qu'il y en avait un, peut-être sur la notion de respect des adultes envers les enfants qui n'est pas évoqué clairement dans ce débat. Romane quant à elle aurait dû rebondir sur cette intervention qui diffère un peu des autres. Dans ces exemples, les élèves expliquent que l'irrespect dont ils font preuve parfois est le résultat d'un énervement et d'une frustration, comme Jules plus haut avec son petit frère ou encore comme Léna, en 79, « *Moi aussi des fois je manque de respect à ma famille, mais quand ils m'ont énervé je veux pas leur manquer de respect, mais dans ta tête tu es tellement énervé que tu arrives pas à te contrôler et tu leur manques de respect. Tu n'as pas envie, tu le fais pas vraiment exprès.* ». Ainsi, ils évoquent l'idée qu'ils ne sont responsables que partiellement, car il s'agit toujours d'une réaction envers quelqu'un qui les a mis dans cette position. Il n'y a aucun exemple dans lequel ils sont irrespectueux sans raison.

L'élément le plus marquant de ce passage est certainement l'intervention de Léna, en 67,  
« - *Moi j'ai une pire ennemie, mais c'est pas pour ça que tous les jours je viens la voir et je la respecte pas. Ce que je fais puisque c'est ma pire ennemie, je la vois pas du tout et je lui parle pas, en fait on est pire ennemi entre nous.*

- *Romane : Donc finalement est-ce qu'il y a du respect ou pas ?*

- *Léna : Ben oui entre nous on essaie de pas se voir et de pas se parler pour pas se dire des choses méchantes, se disputer et être méchante l'une envers l'autre. C'est pour ça qu'il faut se respecter pour pas être méchante envers l'autre.*

- *Romane : C'est un accord de respect mutuel finalement. ».*

Elle explique que le respect est important, même quand on déteste une personne. Cela s'ancre pleinement dans notre sujet, néanmoins, cela montre qu'à cet âge (10 ans), ils sont capables de mettre en place des stratégies, afin de vivre ensemble ou d'écouter celles des adultes qu'ils appliquent. Cependant, les autres élèves ne se saisissent pas de cette relation instaurée entre Léna et sa « pire ennemie », ils repartent sur de nouveaux exemples.

- **Clôture du débat : grilles d'auto-évaluation**

La clôture du débat est assez rapide. Le temps durant lequel les élèves remplissent les grilles d'auto-évaluation est similaire à celui du premier débat, de ce fait, nous ne le décrivons pas. Nous avons relu les questions, puis nous les avons laissés répondre en autonomie durant environ 5 à 10 minutes.

- **Conclusion**

Durant ce troisième débat, nous pouvons noter une évolution des idées de certains élèves, comme Jules ou Laure, qui ont changé d'avis sur le sujet. Jules pensait que l'on ne devait être respectueux qu'envers les adultes. Nous pouvons relever une contradiction qui nous a surprise entre son comportement réel au sein de l'école et les propos qu'il a tenu durant le débat. En effet, il s'agit d'un élève très respectueux autant envers les adultes qu'avec ses camarades. De plus, Laure pensait qu'on ne pouvait être irrespectueux qu'envers quelqu'un que l'on n'aimait pas. Enfin, le dernier point qui semble très important, c'est la liberté de parole qui est mieux perçue que dans le premier débat et qui permet d'avoir une diversité d'idées plus importante. Les élèves connaissaient l'exercice, ce qui s'est ressenti et a

été bénéfique. De plus, nous étions en petit groupe ce qui a permis d'entendre des élèves discrets comme Mélina ou Léandre qui se sentaient peut-être plus en confiance.

Il est important de souligner que cet exercice demande la maîtrise de nombreuses compétences que nous avons citées dans le cadre théorique. Or les élèves n'en étaient qu'à leur deuxième débat. Ils ne maîtrisaient pas encore toutes ces compétences. De ce fait, notre analyse aurait été beaucoup plus complète, si nous avions eu l'opportunité de mener ce travail dans le cadre d'une séquence ou sur une année scolaire complète.

- **Conclusion des deux derniers débats**

En somme, ces deuxième et troisième débats ont été l'occasion d'abandonner la posture de retrait utilisée lors du premier débat. Nous avons fait le choix d'intervenir davantage pour essayer de structurer les échanges des élèves, de les pousser le plus loin possible dans leur réflexion. Afin d'éviter que le débat s'enlise comme la semaine passée et d'atteindre les objectifs de réussite de l'exercice énoncés précédemment. En effet, nous avons incité les élèves à la prise de parole et essayé de leur permettre d'approfondir leur réflexion en justifiant leurs points de vue. Nous avons également encouragé les interactions entre eux dans le but qu'ils coopèrent pour qu'ils puissent faire évoluer les idées. Toutefois, nous pouvons nous rendre compte que malgré le changement de posture, la place du professeur des écoles reste complexe. En effet, nous avons pu prendre conscience de la complexité de la posture enseignante dans cet exercice. Le fait d'avoir pu l'expérimenter a été très instructif et nous pouvons comprendre la nécessité de se former, afin de se saisir des éléments pertinents pour faire avancer le débat avec les élèves, entre autres.

## Discussion des résultats

La mise en place de cette recherche nous a conduit vers une meilleure compréhension de la pratique professionnelle associée à un dispositif pédagogique complexe : le débat. Effectivement, nous avons fait le choix d'expérimenter une pratique, dans un premier temps la posture de retrait. En effet, il s'agit d'une posture préconisée par Tozzi qui consiste à laisser les élèves faire le débat en intervenant le moins possible. Afin de leur permettre de débattre sans que le professeur des écoles n'oriente la discussion. L'objectif du débat n'est pas un monologue du professeur, mais bien de laisser aux élèves l'opportunité de pouvoir débattre et exprimer leur opinion. C'est pour cela que nous avons choisi cette conduite de l'exercice. Étant donné que nous étions novices, cette posture nous paraissait très intéressante pour mener un premier débat. De plus, nous avons la crainte de biaiser les échanges de par l'orientation que nous lui donnons, de façon inconsciente, mais aussi des jugements de valeur que nous aurions pu émettre inconsciemment. Ainsi, durant notre premier débat dans la classe de CM1/CM2, nous avons expérimenté cette posture.

Ce premier débat a été très difficile, car la posture de retrait s'est révélée inopérante pour les élèves. En effet, ils n'ont pas saisi qu'ils avaient des idées contradictoires. De ce fait, ils n'ont pas réellement débattu ce qui est dommageable, car dans l'ensemble, ils ont seulement repris les exemples de leurs pairs. Le débat s'est très rapidement enlisé, nous avons donc pris la décision de reprendre la main pour essayer de faire débattre les élèves et de les pousser à approfondir leur réflexion, un des objectifs de l'exercice selon nous. Par conséquent, nous nous sommes rendu compte que l'animation du débat proposée par Tozzi ne fonctionnait pas avec ces élèves. Nous avons éprouvé les limites de cette méthode.

Effectivement, les élèves étaient novices, alors que l'auteur met en place sa posture dans une classe qui pratique de façon hebdomadaire le débat. Nous n'avions pas pris en considération cette variable avant de mettre en place notre recueil de données. Dans son livre (Tozzi, 2001), la mise en place de cette posture semble aisée, or nous avons pu l'éprouver et comprendre qu'il s'agit d'un travail qui se construit sur le temps long avec des élèves ayant déjà intégré l'exercice. Étant capables d'argumenter, de comprendre l'opposition et d'essayer de convaincre ses camarades avec ses arguments. Les élèves doivent donc être déjà outillés

avant d'introduire la posture de retrait.

Cependant, les élèves étant novices, cette posture était vouée à l'échec. Pour permettre le débat, il est nécessaire d'étayer les élèves, ainsi il faut reformuler et les aiguiller pour leur permettre d'aller au bout de leur pensée et d'approfondir leur réflexion. Ils avaient beaucoup d'idées très intéressantes, mais n'allaient jamais au bout du raisonnement et n'essayaient jamais de convaincre les autres par leurs arguments. Le professeur des écoles a donc pour rôle de faciliter les échanges et de faire développer à l'élève ses arguments.

Finalement, la pratique proposée par Tozzi est réservée aux élèves « experts ». Elle s'adresse à un public averti, mais sans réellement être explicite. Or, nous étions novices et les exemples donnés ne semblaient pas irréalisables avec une classe débutante. De ce fait, nous avons adapté notre pratique à notre public. La posture de retrait peut être mise en place avec des élèves familiers de l'exercice, qui en connaissent déjà les subtilités pour leur permettre d'aller plus loin.

Nous avons donc modifié notre posture dès le deuxième débat afin de remédier aux problèmes rencontrés. Durant le deuxième et troisième débat, nous avons adopté une posture bien plus active, en essayant de faire avancer les élèves dans leur réflexion, afin qu'ils l'approfondissent et l'explicitent aux autres. Pour cela, nous avons reformulé leurs opinions, nous avons mis en évidence les arguments intéressants et essayé de faire ressortir les oppositions entre les élèves qu'ils n'exploitaient pas. Cette nouvelle posture a permis de développer une réflexion, ce qui n'avait pas été le cas durant le premier débat. En effet, nous sommes allées plus loin dans l'animation afin de faire expliciter aux élèves leurs arguments. En prenant en charge la distribution de la parole, nous avons facilité les échanges entre eux. De ce fait, l'opposition et l'évolution des opinions ont pu être encouragées. Ainsi, nous avons expérimenté un compromis entre la posture de retrait et celle de contrôle. Cependant, il aurait été appréciable de bénéficier de plus de séances pour faire progresser davantage les élèves. Et enfin mettre à l'épreuve, durant une séquence ou une année, cette posture intermédiaire.

Par ailleurs, notre recueil de données aurait pu être pensé différemment, la posture de retrait y a occupé une place centrale. De ce fait, il aurait été possible d'approfondir cette pratique. En effet, nous aurions pu suivre un professeur des écoles, coutumier de cette posture, afin de l'observer durant une séquence. Ainsi, nous aurions pu modifier notre débat avant de le mener dans la classe de madame Dupont. Peut-être que certains écueils auraient

été évités et que ce professeur nous aurait aidé à la conception d'une séquence qui introduirait cette posture à des élèves novices. Cette observation, si elle avait été réalisée après la mise en place de notre dispositif, nous aurait permis d'étudier cette pratique grâce à un angle nouveau, celui des élèves « experts ». Cependant, chercher et trouver des professeurs pratiquant le débat est difficile, encore plus avec l'exigence d'une posture particulière. Durant nos entretiens, nous avons parlé aux enseignantes de cette pratique sans qu'aucune des deux ne connaisse ni l'auteur, ni la posture.

# Conclusion

Notre objectif en menant cette recherche était de comprendre comment, à travers la pratique du débat, les enseignants adaptent leur posture en classe selon la commande institutionnelle et la recherche scientifique. Ainsi, plusieurs questions ont guidé notre questionnement dans l'objectif de comprendre la diversité des postures enseignantes. De plus, nous souhaitions également appréhender le débat comme un exercice important permettant la régulation des vivacités à l'école primaire.

Par ailleurs, ce travail de recherche nous a permis de développer de nombreuses compétences, présentes dans le Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, que nous devons mobiliser en tant que professeur des écoles. En effet, de par les choix que nous avons effectués pour notre recueil de données, nous avons su « *conduire un entretien en utilisant un langage clair et adapté à la situation.* » (C11). L'opportunité que nous avons eue de pouvoir mener plusieurs débats en classe a été très riche et nous a permis de nous adapter aux élèves en utilisant « *un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.* » (P2). De plus, grâce à la modalité de travail et le dispositif de l'exercice, nous avons tenté de « *Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs* » (P4). De ce fait, nous pouvons constater que dans un premier temps, nous avons principalement développé des compétences liées aux choix que nous avons fait pour recueillir nos données.

De plus, dans le cadre de l'expérimentation de notre posture dans les débats, nous avons appris à « *Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.* » (C1). Entre les différents débats que nous avons menés, nous avons eu à coeur d'« *adapter [notre] enseignement et [notre] action éducative à la diversité des élèves.* » (C4). De ce fait, nous avons réfléchi et pris du recul sur notre pratique dans le but de « *réinvestir les résultats de [notre] réflexion dans l'action.* » (C14).

Enfin, dans son ensemble, ce travail de recherche nous aura permis de nous engager dans une démarche de développement professionnel en nous formant à l'exercice du débat enseigné à l'école primaire. En effet, dans un premier temps, nous avons dû « *Compléter et actualiser [nos] connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.* » (C14), tout en nous tenant

informées des acquis de la recherche. Ainsi, nous avons su « *Identifier [nos] besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer [nos] compétences en utilisant les ressources disponibles.* » (C14).

En somme, cette expérience a été très enrichissante et formatrice pour nous au regard de toutes les compétences que nous avons développées qui nous seront très précieuses dans notre enseignement en classe. Ainsi, elle nous a ouvert de nouvelles perspectives sur le métier, notre réflexion a évolué tout au long de ce travail et nous a donné des pistes et des clés pour notre pratique future. En effet, avant d'appréhender ce mémoire, nous avions une certaine idée de la manière dont nous pouvions préparer et mener un débat en classe. Toutefois, la réalisation de notre recueil de données, nous a permis d'expérimenter cet exercice et de confronter nos représentations à la réalité. Effectivement, nous avons pu saisir la complexité de la posture enseignante dans cet exercice. Néanmoins, nous avons constaté qu'il était très bénéfique pour travailler certaines conduites discursives, dont l'argumentation chez les élèves. De plus, il joue un rôle fondamental dans la formation des futurs citoyens que sont les élèves. Ces derniers peuvent exprimer leurs opinions, c'est en ce sens que nous pensons que le débat est un outil indispensable qui permet l'appréhension des questions socialement vives à l'école. De ce fait, après avoir pu éprouver cet exercice, nous pensons qu'il est nécessaire d'utiliser cet outil et nous le mettrons en place dans nos classes futures sans hésitation.

Enfin, nous pensons que le débat peut représenter une aide dans la gestion et l'appréhension des questions socialement vives en classe, qui sont de plus en plus présentes dans les écoles. En effet, une enquête de l'Institut français d'opinion publique en partenariat avec la revue *Ecran de veille* a publié récemment un sondage sur l'expression du fait religieux à l'école et des atteintes à la laïcité, qui sont des questions socialement vives très présentes dans le milieu scolaire. Cette enquête révèle que les professeurs sont très exposés à ces atteintes. Ainsi, certains mettent en place des ruses, dont parle Lantheaume entre autres, afin d'éviter de s'exposer à d'éventuels incidents. Nous pouvons noter qu'une partie fait preuve d'auto-censure. Cette enquête prouve qu'il est nécessaire que les professeurs des écoles soient formés à la pratique du débat, afin qu'il devienne une composante incontournable de l'enseignement moral et civique et un outil permettant d'appréhender cette vivacité.

# Bibliographie

## Articles :

- Audigier, F. (2006). Comment évaluer les effets de l'éducation sur la citoyenneté ? Questionner d'abord l'amont : curriculums, représentations et pratiques. *La citoyenneté par l'éducation. Colloque du Ministère de l'éducation nationale*, 28-44.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34, <https://doi.org/10.4000/ries.125>
- Audigier, F. (2012). Les Éducation à... *Recherches en didactiques*, 13, 25-38.
- Feyfant, A. (2010). L'éducation à la citoyenneté. *Dossier d'actualité de l'Institut national de recherche pédagogique*, 57, 1-15, <http://observatoire-reussite-educative.fr/thematiques/vivre-ensemble-citoyennete/ressources-articles-et-travaux-de-recherche/etudes-rapports/etudes-rapports-1/education-a-la-citoyennete-vst-ndeg57>
- Hirsch, S., Audet, G. et Turcotte, M. (2015.). Aborder les sujets sensibles avec les élèves. *Guide pédagogique*, 17, 1-17.
- Lange, J. et Barthes, A. (2021). « Éducation à » et « Questions socialement vives » : éduquer en contexte d'anthropocène. *Carrefours de l'éducation*, 52, 133-147, <https://doi-org.gorgone.univ-toulouse.fr/10.3917/cdle.052.0125>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19, 67-81.
- Legardez, A., Cadet-Mieze, M. et Jeziorski, A. (2022). L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD). *Éducation et socialisation, Les Cahiers du CERFEE*, 63, 1-18, <https://doi.org/10.4000/edso.18473>
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 28, 37-52, <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0037>
- Panissal, N. et Strouk, H. (2017). Laïcité et faits religieux : Conduire des débats avec les élèves, quels dispositifs ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 46, 1-24, <https://doi.org/10.4000/edso.2711>

- Simonneaux, J., Simonneaux, L. et Legardez, A. (2014). Les Questions Socialement Vives, une perspective de recherche didactique engagée. *Revue francophone du Développement durable*, 4, 1-4.
- Université de la Polynésie française. (2015). Aide pédagogique : Comment animer un débat ? *Guide pédagogique*, 1, 1-5.

#### Documents institutionnels :

- Canopé. (2015). Le débat : méthodologie. Repéré à <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/le-debat-methodologie.html>
- Eduscol. (2015). Le débat (régulé ou argumenté). Repéré à <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2013). Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2015). Au BO spécial du 26 novembre 2015 : Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>
- Ministère de l'Éducation nationale de la jeunesse et des sports. (2015). L'enseignement moral et civique (EMC) au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>

#### Ouvrages :

- Barthes, A., Lange, JM. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.

- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dupont, P. (1982). *La dynamique de la classe*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fillion, L. (2012). *Éduquer à la citoyenneté : Construire des compétences sociales et civiques*. Amiens : Canopé.
- Juif, P. et Legrand, L. (1974). *Textes de pédagogie pour l'école d'aujourd'hui*. Paris : Fernand Nathan.
- Langlade, G. et Rouxel, A. (2006). *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie : Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. et Audigier, F. (2003). *L'école est-elle le creuset de la démocratie ? Éducation à la citoyenneté, quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.
- Piaget, J. (1988). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Gallimard.
- Sala, C. et Meunier, C. (2017). *L'enseignement moral et civique à l'école primaire*. Malakoff : Dunod.
- Tharrault, P. (2016). *Pratiquer le débat-philo à l'école : Cycles 2 et 3 programmes 2016*. Paris : Retz.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Montpellier : Hachette Education.

#### Ouvrage jeunesse :

- Labbé, B. et Puech, M (2005). *Les goûters philo : Le respect et le mépris*. Toulouse : Milan.

#### Mémoire :

- Sérézat, M. (2014). *Apprendre à penser à l'école maternelle : Vers une approche de la morale et du débat philosophique*. (ESPE Languedoc-Roussillon). Repéré à [Apprendre à penser à l'école maternelle : vers une approche de la morale et du débat philosophique - DUMAS - Dépôt Universitaire de Mémoires Après Soutenance](#)

[cnrs.fr](http://cnrs.fr)

Sitographie :

- École nationale supérieure de formation de l'enseignement agricole. (2019). L'émergence de la notion de question socialement vive dans le champ de l'éducation et de la didactique. Repéré à <https://qsv.ensfea.fr/qsv/historique/>
- Institut français d'opinion publique. (2022). Les enseignants face à l'expression du fait religieux à l'école et aux atteintes à la laïcité. Repéré à <https://www.ifop.com/publication/les-enseignants-face-a-l'expression-du-fait-religieux-a-lecole-et-aux-atteintes-a-la-laicite/>
- Institut national de recherche pédagogique. (2007). L'enseignement des « questions vives : lien vivant, lien vital, entre école et société ? ». Repéré à <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/27-mai-2007.pdf>
- Université virtuelle environnement et développement durable. (2017). Traiter les questions socialement vives à l'école primaire : Le conte, déclencheur du débat. Repéré à <https://www.uved.fr/fiche/ressource/traiter-les-questions-socialement-vives-a-lecole-primaire-le-conte-declencheur-du-debat>

# Annexes

## Annexe 1 : Guide des questions

### 1. Expérience du débat

Pouvez-vous me parler de votre expérience du débat ou de discussion avec les élèves ?

Qu'est-ce qui est différent des autres situations d'enseignement ? Expliquez nous comment vous vous y prenez pour mener un débat avec des élèves ? Quels dispositifs mettez-vous en place ?

Avez-vous déjà dû revoir la place que vous accordiez au débat ?

<u>Obstacles / Difficultés</u>	<u>Débat qui s'est bien passé</u>
Qu'est-ce qui n'est pas facile quand on débat avec des élèves ?	Pourquoi avez-vous fait le choix d'instaurer les débats dans votre classe ? Est-ce que vous pensez que le débat est vraiment bénéfique pour les élèves ?
Pouvez-vous me donner un moment précis où ça n'a pas été facile de débattre ? Selon vous qu'est-ce qui a fait que cela n'a pas fonctionné ?	Pouvez-vous me donner un moment précis où le débat a très bien fonctionné en classe ? Selon vous, qu'est-ce qui a permis cette réussite ?
Vous êtes-vous déjà senti en échec dans la pratique du débat en classe ? Pour quelles raisons ?	Avez-vous amélioré votre posture grâce au débat ?
Avez-vous déjà eu à stopper le débat ? Si oui, pour quelles raisons ?	Avez-vous déjà eu à stopper le débat ? Si oui, pour quelles raisons ?

Lors de la mise en place d'un débat avez-vous remarqué des différences entre la réalité et ce que vous vous étiez imaginé ?

## **2. Débat imprévu :**

Est-ce qu'il vous arrive de faire réfléchir les enfants autour de quelque chose qui a posé problème ? Revenir sur un incident en discutant avec les élèves ?

Est-ce que vous vous souvenez de la première fois où vous avez eu l'idée de faire cet exercice ? Pourquoi ? Quel a été l'élément déclencheur ?

Comment vous êtes-vous senti face à la situation ?

Comment avez-vous réagi sur le moment ? Après réflexion, êtes-vous satisfait de votre gestion de cet évènement ?

Est-ce qu'un sujet vous a affecté en particulier ?

Vous êtes-vous déjà retrouvé dans une situation difficile avec des élèves ? Par exemple, concernant les normes et valeurs de l'État (prendre parti sans trop le faire, neutralité).

## **3. Situation fictive autour du débat**

Est-ce que vous débattiez de tout avec vos élèves ? Par exemple, est-ce que vous débattiez de la liberté d'expression avec comme support une couverture de Charlie Hebdo ?

Si non, pourquoi ? Quelles sont vos craintes / vos appréhensions ?

Est-ce que vous débattiez à l'occasion de la présidentielle des candidatures de l'extrême droite et les points qu'ils récoltent ?

Est-ce qu'un sujet vous toucherez plus qu'un autre ? Une opinion dans le cadre d'un débat d'un élève qui vous atteindrait plus qu'une autre ? Par exemple, un élève vous dit que l'homosexualité est une maladie, comment réagiriez-vous ?

Comment géreriez-vous un moment dans un débat où deux élèves expriment deux opinions contradictoires ? Par exemple, lors d'un débat sur le port de signes religieux, un élève dit que la liberté c'est de pouvoir porter un signe religieux à l'école, alors que l'autre non. Comment géreriez-vous la situation ?

#### **4. Informations complémentaires sur le professeur des écoles et sa classe**

À quel niveau avez-vous déjà pratiqué le débat ?

Dans quel cadre (discipline) le mettez-vous en place ? Est-ce que pour vous cet exercice est transversal ?

Quel type de débat pratiquez-vous ?

Comment l'intégrez-vous en classe (dans une séquence, une séance) ?

Quelles sont les ressources que vous utilisez (Eduscol, livres, etc.) ?

Dans le cadre d'un débat en classe, votre posture a-t-elle évolué au cours de votre carrière ?

Selon vous, quels sont les apports de cet exercice pour les élèves et pour vous ?

#### **Questions pour l'entretien avec Patricia Lehy**

##### **I/ Son expérience en tant que professeur des écoles**

Est-ce que vous avez déjà pratiqué le débat en classe quand vous étiez professeur des écoles ?  
*Si oui, questions 1, 2, 4 et 5. Sinon, passer à la deuxième partie.*

##### **II/ Son expérience en tant que conseillère pédagogique de circonscription**

Dans quelle discipline étiez-vous spécialisée en tant que conseillère pédagogique de circonscription ?

Pourquoi avez-vous choisi de traiter le thème du débat ?

Pourquoi avez-vous décidé de créer une mallette pédagogique sur le débat en collaboration avec Milan ? Quel est son but ?

Comment avez-vous fait pour créer cette mallette ? Sur quels documents vous êtes vous appuyé ? Quel parti pris avez-vous choisi ?

Etiez-vous totalement libre pour créer cette mallette du fait que vous étiez en collaboration avec Milan ? Vous ont-ils imposé des contraintes ?

Etes-vous la seule autrice ?

Combien de temps cela a pris ?

En quelle année avez-vous créé la mallette ?

Avez-vous testé la mallette dans des classes avant de la lancer sur le marché ? Si oui, est-ce que cette expérience a apporté des modifications à sa création ? Ou est-ce que vous vous êtes seulement appuyé sur des recherches scientifiques ?

L'avez-vous mise en place en classe ? Avez-vous pu observer des professeurs des écoles qui utilisaient votre mallette ? Si, oui quels constats avez-vous pu tirer (est-ce que ça les a aidés, etc.) ?

Depuis la création de la mallette, quels retours avez-vous eu ?

Depuis, avez-vous accompli d'autres projets concernant le débat ?

Qu'est-ce que vous retenez de cette expérience ?

**Annexe 2 : Entretien avec madame Nathalie Durand, professeure d'une  
classe double niveau CE1-CE2 à l'école Jean de la Fontaine à  
Labastide-Saint-Georges**

PE : Professeur des écoles

Romane : Comment abordez-vous le thème du débat en classe ?

PE : Alors comment aborder le thème ? Enfin, les débats ou l'argumentation, on peut partir de petites incivilités sur lesquelles on revient tout de suite, à des petits soucis qui ont eu lieu durant la récréation : le rejet de l'autre, les gros mots, le non-respect des règles. On peut revenir sur ça dès le retour de la récré et ça nous fait le thème d'EMC.

Romane : Donc vous discutez, vous lancez le sujet ?

PE : On dit, on propose toujours de se mettre à la place de l'autre pour voir le ressenti puisque les émotions aussi, c'est quelque chose d'important. Il faut qu'ils arrivent à parler de leurs émotions et de se mettre à la place des autres. Voilà ! C'est presque notre quotidien, les incivilités, le respect, l'acceptation de l'autre, l'acceptation des règles, des règles de jeu, les gros mots, les gestes qui pourraient être dangereux. Voilà ne pas tirer par la capuche parce que ... Donc ça c'est du quotidien, on fait de l'EMC au quotidien. Voilà !

Romane : Tous les jours en fait.

PE : Ensuite, il y a des thèmes. Alors, il y a quelque chose qui est très bien fait, sur le magazine ou sur le site de *Astrapi* : Je réfléchis avec les petits philosophes. Tout part d'une BD qui est projetée au tableau avec le vidéoprojecteur. Et on ... Voilà, on fait mimer chacun des rôles et tout va partir de là. Donc là, la notion de ne pas avoir envie ou de faire, de faire un effort donc sous forme d'une BD très ludique. Avec des personnages très colorés, très taquins. On essaie de se mettre à leurs places. Déjà, ils aiment bien mimer, se mettre à la place de, et peu à peu, la discussion démarre et ça se fait de façon très fluide, très naturelle. Des situations comme ça et les choses s'enchaînent, on les fait réfléchir sur les thèmes

abordés. La descente en luge [*exemple de la BD*] et trouver ce réel plaisir et nous, on fait le transfert à être fier de soi parce qu'on a réussi à faire très peu de fautes ou à bien mémoriser les quelques vers en poésie. Donc on arrive à trouver un équilibre et qu'il y ait ce transfert entre la satisfaction qu'on a en jouant ou en gagnant puisque ça leur parle beaucoup, notamment à certains garçons, l'idée de gagner. Là l'idée d'effort, on arrive à la faire toucher du doigt, leur faire percevoir les choses.

Romane : Et ils se mettent tous d'accord ou pas ?

PE : Ah non, ils vont parler. Voilà, en leur nom propre et ça va être ... Ils ne vont pas se focaliser sur ce que les autres disent, mais ils sont quand même très centrés sur eux. Donc si effectivement certains beh vont dire ou ils vont oser dire. Sur cette tranche d'âge, bah non [*rebondir sur ce que dit l'autre*], moi ça ne me plaît pas où moi je n'aime pas trop marcher [*exemple*] ou voilà, ils sentent franchement les choses. Voilà donc moi j'aime bien ce support *Astrapi*.

Romane : Ça me fait un peu penser à *Tom et Lily*, c'est une BD, c'est comme ça aussi, juste une planche et à partir de ça.

PE : C'était donc ça, il y a plusieurs thèmes abordés, donc je trouve que d'aborder les choses avec des supports différents en plus, ça leur plaît énormément. Et si on en fait deux ou trois fois dans l'année, ils vont reconnaître les personnages, donc ils vont...

Romane : Ah, c'est une série, oui, d'accord.

PE : Après, il y avait un intitulé, je sais plus ... Être un enfant, est-ce que j'ai le droit de ... Est-ce que j'ai le droit de tout faire, des choses comme ça mais très intéressantes.

Romane : Ça me fait penser un peu aux livres *Les goûters philo*.

PE : Exactement ils sont super bien faits ! En langage aussi, je le vois là sur mon intitulé langage donc, par exemple, en début d'année, je fais pas mal de virelangues [*elle estime que débat et langage sont très liés, avec objectifs conjoints*]. Donc toutes les semaines, on va

travailler sur un virelangue en langage. Je vais aussi parler de la période suivante des citations, donc ça va me servir à la fois d'angle d'attaque pour un débat philosophique sur une pensée qui a été dite par quelqu'un de célèbre, qui a vécu durant l'Antiquité ou très proche de nous. Et en plus, ça nous fait faire de la copie, mais au démarrage, bah voilà, je lis cette phrase et qu'est-ce que ça évoque ? Est-ce que vous la comprenez ? Qu'est-ce que vous comprenez ? Qu'est-ce que vous comprenez dans cette phrase ? Comment pourriez-vous le redire autrement ? Donc c'est voilà un troisième angle d'attaque que j'ai, pour installer un débat entre les enfants. Cette citation, elle a plu, ça leur plaît beaucoup. Oui, ils en ont retenu certaines, parce que souvent c'est des choses quand même très courtes. Ça plaît énormément, parce qu'ils ne se rendent pas compte qu'on est en plein travail, qu'on est dans la... Dans les discussions, dans les échanges et même dans l'argumentation, bien évidemment, donc ça plaît beaucoup.

Romane : Donc, ils argumentent quand même, ils arrivent à argumenter ?

PE : Voilà, oui, ils vont prendre des contre-exemples ou des exemples qui vont dans la situation. C'est quelque chose qui leur plaît énormément, donc de partir de citations. Tu vois, il y a trois angles d'attaque ou alors il va y avoir un fait d'actualité.

Romane : Ah oui, les faits d'actualité, vous arrivez à les traiter ? Ce n'est pas difficile à traiter ?

PE : Euh oui, à chaud le jour même, mais c'est souvent intéressant parce qu'il y a les familles dans lesquelles on débat de tout et les familles où on ne va pas parler aux enfants, donc ils sont un peu coupés du monde. C'est quand même bien qu'étant à l'école une micro société, ils soient au courant de certaines choses pour pas, voilà tomber des nues. On parle de certaines choses, donc je trouve que c'est quand même de notre devoir de parler de faits d'actualité importants ou qui le méritent justement.

Romane : Ce n'est pas difficile enfin, à faire par exemple, avec la guerre en Ukraine ?

PE : Ouais, tu vois, ça encore, je ne l'ai pas abordé, bien sûr, par le thème de la guerre. Voilà pourquoi les peuples se font la guerre sous l'Antiquité, ben ils veulent... Tu vas avoir plus de

puissance, ils veulent agrandir leur territoire. Donc euh, voilà, nous les Gaulois et les Romains, l'empire Romain, donc pour eux ça ne va pas les choquer de se dire voilà, ah mais oui, pourquoi tel peuple a fait la guerre, mais vouloir agrandir son territoire. Donc là c'est exactement la même notion. Après voilà ne pas être trop violent par les mots ou par les situations à décrire, mais tu peux parler d'un conflit, puisque quand on parle pour le 11 novembre ou le 8 mai, mais aussi la Première et Seconde Guerre mondiale. Voilà on parle des conflits. Oui, ça leur parle ce genre de force. Après, oui, il y a une certaine curiosité chez certains d'entre eux. Bon un peu moins, mais après il ne faut pas rester 1h30 sur un tel sujet, mais souvent ça fait du bien. Pour certains, c'est quelque chose qu'ils ont en eux, ils l'ont peut-être. Ils ont vu des images à la télé, peut-être que ça n'a pas été après à la maison débattu, discuté, cela peut choquer. Si on peut avoir notre rôle, voilà pour appuyer le fait ou pour soulager ou expliciter une image, c'est de notre devoir.

Romane : Oui, mais y en avait pas certains qui ont des jugements par rapport à l'actualité, ils pensent des choses qui sont ... parfois fausses ?

PE : Oui ou alors avec voilà la vision ou l'explication des parents qui peut rentrer dans la ... avec l'aspect politique. Mais là c'est vrai. On va ... y a des choses qu'on va exclure ou des faits religieux qui mettent trop en avant une croyance ou quelque chose. Voilà donc il y a des choses qu'on va nous pointer du doigt en disant sur la neutralité par rapport à certaines choses, mais des erreurs... Eh oui, mais moi, je n'ai pas encore traité le fait de guerre, par manque de temps. Je n'ai pas lu tous les documents sur le site Eduscol, donc je veux vraiment m'y préparer à tout ça, parce que justement pour essayer de parer à toutes les choses, pour ne pas être prise de court ou alors des fois quand on ne sait pas, il vaut mieux différer la réponse. Pour être vraiment dans l'exactitude des faits, donc ça c'est bien aussi de pouvoir différer ou alors aussi de leur demander de chercher quelque chose. De chercher une information, voilà sur... les pays où est ce qu'ils se situent, voilà.

Romane : Vous parliez donc des choses qu'on écarte, mais comment on écarte ? En fait, on dit non, ce n'est pas le lieu ?

PE : Alors quel exemple je pourrais prendre ... bah par rapport au fait religieux. Voilà un enfant va affirmer parce que Jésus, ou parce que Dieu l'a dit. Donc là tu reviens sur cette

neutralité en disant voilà, il y a des religions, mais il y a aussi des gens qui sont complètement athées et pour lesquels la religion ne symbolise rien, ne représente rien. Ce Dieu ou ce ... cet être suprême, supérieur à nous ne voudra rien dire et pour cela, on n'a pas à le critiquer. On est totalement libre. Voilà, ou l'égalité, garçon ou fille, les choses comme ça. L'an dernier, j'avais passé un certain nombre de séances, trois séances sur l'égalité homme-femme et j'avais trouvé un diaporama qui les avait ... C'était un bon départ aussi pour la discussion sur les métiers, est-ce que vous avez déjà vu ? Voilà, est-ce que ça existe un docteur femme ? Un couturier homme ? Un cuisinier homme ? Et voilà et la discussion... Mais c'était un diaporama, donc c'est vrai qu'il y avait certains métiers où ils ne s'attendaient pas à voir ou un homme ou une femme, et on avait... On était parti de ça et ça avait éveillé pas mal de curiosité et des réactions. Qu'est-ce qui empêche ? Qu'est ce qui empêcherait en fait ? Voilà donc des fois non, mais ça avait pas mal débattu.

Romane : Vous vous attendiez à ces réactions ou non ?

PE : Non, là c'était sur l'égalité homme-femme avec la journée de la femme et tout ça. Ouais, là c'était vraiment lancer un diaporama et... Ah oui, et c'est parce qu'il y avait ... C'était sous forme de vote. Dans un second temps, ils avaient une carte rouge et une carte verte et il devait voter pour dire, est-ce que vous pensez que c'est plutôt un métier d'homme, plutôt de femme ou des deux ? Et en fait, je comptais à chaque fois pour quel métier combien d'enfants estimaient que c'était typiquement un métier d'homme ou typiquement de femme. Le débat commençait après ce vote et ça leur avait énormément plu. Le diapo permettait de mettre en lumière qu'il y avait des couturiers célèbres hommes et femmes, des chefs cuisiniers hommes et femmes et donc... Ouais ça voilà, c'est en cherchant, tout le temps des nouveaux supports, que voilà qu'il y a l'émulation, qu'il y a cette envie pour eux, parce qu'autrement, si chaque année, ils trouvent toujours les mêmes supports ou des choses similaires, donc il faut... Notre métier c'est vraiment d'être toujours dans cette recherche du support ou de l'exercice ou de l'entrée en matière qui va les faire s'intéresser à ce thème.

Romane : Peut-être aussi que le sujet que vous avez choisi sur les hommes et les femmes peut-être que c'est ça qui les a intéressés ? Et le fait qu'ils ne soient pas tous d'accord au départ.

PE : Tous d'accord peut-être aussi ouais, parce que je ne sais pas trop si à la maison voilà bon on a tout public. Donc c'est pas forcément sur l'ensemble des familles, c'est pas forcément des débats, des échanges qu'on a. Je les titille pour qu'ils se mettent à réfléchir sur ce thème là. Après, en classe et en cour de récréation, voilà ils ne seront pas étonnés si un copain a envie de jouer à papa-maman en inventant. Voilà, il joue à la famille, je suis le bébé, tu es le papa ou inversement. Donc voilà, je suis un positionnement où, voilà je veux qu'ils aient une réflexion.

Romane : L'objectif pour l'exemple que vous avez donné, c'était qu'ils arrivent à réfléchir ? À argumenter ? Ou enfin et aussi qu'il se rendent compte que ce qu'ils avaient peut-être comme idée c'était faux.

PE : Je pense que sur ce thème-là, ils ne se sont pas posés la question. Donc je pense que l'idée d'un métier plus tard c'est pas encore oui ... pas du tout d'actualité pour eux, mais déjà...s'ils entendent que pour eux tout est possible. Il faut pas qu'ils se mettent cette barrière là avant d'avoir franchi les étapes de l'école élémentaire du collège et du lycée. S'il y a des envies, ça ne peut pas être ce déterminisme-là qui va faire qu'ils seront empêchés ou pas empêchés. Mais je pense que voilà, c'est à nous, pour ne pas l'avoir vécu moi-même. J'ai 50 ans, je pense que pour certains enfants de ma génération, si on avait eu plus tôt ces propositions, cette ouverture sur hommes et femmes tous égaux, déjà pour le respect. Voilà, le respect des uns et des autres, on est tous égaux dans la classe. Souvent je leur dis, mais vous êtes tous aussi importants les uns que les autres à mes yeux. Donc déjà, ne c'est pas parce qu'on gronde un enfant à un moment donné, deux secondes après, on poursuit l'activité et la fâcherie est passée et on repart. On inclut l'enfant dans ce qu'on fait, donc il faut qu'ils se sentent en capacité de tout faire. Il ne faut pas que ce sexisme là, dans un sens ou dans l'autre, ne les prive de cette possibilité de choisir un métier.

Romane : Et donc, comme vous faites des débats, souvent sur des thèmes qui arrivent, est-ce que ça vous est déjà arrivé qu'il y ait un débat en fait qui se crée dans la classe sans que vous le vouliez et du coup, sans que ce soit préparé en fait ? Je sais que c'est ça aussi qui fait peur aux jeunes enseignants, enfin de perdre le contrôle un petit peu de la classe.

PE : Alors moi je sais que si ça m'arrive et que je n'ai pas assez de clés sur des faits sur lesquels on doit s'appuyer, des faits par rapport à la loi législative. Je vais préférer leur dire, je vais me renseigner et on reprendra cette discussion. Je me note la question, je le fais, je me prépare pour éviter de dire des choses qui peut-être ne sont pas vraiment vraies. Oui voilà moi je préfère ... Voilà un mot que je n'ai pas écrit depuis longtemps, bah je vais le vérifier, je vais le vérifier sur le dictionnaire. Voilà je préfère et là en l'occurrence à aborder un thème si je n'en ai pas la maîtrise pour éviter de dire des erreurs ou alors on peut toujours revenir et leur dire je me suis trompée, mais je préfère vraiment si j'ai pas... si j'ai pas assez de données sur ça, je préfère différer.

Romane : Nous avons vu qu'il y a une mallette pédagogique qui avait été faite pour les débats et en fait qu'elle était clé en main, que c'était super pour les enseignants, parce que tout est prêt.

PE : Tu l'as vu cette mallette, vous l'avez ?

Romane : On la voit mercredi, parce qu'on a trouvé la dame qui l'a créée. On a obtenu un entretien, donc c'est super. Elle était en fait conseillère pédagogique dans le Tarn et donc c'est elle qui l'a créée.

PE : D'accord, ben tu vois, moi j'ai pas eu enfin voilà j'ai pas eu accès. Après j'aime bien chercher par moi même après c'est un peu...

Romane : Mais je ne sais même pas si elle est disponible chez Canopé.

PE : Ouais ouais.

Romane : Pas très connue, ils ont fait une autre version là récemment Milan, mais bon 90€.

PE : Voilà donc tant que c'est gratuit, *Astrapi*, tu vois, là ça, c'est vrai que ça leur plaît, ça cette année.

Romane : C'est ça ?

PE : Je ne voulais pas encore le faire.

Romane : Ils se mettent beaucoup à leurs places finalement.

PE : Complètement et les situations sont... Voilà, ça leur parle. Se régaler dans la neige ou... voilà, il y en a un qui trébuche et comment réagir ? C'est des situations parlantes. Donc tu vois cette mallette je ne la connais pas, mais c'est intéressant, c'est une entrée différente supplémentaire.

Romane : De ce que je sais, de ce qu'il y a dedans, il y a les... enfin, le débat homme-femme, les droits et aussi ce qu'on avait vu et qui nous avait étonné c'était la fable de la Fontaine.

PE : Elle comprend des fables ?

Romane : Et donc en fait, on se pose la question, qu'est ce qui était vif là-dedans ? Enfin, qu'est-ce qui allait les faire changer ? Et donc justement, on a lu un petit bout des interviews. Des entretiens et il y avait un enfant qui disait : mais de toute façon, moi, ça m'a pas trop intéressé. Alors qu'il adorait le débat et pourtant celui-là non. Il le dit texto, aucun intérêt et parce que ça ne lui va pas... Ça n'a pas du tout fonctionné quoi. Donc ça aussi il faut bien le choisir [*le sujet du débat*].

PE : D'accord, oui, mais ils aiment bien. De toute façon cette idée de choisir de voter, le vote pour le prix d'un corruptible, mais parfois voilà, je laisse le choix. Quand on fait du sport, je leur dis bah aujourd'hui puisqu'on a fini là le module 2... Ils votent pour le jeu collectif à faire. Cette idée de les laisser choisir tant qu'on est dans le travail, dans la pédagogie et dans... Pourquoi ne pas les laisser choisir, donc ça m'arrive de leur, voilà de laisser choisir entre... Qu'est-ce qu'on avait fait ? En langage, il fallait, ah oui, les battles de mots. Il fallait trouver le plus de mots concernant tel thème donc des fois, la montagne contre la mer. J'en prends deux, voilà au hasard, ils avaient voté pour le choix des thèmes et chaque groupe devait dire un mot, l'autre répondre avec un autre mot, de l'autre thème, et voilà. Donc choisir, c'est se sentir plus impliqué, alors il faut pas ... Oui, on fait du frontal, on fait du

travail en binôme, on fait du travail en groupe plus élargi, mais à un moment donné prendre en compte leurs envies ça fait partie du job.

Romane : L'EMC finalement ça change de ce qu'ils ont l'habitude.

PE : L'impression d'être encore plus concernés, écoutés.

Romane : Ah oui, ils ont ce sentiment ?

PE : Voilà, exactement.

Romane : Ah oui, donc je voulais parler justement, en fait on l'a abordé un petit peu. On a vu qu'en fait dans le débat, il y avait deux postures qui s'affrontent un petit peu. Donc celle que vous avez dit on ne peut pas tout laisser dire aux élèves quand même et justement certains scientifiques et ça nous a étonné parce... l'Éducation nationale nous dit que tous les discours ne se valent pas. Et les auteurs, ils disent pour certains qu'il faut laisser parler de tout et que c'est comme ça qu'on va réguler. Vous, vous dites plutôt que vous êtes dans la posture de l'Éducation nationale ? Ce qui est normal, c'est la posture de l'État.

PE : Euh là je...

Romane : Tout, on ne peut pas tout laisser dire aux élèves parce que bon, on avait des exemples qui étaient très violents sur Eduscol.

PE : Ouais là je voudrais pas être au collège pour aborder ces thèmes-là, parce que, à un moment donné, quand il y a de la violence qui s'ajoute ou quand ce n'est plus raisonnable, c'est voilà... il y a plus la raison qui rentre en compte. Nous, à notre niveau c'est vrai que c'est tout à fait gérable, ça ou alors il va y avoir des choix, mais c'est toujours raisonnable. On va pouvoir argumenter, oui, parce que la règle est faite comme ça ou la loi est faite comme ça ou c'est la réalité. Je veux dire, la terre est ronde, elle est pas plate comme on l'a cru à un moment donné, donc à leur niveau, c'est vrai que... Enfin voilà, je ne vois pas de contre-exemples.

Romane : Ça ne vous est jamais arrivé qu'un élève dise quelque chose et vous saviez que vous deviez l'arrêter, mais que vous l'avez pas fait. Enfin, je trouve que c'est difficile de voir la ligne en fait, à quel moment il faut arrêter ? À quel moment faut les laisser parler, surtout quand on est dans un débat finalement ?

PE : Le laisser dire de toute façon, voilà... Donc la chose sera dite et forcément ça suscitera des réactions, donc je pense qu'avec les autres qui vont vouloir répondre quelque chose tout démarrera, de là. Je voulais te dire qu'il y a d'autres mises en situation. Tu sais des saynètes.

Romane : Ça, c'est Eduscol ?

PE : Il me semble. Alors voyons, nous avons... les autres, comprendre la laïcité.

Romane : Sur comprendre la laïcité ?

PE : Ouais ouais alors c'est très compliqué à notre niveau CP, CE1, CE2.

Romane : Vous avez déjà traité le sujet ?

PE : Ben quand il y avait eu tous les événements dramatiques, si moi j'avais essayé, à mon niveau, de l'aborder, enfin, le fait religieux, on respecte. Mais autrement, oui, le terme laïcité expliqué comme tel non. Voilà, chacun avec une religion, si on a envie d'en avoir. On vit sans religion, si on a envie de ne pas en avoir et personne ne doit te critiquer pour autant. Oui, sans expliquer vraiment la laïcité ce que ça voulait dire. Il y avait plein de supports, mais c'est vrai que tu ne fais pas la même chose en CE2 qu'en CM1/CM2, c'est sûr. Donc là, il y avait des saynètes, je pouvais... Voilà, des mises en situation.

Romane : C'est sur la laïcité.

PE: Ouais, c'est pour ça. Tu vois, je vais trouver des exemples : Pierre a vu son ami Pascal voler le blanco de Natacha. Voilà, ben comment ... qu'est ce que tu ferais toi, comment réagirais-tu ? Ce genre de choses aussi, tu décris un fait ... Et oui, et puis la discussion, elle part tout de suite, surtout que là, vraiment, c'est quelque chose qui pourrait arriver en classe.

Voilà, il y a quelques semaines chez les CM2 des bonbons de la boîte de bonbons qui ne sert pas de récompense, mais voilà qu'on donne de temps en temps, ben des CM en ont volé. Voilà donc je pense que ... les grands se sont dénoncés, mais voilà, de là, tu vois, tu pars, t'avais pas prévu de faire EMC ce jour-là, mais tu vois là, ça serait idiot de pas s'en emparer. L'idée de la déception qu'a l'adulte de s'être senti trahi par des enfants qui ont pensé pouvoir avoir confiance donc.

Romane : Finalement, l'EMC ce n'est pas souvent que c'est préparé, c'est un peu dans le sens, vraiment, c'est à des moments, ah là, ça y est, je peux parler quoi.

PE : Ah ouais bah oui oui complètement ouais, c'est beaucoup d'improvisation ça et après c'est des thèmes qui méritent plusieurs séances, ça dure par exemple plusieurs séances. *[Présentation d'un support de réflexion pour les élèves].*

Voilà par exemple un support que je propose souvent *[une BD sur des animaux qui sont amis]*.

Romane : Sur cette planche vous faites plusieurs séances ?

PE : Ah oui, ça, je me dis 2 ou 3 parce que le temps de lire, ils aiment jouer les rôles. Donc tu vois le temps que tu colories qui dit quoi et que voilà ça... On joue la scène et c'est vrai que ça fait... Ça apporte quelque chose au débat aussi, le temps que tu vas mettre, et voilà, ça contribue à tout ça.

Romane : Vous faites une lecture expressive de la situation c'est ça ?

PE : Ouais, ah bah oui, le ton ce n'est pas pour rien que...

Romane : Et oui, peut-être aussi que face au ton, quelque chose ne va pas être pris de la même façon et que donc du coup, ils ne vont pas du tout l'interpréter pareil.

PE : Ouais exactement. Donc oui, une séance comme ça, entre l'idée de départ, parce que tu projettes sur ça. Ah, tu présentes des personnages ou tu imagines *[la scène]*. Ouais, le fait de le dire, ça prend deux séances je pense.

Romane : Ah oui quand même ! Et vous, vous ne faites jamais, je sais que c'est plus cycle 3, mais je vous demande des débats où ils doivent chercher des choses pour argumenter justement.

PE : Alors je le fais sous forme de ... oui, bah, c'est à peu près ce que je disais par rapport à un thème donné, c'est mieux. Pour l'an dernier, j'avais fait oui ... le thème des littoraux, on avait vu la mer tout ça, et j'avais ... on était allés au gymnase et on avait fait le camp de ceux qui trouvent que c'est mieux la mer et le camp de ceux qui aiment, qui préfèrent la montagne. Donc, ils devaient trouver des arguments pour essayer de convaincre, donc ça, ils adorent. Donc, trouver des arguments et donc là aussi, c'était la bataille des arguments. La bataille donc l'un annonçait un argument, l'eau par exemple. L'autre répondait par un autre argument pour convaincre, parce qu'à la fin, il fallait voir si il y en avait du camp des montagnards qui ne voulaient pas basculer dans le camp de la mer. Voilà, donc, ils avaient adoré. Et d'ailleurs, comme j'ai certains élèves qui étaient en CE1 que j'ai cette année en CE2, ils m'ont dit : maîtresse, est-ce qu'on ne pourrait pas argumenter ? Et en ce terme, mais ça leur a plu, argumenter, voilà trouver des pour parce qu'il y avait deux enfants qui avaient basculé dans l'autre camp, qui avait été convaincus et voilà.

Romane : Ils avaient choisi leur camp de départ eux-mêmes ?

PE : Voilà, au départ, ils étaient peut-être... Donc il y en avait 15. Ah oui, 18 contre 12 et à la fin voilà, il y en avait... Il y en avait qui avaient changé. Ouais, parce qu'au fur et à mesure, quand tu essaies de lister [*avantages et inconvénients de chaque endroit par les élèves*] on n'a pas tous le même vécu. Donc il y en a qui se sont mis dans montagne, mais qui ne pensent pas à tout et finalement ça les conforte dans l'idée que c'est drôlement chouette ou au final, ils changent d'avis. Donc c'est vrai, d'ailleurs, ils me l'ont redit : est-ce qu'on pourra ? Et puis aussi ça participe au fait de se sentir à l'aise à l'oral sans être jugé parce que là il n'y a pas de jugement. C'est un petit peu de l'éloquence aussi, ça contribue, donc je leur dis oui, parce que l'an dernier j'avais un groupe ... Il y avait trois enfants que je n'entendais pas de l'année quasiment et tout au long de l'année, je leur ai dit : vous savez, il faut profiter pour parler dans cette classe. Je leur disais : il y a pas trop de moqueries franchement, et vous savez que je suis une maîtresse qui ne laissera jamais passer ça. Je considère qu'ils ont la possibilité de

se sentir à l'aise, donc il faut vraiment qu'ils participent. Et là voilà, c'est débat là où on peut vraiment affirmer tout ce qu'on a envie d'affirmer, argumenter.

Romane : Et ils ont réussi à parler ces élèves timides ?

PE : Oui, oui, après voilà, c'est un petit moment sur une journée, mais c'est déjà bien. Peut-être que ça leur a tellement plu qu'ils ont osé parler, s'exprimer. Donc ça c'est important. En plus, vraiment... là, il y avait vraiment un enjeu fort, essayer de convaincre les autres. Et donc à la fin, il fallait voir qui avait changé le camp.

Romane : C'est super !

PE : Et donc bon, toutes ces idées, c'est sûr que tu verras, t'auras des classeurs ou des clés USB remplis, mais... Elles se remplissent, mais c'est sûr qu'une année, je vais aborder ça de cette façon. Il y a tellement à voir. Et comme, quand tu as un double niveau, tu vas et tu veux faire attention, c'est ça le problème avec les groupes. Le double niveau c'est que voilà, tu vas aborder un thème où tu ne vas pas pouvoir faire le même exercice deux années consécutives, par exemple l'Antiquité. L'année d'après, ceux qui sont passés en CM1, mais toi tu auras encore une partie de tes anciens élèves. Il faudra continuer à aborder l'Antiquité sans avoir le même support, donc c'est toute une réflexion, une préparation ...

Romane : Voilà puis aussi savoir est-ce qu'on les met ensemble ou pas pour les cours.

PE : Ouais, oh pour questionner le monde, c'est une obligation, autrement c'est pas gérable. Tu dors plus ! Non non. Voilà enfin moi tous les matins, on a des rituels de fonctionnement, la date, les calendriers. Les rituels qui durent entre 10 minutes et 20/25 minutes. Je donne des énigmes mathématiques, c'était en début d'année des virelangues et la copie de virelangue c'était... le compte est bon et là effectivement tout le monde ... les deux niveaux font exactement la même chose. C'est pareil en poésie après des fois tu peux proposer des poésies, avec des difficultés différentes, bien évidemment. Mais tout ce qui est questionner le monde, c'est pas possible de concevoir des programmes différents.

### **Annexe 3 : Entretien avec madame Patricia Lehy, professeure des écoles et conseillère pédagogique de circonscription**

Romane : Oui, Allô oui, bonjour, nous sommes Romane et Chloé.

PE : Ah super bonjour, vous êtes là toutes les deux, donc oui bon super ça va c'est pas trop dur comme ça de suite après les cours, vous avez eu le temps de respirer ?

Romane : Oui, oui, ça va.

PE : Ça vous convient si je vous tutoie toutes les deux ? Il n'y a pas de problème ?

Romane : Oui, pas de soucis.

PE : Super bon, je vous explique à peu près ce que je peux vous proposer, après c'est modeste mais bon voilà quoi. J'espère que ça pourra vous aider un petit peu. D'abord, je vous ai envoyé un document qui vous permet de voir ce qui relève du discours argumenté sous une forme théorique. Bon, ça je ne vais pas l'aborder, parce que l'objet c'est de vous proposer une mise en œuvre qui vous permet de faire fonctionner le débat argumenté en classe, de voir et de comprendre comment ça fonctionne et d'avoir des outils. Ma question, c'était, est-ce que vous avez des stages et est ce que vous avez la possibilité de faire vivre un débat ?

Chloé : Alors oui, on a eu des stages pour l'instant, que ce soit Romane ou moi, on n'a pas eu l'occasion de le faire vivre, mais on espère être toutes les deux au prochain stage, pour pouvoir justement essayer de le mettre en place.

PE : Ok, d'accord, il est quand le prochain stage ?

Romane : En juin.

PE : Bon, mais c'est bien, ça vous donne le temps d'y réfléchir et c'est quel niveau, quel cycle ?

Chloé : Normalement du cycle 3, mais ce n'est pas sûr.

PE : Bon c'est pas sûr, ça peut vous permettre peut-être d'insister, parce que bon là peut-être que le travail est beaucoup plus à destination du cycle 3, parce que d'abord le niveau de raisonnement est quand même plus facile qu'avec des élèves de cycle 2. Là le projet il est au niveau cycle 3, mais après bon on peut adapter de toute façon. Donc pour l'instant vous n'avez rien fait et pour quelles raisons vous avez choisi ce thème pour votre sujet de mémoire ?

Romane : Alors j'étais en cycle 2 / cycle 3 dans mon premier stage en septembre, donc CE2 et CM1. La PE nous a proposé en fait de faire une séance, mais qui était déjà prête et c'était sur un débat littéraire. Et donc j'ai bien aimé, mais je me suis rendu compte que c'était un débat qui ne fonctionnait pas, parce qu'il n'y avait pas de réel débat, parce que les élèves étaient tous d'accord très rapidement. Donc en fait, on s'est retrouvé au bout de 10 minutes, ils n'avaient plus rien à dire, parce qu'ils étaient tous d'accord.

PE : En fait, il y avait un consensus.

Romane : Exactement.

PE : Mais, il peut y avoir des débats où il y a un consensus. L'intérêt, c'est que l'élève soit en capacité de donner des arguments sur un sujet défini qu'il connaît. Pour que l'élève soit capable de donner des arguments, c'est-à-dire qu'il y ait un véritable échange, il faut qu'il ait des connaissances sur le sujet. Alors je sais pas quel débat littéraire, c'est abstrait un débat littéraire ou c'était philosophique, c'était sur quoi ?

Romane : En fait, ils ont lu un livre, donc il était à peu près aux trois quarts et il devait imaginer la suite. Comment allait se résoudre le problème qui était posé au héros. Ils se sont tous très vite mis d'accord sur comment il allait pouvoir résoudre le problème. Et la deuxième question du débat, c'était est-ce que c'est rattrapable finalement, parce qu'il avait fait une bêtise et bon ben ils se sont tous mis d'accord. Ils ont dit oui c'est rattrapable et oui, on ferait tous comme ça.

PE : Bon, d'accord, bon après c'est déjà ça, c'est un début et ça peut être intéressant. Après voilà, c'est un débat qui engage un consensus au niveau de la classe, mais ce que je te disais enfin, ce que je vous disais à toutes les deux, peu importe à la limite, s'il y a des arguments. Alors ce que je vous propose d'abord c'est de vous connecter sur le site *1 jour 1 actu*, est-ce que vous connaissez ce site ?

Chloé : Oui, oui. Ils ont fait d'ailleurs une mallette pédagogique sur le débat, non ?

PE : C'est cette mallette, c'est moi qui l'ai rédigée et par contre là les sujets de débats, c'était des débats qui appelaient argumentation, puisqu'il y en a par exemple « Pourquoi envoyer des robots ou des humains sur la Lune ? ». C'est ancien déjà, donc ça remonte je n'ai pas la mallette moi, mais bon je me rappelle en gros et c'est vrai que là il y avait débat. Ce que je vous propose c'est de vous connecter sur ce site. Dans un premier temps, je vais vous montrer un sujet avec des supports pour que l'enfant construise des savoirs sur ce sujet, parce qu'il ne pourra argumenter pour ou contre que s'il sait des choses dessus, s'il ne sait rien, il ne pourra pas argumenter.

Donc ça c'est la première partie où on peut éventuellement partager. Et ensuite, si vous êtes d'accord, je vous demanderais de vous connecter, mais en vous inscrivant. Cela ne coûte rien, vous pouvez vous désinscrire quand vous voulez, parce qu'il y a énormément de ressources qui vont vous permettre de trouver des sujets, des supports pour développer une mise en œuvre. Moi, je travaille pour *1 jour 1 actu*, toutes les fiches pédagogiques, je les ai rédigées, mais je ne peux pas vous les transmettre, parce que j'ai des droits d'auteur dessus que je cède à Milan, mais au moins ce sont des supports que je connais. Je n'ai aucun intérêt là-dessus, c'est surtout pour partager et vous verrez, c'est une ressource très intéressante et on va se connecter ensemble toutes les trois.

Romane : Oui très bien.

PE : L'idée, dans un premier temps, c'est de trouver des supports que les élèves vont découvrir. L'intérêt, c'est par exemple d'avoir quatre supports différents qui parlent du même sujet. Quand on décortique sous forme de questions qui vont permettre aux élèves de revenir sur les éléments de connaissance que chaque support apporte. Évidemment, vous imaginez bien que l'ours ça va parler de « Est-ce qu'il faut réintroduire l'ours dans les Pyrénées ou

est-ce qu'il ne faut pas ? ». Et là c'est un débat qui n'est pas consensus, puisque là on peut faire un débat de rôles. Il y a les bergers qui disent non, parfois oui, mais à quelles conditions ? Et puis il y en a d'autres qui disent non, il nous mange nos troupeaux, etc. Donc voilà, c'est pour ça que j'ai choisi ce sujet. Et on va voir qu'il y a plusieurs sortes de supports, là que l'on va trouver librement en ligne. Sauf qu'il n'y a pas les supports pédagogiques, il n'y a pas les fiches d'analyse dedans. Après on ira dans une autre partie, on se connectant dans l'espace enseignant et là vous aurez carrément les fiches toutes prêtes.

Romane : D'accord, très bien.

PE : Voilà donc après vous pouvez donner cet article qui est l'un des quatre supports à un groupe. Sur la page il y a un poster. Imaginons un deuxième groupe, on leur propose le poster, ils le lisent, l'analysent et après ils ont un petit questionnaire qui permet de mettre en mémoire toutes les connaissances qu'ils ont acquises dans ce poster. Bon, ça c'est le deuxième groupe. Après, on va chercher un autre support qui parle de l'ours. On peut trouver une vidéo « Pourquoi introduit-on des ours dans les Pyrénées ? ». Donc voilà, on a trois supports. Il y a aussi une bande dessinée. Donc ça fait en gros quatre groupes dans la classe, avec quatre supports. L'article peut être pour les enfants qui sont plus en difficulté, parce qu'après sur le poster il y a beaucoup de lecture dedans. Donc on peut distribuer les supports en fonction des groupes de niveau s'il y en a ou pas sans marquer évidemment les différences. L'idée c'est de ne pas les mettre en difficulté. Après, ce sujet peut générer des réactions assez émotives chez les enfants.

L'idée quand on a ces quatre supports, c'est que les enfants, les découvrent, les parcourent et les partagent à la classe. On leur dit : vous allez lire ce support, vous essayez de comprendre de quoi il parle. Vous avez un questionnaire à remplir, c'est l'enseignant qui le rédige, il ne fait que reprendre, les éléments de connaissance de l'article, c'est tout. Quand ils ont découvert les quatre supports, on propose à chaque groupe de présenter son support à la classe. Ça permet une remise en mémoire, ça peut être fait au cours d'une autre séance, parce que sinon ça va être trop dense. Ils se dispersent et puis le temps parfois permet de mettre en mémoire plus facilement. Il y a un temps d'échange, chaque groupe présente le support qu'il a étudié et analysé, qui lui a permis de construire des connaissances. Ça, c'est un peu la deuxième étape. La troisième étape peut être plutôt que de proposer au départ le questionnaire, de répondre par groupe au questionnaire sur les connaissances. Là, on n'est pas

encore dans le débat, on est dans la construction de connaissances. Quand tous les groupes ont accompli ce travail, ces étapes différentes, il faut que ça soit différencié dans le temps, c'est à ce moment-là qu'on va faire émerger le thème du débat, par exemple, là, ça va être « Faut-il réintroduire des ours dans les Pyrénées ? ». Donc il y a ceux qui vont dire oui, ceux qui vont dire non, mais c'est à partir de là qu'il faut qu'ils sachent pourquoi ils vont dire oui : parce qu'on peut mettre des patous pour protéger les troupeaux, parce qu'on peut mettre des clôtures électrifiées, parce qu'on peut installer des caméras de surveillance, etc. Mais il y en a d'autres qui vont dire non : parce que les bergers élèvent pas des troupeaux en liberté dans la montagne pour qu'on les cloître dans des clôtures, parce qu'en fait ils vont tuer 10 brebis pour consommer simplement la tête, etc. Ce sont les articles qui donnent les réponses. Il faut, à l'issue un thème de débat, qui ait émergé, ça, c'est à vous, c'est aux enseignants de le définir et il ne faut pas que ça donne des réponses. Aussi, il faut que le thème de débat génère un questionnement. Grâce aux articles, les élèves vont pouvoir défendre un point de vue au cours du débat. Ils vont écrire deux ou trois arguments contraires et c'est ça qui, après leur sert de support pour participer au débat, parce que sinon c'est plat, ils ont du mal à argumenter. Puis après au cours du débat, c'est à l'enseignant de remobiliser, de rebondir, de reprendre certains arguments pour que les enfants arrivent à aller plus loin sur leur argumentaire. Après, à la fin du débat, il faut une petite fiche de situation qui permet à l'élève de savoir comment il s'est comporté au cours du débat, s'il a participé, s'il a accepté les arguments contradictoires etc. Dans la mallette, il y a des jeux de rôle, donc chaque groupe incarne un personnage. Donc là après pour ce style de débat, c'est un dispositif assez important. Si vous l'avez parcouru, la mallette, on se rend compte que des fois c'est difficile de s'approprier un personnage là, pas forcément. Ce sont des entrées à la limite qui peuvent être plus personnelles, plus faciles.

Chloé : Oui, oui. Après, on s'était un petit peu documentées en amont, donc on comprend le type de débat que vous avez mis en place.

PE : Oui, tu veux dire des débats contradictoires ou des débats en consensus ?

Chloé : Non, des débats avec des rôles surtout parce qu'on ne s'attendait pas à le voir au début. On ne savait pas que cela existait et en nous documentant on l'a découvert, notamment avec la fiche Eduscol.

PE : Ça existe et c'est reconnu, c'est une pratique pédagogique reconnue donc qui est validée par l'institution. Sauf que là, en prenant un autre sujet, des supports qui offrent les deux postures du pour ou du contre, c'est plus léger en fait, parce que les cartes personnages dans la mallette c'est assez réduit. Alors que là quand même, il y a quatre supports proposés, donc la connaissance acquise par l'enfant elle est beaucoup plus large, qu'il y ait consensus ou pas. Cela peut lui donner la possibilité d'avoir un argumentaire plus riche, ça va peut-être être plus naturel, plus fluide. Enfin moi, c'est ce que j'ai constaté en tout cas en pratiquant ce genre de débat là, plus ouvert sur un sujet avec quatre supports différents. Parce que dans la mallette, il y a un seul article qui est proposé, pour étayer les connaissances que les enfants ont sur le sujet et après il y a quatre personnages. Alors que là, il y a quatre articles.

Chloé : Ah oui, d'accord.

PE : Donc ça c'est une première possibilité. Trouver des supports différents qui parlent d'un même sujet pour proposer des entrées différentes. Et là, il faudrait aussi trouver la bande dessinée, parce que c'est une lecture plus facile pour les enfants petits lecteurs, c'est intéressant. La vidéo c'est une entrée auditive, donc c'est aussi intéressant pour des enfants qui sont plus facilement dans l'apprentissage par cette entrée-là, ça peut être aussi un argument pour votre mémoire. Différencier les entrées, une entrée auditive, puis après bon des entrées écrites ?

Chloé : Oui clairement, mais justement, on se demandait avec Romane, comment vous avez fait pour la construire cette mallette ? Est-ce que vous aviez déjà pratiqué le débat vous, en tant que PE en classe et après plus tard, vous avez décidé de la construire ? En fait, comment cela s'est mis en place ?

PE : En fait, c'est parti d'une demande de Milan, puisque moi je suis conseillère pédagogique de circonscription pour Milan et donc la personne avec qui je travaillais à Milan presse. Chez Milan, c'est toujours l'édition qui fait appel à candidature, en fait, pour travailler sur un projet. Et là, le projet c'était le débat argumenté. Après, j'ai travaillé avec une journaliste, ensemble, et c'est plutôt elle qui a défini les différents thèmes de débats, qui a appelé à argumentation puisqu'il y avait du pour et du contre. Après, moi, j'ai rédigé les contenus. Et donc l'actuelle directrice des services académiques, qui est Madame Z. peut-être, vous

connaissez un peu cette hiérarchie dans les différentes fonctions. Et bien, elle est actuellement en poste sur Albi. À l'époque, c'était parce que ça remonte peut-être, au début, il y a je sais pas sept ou huit ans et c'est elle qui avait émis l'idée de pouvoir proposer comme ça des débats sous forme de jeu de rôles. Parce que ça permettait aux élèves de stabiliser, avec les personnages, le pour et le contre. Après, c'est à l'élève de trouver l'argument qui va et ça c'est plus compliqué.

Chloé : Oui, bien sûr.

PE : Donc là ce qui serait bien de faire, ça serait de revenir dans la rubrique enseignement moral et civique.

Romane : D'accord, nous nous connectons.

PE : Dans quelle discipline vous avez envie de l'exercer, de vous entraîner en classe, vous le savez ou pas encore ?

Romane : Oui, on avait pensé justement à le faire dans le cadre de l'EMC. Après, on ne s'est pas du tout arrêtées sur un sujet précis, on ne sait pas vraiment et on attend aussi de voir avec le PE qui nous accueillera dans sa classe.

PE : D'accord. Maintenant, on va prendre un autre thème de débat : « Le rôle des abeilles dans la biodiversité ». La question du débat pourrait être : faut-il protéger les abeilles ?, ce qui m'intéresse, c'est de vous montrer comment, à partir d'un support, on le décortique et on met à disposition des élèves, de chaque groupe. Puisque là, il y a quatre supports, donc quatre groupes. C'est la première étape du débat argumenté, c'est pareil pour qu'ils mettent en mémoire tous les éléments de connaissance, d'accord ?

Chloé : Oui comme tout à l'heure avec le thème de l'ours.

PE : Voilà, ce dont je vous parlais tout à l'heure. Il y a également quatre supports : un article, une vidéo, une bande dessinée et un poster. Il n'y a rien à inventer, les réponses sont dans les documents. Les élèves sont en capacité de trouver les réponses dans les ressources. Il faut

leur présenter le thème du débat. Là, il est consensuel, mais peu importe de toute façon, pour eux, ce qui est important, c'est qu'ils arrivent à donner des arguments, qu'ils donnent une réponse à la question. Cela peut être une étape qui vient avant le débat. Vous pouvez très bien prendre modèle sur ce dispositif.

Romane : Oui et adapter avec le sujet.

PE : Oui, il y aussi une partie évaluation.

Romane : D'accord, très bien.

PE : Je rappelle, étape 1 se documenter, étape 2 se poser des questions, étape 3 démêler le vrai du faux, étape 4 lire une image et étape 5 concevoir. Donc sur ce site, il y a plein d'exemples de thèmes pour lancer des débats en classe. Après le cadre d'écriture, ça, c'est principal, c'est-à-dire que l'écrit permet de formaliser en fait sa pensée. L'oral, c'est fluide, on parle et puis en fait un enfant, il a vite fait d'oublier ce qu'il voulait dire. Donc avant le débat, c'est bien de formaliser à l'écrit ses arguments. C'est quelque chose que vous trouverez dans votre recherche de mémoire, il y a une partie que vous pouvez ouvrir sur les outils pour les élèves.

Romane : Ah oui, c'est vrai.

PE : Proposer à l'élève un support écrit qui va lui permettre de mettre en mémoire ses arguments, c'est très important : ce que je sais pour pouvoir débattre. C'est également intéressant de proposer aux élèves une petite auto-évaluation sur leur posture pendant le débat : est-ce que j'ai participé, est-ce que j'ai seulement écouté les arguments des autres, est-ce que j'ai été respectueux envers mes camarades, etc. Bon alors après, est-ce que vous avez des questions sur les documents ?

Romane : Non pas de questions sur les documents, mais ils nous ont permis de voir comment c'était fait. Après nous, on avait plus des questions sur votre expérience, en tant que PE, comment vous meniez les débats dans votre classe ? Est-ce que vous en meniez avant qu'il y ait justement cette mallette ? Comment faisiez-vous ?

PE : En fait, ce que j'ai fait avant, c'était puisque moi, à ce moment-là, j'étais conseillère pédagogique, donc c'était dans des classes de collègues et ce que j'ai pu remarquer, c'est pour ça qu'on a construit cette mallette, parce que la difficulté des élèves, c'était d'arriver à trouver des arguments et que très vite, ça tombait à plat, ils répétaient les mêmes choses. La difficulté aussi, c'était de trouver un sujet qui les interpelle et les sujets qui sont proposés, là l'ours c'est à leur niveau. Je ne suis pas du tout dans la critique, mais proposer un débat sur la suite de l'écriture d'une œuvre littéraire c'est compliqué quoi. La difficulté, c'était de trouver un sujet qui les interpelle, les abeilles, ça les interpellent quand ils voient la totalité des documents, ils se rendent compte de la nécessité de protéger les abeilles.

Chloé : Ce n'était pas justement un peu aussi un problème le choix du sujet, parce que je me dis qu'en tant que PE ça doit être difficile justement de choisir le sujet ?

PE : Oui, totalement et c'est aussi ce qui fait qu'un débat est réussi ou non. C'est pour ça que ça vaut le coup d'aller sur un site qui propose des ressources pour trouver justement des sujets qui percutent l'enfant qui l'intéressent, dont il a envie de parler. Et c'est sûr, c'est difficile de trouver au début, mais bon.

Romane : Oui, ça permet d'avoir des ressources.

PE : Ben oui, bien sûr, mais en même temps c'est construit avec des conseillers pédagogiques, des journalistes spécialistes de la presse enfantine. Donc voilà quoi, il y a une garantie, on regarde les programmes de l'Éducation nationale.

Chloé : Bien sûr et pour la mallette, est ce que vous avez testé en classe ce que vous vouliez faire dans la mallette ou vous l'avez fait par rapport aux observations que vous aviez déjà faites ?

PE : Non, on a réglé la mallette et après on a testé en classe et d'ailleurs en ligne j'ai retrouvé des films. Un tourné à l'école de Rabastens, dans une classe de CM1/CM2 et après un tourné dans l'école de Saint-Sulpice Henri Matisse. Ces films servaient à la fois d'expérimentation et de mise en œuvre de la recherche qu'on était en train de construire, puisque c'était un travail

de recherche. C'était pas à ce niveau-là, c'était pas vraiment un travail fait en classe, c'était un travail pour construire un futur travail en classe.

Romane : Et justement du coup, après ce travail de recherche et après la sortie de la mallette, est-ce que vous avez eu des retours de PE qui l'ont utilisée ?

PE : C'est tellement ancien, moi non personnellement. Je sais qu'à l'issue de ..., mais c'est ancien donc j'ai peur qu'on l'ait plus en mémoire. Je sais que sur le site *1 jour 1 actu*, il y a un espace dédié aux enfants qui leur permet de donner leur avis sur l'article. Et je sais pas s'il y avait eu une évaluation vraiment de la mallette. Oui, mais là qu'est-ce que vous avez l'intention de faire ? Vous avez l'intention de travailler avec la mallette ? Ouvrir sur d'autres sujets en fonction du niveau que vous allez avoir, comment vous voulez procéder ?

Romane : Alors en fait, on ne sait pas si justement on veut les obliger à prendre des rôles, qu'ils soient imposés. Bon, ben pour prendre encore l'exemple des ours, mais pour la réintroduction pour ou contre, ou alors est-ce qu'on les laisse choisir leur camp parce qu'on a vu qu'en fait, finalement c'était très mitigé. Que certains faisaient obligatoirement un choix ou d'autres laissaient les élèves libres de leurs choix. Donc ça, déjà on se pose la question et après on voulait voir avec le PE en amont, parce qu'on va bientôt avoir la journée de tuilage, donc on va le rencontrer et à partir de là, on va lui demander, ce qui lui paraît le mieux. Et puis, savoir s'il en a déjà fait avec sa classe.

PE : D'accord je vois, vous avez d'autres questions ?

Romane : Non, après ce qu'on voulait aussi savoir, c'est justement comment était constituée la mallette. Dans quel cadre vous l'avez mise en place ? Enfin, toutes les questions un peu plus techniques, on va dire et qui ne concerne pas forcément la mise en place du débat dans la classe.

PE : D'accord, c'est le principe même de la mallette, ça appartient à Milan, donc enfin moi, j'ai cédé mes droits. Après, la mallette, je l'ai entièrement rédigée en coopération, on échangeait sur la pertinence des éléments d'informations qui était données, etc. Étant donné que la mallette au départ, elle repose sur un seul article qui fournit si je me rappelle bien...

Après, je pense que je peux retrouver des éléments, mais je n'en suis pas certaine. Au début, on partait d'un article à partir de là, il a fallu que j'identifie le pour et le contre puisque là c'est le principe de la mallette. À partir de là, il me fallait aller chercher des éléments de connaissance qui ne figuraient pas dans l'article pour décrire, pour inventer le profil du personnage. L'article, c'était seulement un élément un peu de démarrage en fait.

Romane : Oui de départ et après ?

PE : Après oui, je me rappelle, je devais chercher, par exemple sur l'exploration, la conquête de l'espace, il y avait pourquoi envoyer des êtres humains, pourquoi pas des robots ? Il me semble que c'était cette question-là qui était posée. Et il avait fallu que je me documente pour proposer le profil crédible de quelqu'un qui défendait la conquête de l'espace par des robots, parce que c'était moins dangereux, parce qu'on pouvait le commander à distance de la Terre, etc. Je ne me rappelle plus trop, mais voilà, il fallait inventer le personnage. C'est comme si vous décidiez de construire un jeu de rôles. Après, il faut faire attention, il y a des débats qui sont délicats à conduire.

Chloé : Ah oui et justement, on s'intéresse beaucoup à ça dans le mémoire et aussi à la posture que l'enseignant adopte justement dans ces cas-là de débats un peu délicats ...

PE : De neutralité, oui. Après, l'enseignant fait le choix de proposer le débat ou non, en jugeant de cet aspect-là. Enfin, je crois que c'est faire preuve d'honnêteté que d'éviter certains débats qui sont trop polémiques.

Romane : Oui, oui, mais justement si au final au cours d'un débat, il y a un élève qui affirme une opinion qui n'est pas recevable, comment ... enfin quelle posture le PE va adopter pour faire face à cette opinion en agissant correctement ?

PE : Je pense qu'il peut lui dire, ça c'est posé hein, quand on repense par exemple, moi j'ai un chemin là qui conduit à l'école où j'habite, qui s'appelle le chemin Samuel Paty. Donc c'est vrai qu'il faut être très prudent et je pense qu'il y a peut-être des questions que l'on peut différer. On va peut-être dire à l'élève qu'on ne va pas pouvoir répondre à cette question de suite. Maintenant, en ce moment-là, on peut demander conseil, surtout quand on débute dans

l'équipe pédagogique, mais dans tous les cas on peut différer ou dire que ce n'est pas le lieu. On peut sur le moment donné dire que ce n'est pas le lieu pour répondre à ce genre de question, à soulever ce genre d'argument. Voilà, je pense que oui, c'est pour ça que quand par exemple, quand on aborde un débat sur l'alimentation, bon je sais pas peut-être qu'on prend moins de risques que de parler de sujet lourd. Mais après il faut pouvoir différer. Il faut pouvoir différer, pas forcément éluder la question, mais il faut faire attention, car cela peut poser problème aux autres élèves. Mais à chaque question, à chaque difficulté, il y a une réponse. Je ne pense pas qu'il y ait de réponse universelle.

Romane : Non, non du tout, mais justement, vous est-ce que vous vous êtes déjà retrouvée dans cette situation ou pas ?

PE : Oh, oui !

Romane : Et du coup comment avez-vous fait ? Vous avez différé la réponse ?

PE : Oui, oui ou alors dire à l'élève : écoute on ne peut pas répondre à cette question, on ne peut pas relever cet argument dans le cadre du débat. Si tu veux, on en parlera tous les deux à part. Voilà pour ne pas mettre les autres enfants en difficulté et pour pas que ce soit un débat qui soit validé, un argument qui soit forcément validé. Mais bon au niveau du cycle 3 avec les thèmes du débat, c'est rare quand même. Franchement, si on prend tous les thèmes de débats là qui sont proposés, on peut éviter ce genre de situation, parce qu'il faut vraiment s'appuyer sur des documents. L'élève ne va pas inventer des trucs de toute façon et s'il est cadré, s'il est placé dans un cadre de connaissances qui vont étayer ses arguments au cours du débat, on évite peut-être ce genre d'insécurité, de situations où on se sent mal à l'aise. Donc le choix du sujet est très important. Je reviens à ce que je disais, il faut que ça intéresse l'enfant, par exemple, au début, quand on a travaillé avec la journaliste qui est super, on travaille toujours en équipe, moi, j'ai besoin de cet échange. Donc au début, on avait mis en avant des sujets, je sais pas polémiques. On avait mis des arguments avancés par Donald Trump, sur justement avaler de l'eau de javel durant la pandémie. À un moment donné, on s'était posées la question, on s'est dit, mais c'est pas possible, on ne peut pas faire travailler les enfants sur ce genre d'argument c'est hyper dangereux et hyper maladroit. Donc on a dû refaire marche arrière

pour se mettre au niveau des enfants, sur des supports qui permettent de manipuler des connaissances et qui sont recevables.

Chloé : Oui, c'est ça le problème.

PE : Donc voilà quoi, après, il vous faut regarder tout ça et se poser des questions. Je vous conseille d'aller voir tous ces supports-là. Il y a des thèmes de discussion, on discute, ça peut être un préalable au débat. On apprend à utiliser une connaissance pour s'exprimer dans le cadre d'un groupe et on discute. Mais ce n'est pas tout à fait le débat, c'est un peu différent quoi en fait. La discussion, c'est très proche du débat, peut-être, vous pouvez trouver des éléments là qui vous permettent, dans la partie théorique de différencier les deux et d'expliquer pourquoi c'est intéressant de pratiquer les deux. Je ne sais pas si le débat, ça induit une posture plus polémique.

Chloé : Je ne sais pas, mais je ne pense pas.

PE : Mais enfin, je ne sais pas comment vous le ressentez, mais si vous discutez quelque part facilement, il n'y aura pas de moment où ça peut placer certains enfants en difficulté dans l'argumentaire. Voilà alors que le débat, ça peut être beaucoup plus polémique, donc à mon avis ça vaut le coup peut-être bien différencier les deux, mais les deux sont valables, dans la mesure où l'enfant est en mesure de développer un argumentaire à partir de connaissances. C'est le socle, vous l'avez compris, ça.

Romane : Oui !

PE : En tout cas, servez-vous du site, il y a plein de ressources pouvant vous aider. C'est intéressant parce que ça permet de lire, de réfléchir, de se documenter et c'est vraiment bien fait quoi. Et, vous avez déjà enseigné toutes seules devant un groupe ou pas ?

Chloé : Oui, on a mené quelques séances lors de nos stages.

PE : C'est bien, c'est chouette.

Romane : Oui !

PE : Après, c'est un bon exercice, parce que le débat argumenté, c'est pas du frontal hein, c'est de l'interaction.

Romane : C'est ça, mais c'est pour ça qu'aussi, c'est un exercice qui fait un peu peur. Enfin, parce que justement, on ne peut pas gérer ce que vont répondre les élèves. On n'est pas à l'abri d'une réponse qui fasse un peu polémique. Nous avons pu constater, quand on a demandé du coup à plusieurs professeurs des écoles de faire des entretiens, il y en a beaucoup qui ne pratiquent pas le débat en classe, à cause de cette raison.

PE : Oui, mais il faut trouver un sujet qui ne risque pas de vous mettre dans une posture inconfortable. Puisque c'est un début, il faut aller sur des sujets qui ne risquent pas de vous mettre en insécurité, même si dans un premier temps le débat est consensuel.

Chloé : Oui, commencer par là.

PE : Il y a plein de supports sur le site, il faut aller fouiner dans les supports aussi. Après les écoles, elles sont abonnées à *I jour I actu*, je pense.

Vous avez d'autres questions ? J'espère que j'ai pu vous aider.

Chloé : Oui vous nous avez bien aidée. Non, nous ne voyons pas d'autres questions, vous avez répondu à pas mal de nos interrogations.

PE : Et là le mémoire, vous devez le rendre quand ?

Romane : L'année prochaine, mais en mai on doit finir la partie théorique.

PE : D'accord, il ne faut pas hésiter à m'appeler ou à me poser une question, enfin si je peux répondre, je le ferais avec plaisir ou si j'ai un espace ressource qui répond.

Chloé : D'accord, merci beaucoup.

PE : Faut pas hésiter, c'est avec plaisir. Après faut pas hésiter aussi à me contacter, à être en relation, que je réfléchisse moi j'ai des collègues, mais ils sont tellement surbookés, ils n'ont pas trop de temps.

Romane : Oui, c'est compliqué.

PE : D'accord, de toute façon, il faut se lancer si déjà vous avez un peu travaillé sur la partie théorique et je vais regarder si je trouve pas le film dont je vous ai parlé tout à l'heure.

Romane : D'accord, merci beaucoup.

PE : Cela vous permettra d'avoir une approche réflexive, en regardant les enfants débattre.

Chloé : Exactement

PE : Bon en tout cas, bon courage, vous allez y arriver. Et puis merci de me faire confiance d'abord et puis merci pour cet échange aussi. C'était chouette.

Romane : Eh bien merci à vous d'avoir pris le temps surtout.

PE : Avec plaisir, au revoir.

Romane et Chloé : Au revoir.

## **Annexe 4 : Premier débat dans la classe de madame Charline Dupont de CM1 / CM2**

*Les élèves de la classe de Mme Dupont n'avaient jamais pratiqué de débat auparavant. C'est pour cela que nous leur avons présenté l'exercice, en introduisant avec leur participation les règles à respecter.*

*Nous avons commencé par leur proposer de faire un nuage de mots pour recueillir leurs conceptions initiales. Nous avons inscrit les mots qu'ils nous ont donnés sur le tableau, nous avons fait de même pour les règles du débat.*

1. Chloé : Vous me dites des mots auxquels vous pensez quand je vous dis le mot débat.
2. Léna : Combat.
3. Maël : Discuter.
4. Mélina : Politique.
5. Tifaine : Opinion.
6. Léna : Idée.
7. Eléonore : Sujet.
8. Chloé : Est-ce que vous avez d'autres idées ? Est-ce que vous avez déjà vu un débat ?
9. Elèves : Ouiiii.
10. Chloé : Est-ce que vous pouvez me donner un exemple ?
11. Tifaine : Emmanuel Macron contre Marine Le Pen.

12. Chloé : D'accord donc un débat télévisé, tout le monde en a déjà vu un ?
13. Élèves : Ouiiii.
14. Chloé : Ce qu'on va faire avec les mots que vous nous avez donnés, on va les garder. On va faire le débat et à la fin on verra si on peut ajouter d'autres mots.
15. Romane : Vous nous avez dit que vous aviez tous vu un débat. Alors est-ce que vous connaissez certaines règles ? Vu qu'on va faire un débat, il faut qu'on énumère les règles qu'il faut connaître avant de commencer.
16. Léna : Il faut que tout le monde ait le même temps de parole.
17. Romane : Le temps de parole, d'accord alors on va le marquer. Quelqu'un a une autre idée ? Quand vous avez vu le débat politique à part le temps égal, qu'est-ce qu'il y avait comme règle ?
18. Tifaine : Parfois ils se coupaient la parole, mais on n'a pas le droit de le faire.
19. Romane : Très bien, ne pas couper la parole donc il faut laisser l'autre parler. Avec la maîtresse vous avez déjà utilisé un outil pour pouvoir avoir une discussion.
20. Eléonore : Parfois il y a pas des bâtons de parole.
21. Romane : Oui c'est ça, donc nous allons utiliser un bâton de parole pour pouvoir parler, parce que nous allons discuter et peut-être qu'à certains moments vous aurez des choses à dire et au contraire à d'autres rien à dire. Donc le temps de parole ne sera peut-être pas égal, mais vous pourrez tous prendre la parole, car on va faire circuler ce bâton de parole. Nous allons nous mettre en cercle, il va passer entre vous et vous allez pouvoir parler ou non quand il sera dans vos mains, c'est votre choix. Attention après il va falloir qu'il fasse tout le tour avant qu'il revienne à vous donc si vous avez quelque chose à dire c'est le moment de parler.

22. Maël : On l'avait fait à la cantine cette année.
23. Romane : Ah vous en avez fait un à la cantine.
24. Maël : Oui, mais il y avait trop de monde en fait.
25. Léna : Et c'était pas pareil, on prenait la parole quand on voulait.
26. Romane : Alors là non, il va falloir qu'il fasse tout le tour avant, c'est pour ça que si la personne avant vous dit quelque chose de très intéressant vous pouvez rebondir sur ce qu'elle a dit. Donc du coup, est-ce que vous pensez à d'autres règles du débat ?
27. Naël : On parle que quand on a le bâton.
28. Romane : C'est ça parler quand on a le bâton et du coup ça sert à quoi de pas couper la parole aux autres ?
29. Tifaine : Qu'ils aient le temps de parler de ce qu'ils veulent, parce que si on leur prend de suite le bâton de leurs mains, ils ne peuvent pas tout dire et ils vont certainement oublier quand on aura fini de faire le tour et que ça sera encore à eux.
30. Laure : Il faut être à l'écoute des autres.
31. Romane : Oui voilà, vous allez devoir vous écouter, parce que peut-être ce que les autres vont dire va vous aider à dire ce que vous pensez personnellement. Vous voyez d'autres règles en plus d'écouter les autres ?
32. Laure : Il faut respecter le sujet.
33. Romane : Très bien, il ne faut pas partir sur un autre sujet, par exemple si c'est du foot, il ne faut pas commencer à partir sur de la danse, bon ça ne sera pas ça le sujet. Quelqu'un d'autre avait levé la main, parmi les garçons.

34. Maël : Oui c'est ce que je voulais dire.
35. Romane : On a fait globalement le tour de tout ce qui est important à connaître ... Oui Léna ?
36. Léna : J'ai une autre règle, on ne peut pas dire ... il faut pas dire ... il faut que tu aies le même avis que moi, sinon je vais pas faire ça.
37. Romane : Du chantage tu veux dire ?
38. Léna : Oui voilà c'est ça.
39. Romane : Oui, mais est-ce qu'on a le droit d'être en désaccord ?
40. Elèves : Ouiiii.
41. Albane : C'est même ça le débat.
42. Romane : Oui c'est l'objectif. Pour débattre? il faut qu'on soit pas d'accord à un moment.
43. Maël : Chacun a sa liberté d'expression.
44. Romane : Exactement, chacun a sa liberté d'expression et on peut ne pas être d'accord, mais c'est pour ça que les débats sont fait pour en parler et peut-être que certains changeront d'avis à la fin du débat, mais peut-être pas, on verra.
45. Chloé : Maintenant on va choisir le sujet de notre débat, on va vous présenter quatre sujets et c'est vous qui allez choisir. On va se mettre d'accord en votant. Je vais vous montrer les quatre sujets, voilà le premier « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? », le deuxième « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? », le troisième « Peut-on ne jamais mentir ? » et le dernier « La violence peut-elle avoir de bonnes raisons ? ». On va vous laisser un peu de temps pour réfléchir au sujet que vous

préférez. Pour bien réfléchir, il faut que vous choisissiez un sujet pour lequel vous avez des choses à dire, sur lequel vous avez un avis, des arguments à donner aux autres. Alors on vous laisse un peu de temps pour revoir les sujets, si vous voyez mal ou vous voulez que je les répète vous me dites. Quand vous avez choisi levez la main. Je rappelle que vous pouvez voter seulement pour un sujet.

Alors on va commencer le vote, on vote une fois en levant la main et Romane va noter le nombre de voix recueillies pour chaque sujet. Alors le sujet « La violence peut-elle avoir de bonnes raisons ? » [*aucun élève n'a voté pour ce sujet*]. Le sujet « Peut-on ne jamais mentir ? » [*16 voix*], je pense que la majorité est atteinte, mais on va quand même terminer le vote pour voir pour quel sujet les autres ont voté. Le sujet « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? » [*une voix*] et le dernier sujet « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? » [*3 voix*].

46. Léna : Mais on est pas tous d'accord sur le sujet du coup.

47. Chloé : Là on a procédé comme on le fait dans la vraie vie pour voter, comme vous devrez le faire plus tard. C'est le sujet pour lequel il y a le plus de personnes qui ont voté qui l'emporte, sur lequel on va débattre. Même si ça ne peut pas plaire à tout le monde, c'est la majorité qui l'emporte. Donc pensez bien dans votre tête à des arguments, à des idées pour donner votre point de vue aux autres. On a oublié de vous montrer le bâton de parole que vous allez vous faire passer, le voilà.

48. Romane : Nous allons mettre un timer de 15 minutes pour la durée du débat.

49. Raphaël : 15 minutes par personne ?

50. Romane : Non pour tout le monde, pour tout le débat. Alors qui veut introduire le débat ? Qui veut commencer à donner son avis ?

51. Raphaël : Pour peut-on jamais mentir, pour pas mentir ... faut pas mentir parce que si on ment à un copain, par exemple si je mens à Gabin après il risque de ne plus être ami avec moi, du coup on aura plus d'amis si on ment.

52. Cyliann : Il faut pas mentir, ça peut avoir des grosses conséquences, par exemple si je mens à Raphaël il va pas être très content.
53. Maël : Faut pas mentir parce que sinon si tu mens, par exemple à un ami il va plus être ton ami.
54. Jules : Des fois faut mentir pour la bonne cause et des fois non.
55. Léna : Faut mentir pour si on veut faire un cadeau à ses amis, mais on peut ne jamais mentir en trouvant d'autres choses mieux, mais sans mentir.
56. Tommy : Je pense qu'il ne faut pas mentir à un ami sur des choses qui vont pas lui faire plaisir, mais je pense que des fois il faut mentir pour par exemple le père Noël, pour la magie.
57. Laure : Je pense qu'on a tous pas trop envie de mentir, mais des fois on le fait un peu tous, même si on a pas envie.
58. Léana : Je pense qu'ici tout le monde a menti au moins une fois, mais certaines fois c'est pour la bonne cause et d'autres c'est pas très bien.
59. Albane : C'est vrai que c'est un peu partagé parce que quand on veut faire un cadeau à sa famille ou à ses amis, il faut bien mentir pour que personne le voit, mais après quand tu mens à tes parents ou à tes amis c'est pas gentil.
60. Eléonore : Ben pour faire des choses un peu surprise on peut mentir, après il ne faut pas mentir pour des mauvaises causes. Mais peut-on ne jamais mentir ... fin faut être très concentré sur ce que tu dis pour ne jamais mentir.
61. Maxime : Mentir des fois ça peut servir à quelque chose comme ben oui pour un ami, car je veux lui offrir un cadeau ou si c'est pour la bonne cause, après sinon c'est pas bien.

62. Tifaine : Ben comme à peu près tout le monde a dit ben quand on ment pour faire un cadeau, pour faire des surprises, des choses qu'il doit pas savoir et qu'il saura plus tard, oui là peut-être que des personnes, fin tout le monde l'a fait là, mais après pour la mauvaise cause faut pas.
63. Lucie : On peut éviter de mentir à nos parents ou à nos amis et tout et faut vraiment essayer le plus possible d'essayer de pas mentir à ses copains et tout quand on veut leur faire un cadeau.
64. Loanne : Il faut mentir pour faire des surprises, mais il faut pas mentir pour sa famille, pour ses amis, sinon après on peut pas faire confiance à toi.
65. Gabin : On peut pas mentir parce que si je mens et que quelque chose est vrai ben il va pas être content.
66. Jules : Ben mentir c'est bien pour faire des surprises, mais si on ment par exemple à Samuel et qu'on lui dit pas la vérité c'est pas bien et voilà.
67. Samuel : Par exemple pour les anniversaires surprises ou quoi on peut mentir, mais après mentir c'est comme si je mens à Tommy et ben après il va m'en vouloir.
68. Jules : Moi je pense qu'il ne faut pas mentir par exemple quand on est malade parce qu'après ben tu dois prendre des médicaments, mais c'est dangereux pour la santé, mais parfois quand on doit mentir, mais que pour des cadeaux et tout ça.
69. Maël : Moi je pense qu'il y a des choses où on peut mentir pour des bonnes causes, mais il y a des mauvaises causes. Si je mens à quelqu'un je pense que enfin ça dépend des mensonges, il y a des mensonges faut vraiment ... Il y a même des secrets qu'il faut garder et si on les garde pas c'est perdre la confiance de quelqu'un et la confiance c'est quelque chose d'important.
70. Gabin : Parfois il y a des moments où il faut mentir, par exemple si je veux offrir un cadeau à un anniversaire à un de mes amis je vais prendre quelque chose qu'il aime

bien et je lui dis je vais pas te prendre ça parce que c'est trop cher ou quoi. Au final quand il va voir la chose qu'il voulait vraiment avoir qui est beaucoup mieux il va être content, mais si je lui prend quelque chose qui est moins bien il va plus être ami avec moi, il va plus me parler.

71. Romane : Alors juste avant de continuer vous avez dit il y a des bonnes et des mauvaises raisons de mentir, alors vous avez donné des exemples, le père Noël, les cadeaux, mais quelles sont les mauvaises raisons de mentir ? Pourquoi vous mentez parfois et c'est mal ? Parce que vous n'avez pas donné d'exemple, mais vous en avez tous parlé. C'est intéressant, il faudra que vous donniez des exemples, mais on va refaire passer le bâton encore une fois. Évitez de répéter ce que les autres ont dit parce que je suis sûre que vous aviez d'autres exemples à la base. Tu [*Romane s'adresse à Maël*] as dit de bons arguments, mais je voudrais revenir sur ce que tu as dit. Tu as dit que des fois, il y avait des secrets et que pour les protéger, est-ce que des fois tu ne mens pas du coup ? Allez c'est reparti, toi tu [*Romane s'adresse à Jules*] as dit qu'il ne fallait pas mentir, donc tu n'es pas d'accord avec les autres, alors explique leur pourquoi selon toi, il ne faut pas mentir ou alors tu peux dire non j'ai changé d'avis parfois je mens. Il faut qu'il y ait un dialogue entre vous parce que là vous avez tous répété un peu la même chose, mais vous n'êtes pas tous d'accord pour autant.

72. Jules : C'est vrai que je suis un peu d'accord avec les autres, parce que oui des fois je mens à mes amis et c'est pas très bien.

73. Romane : Et pourquoi tu mens ?

74. Jules : Des fois c'est pour ne pas dire des secrets, des fois c'est pour leur faire des cadeaux.

75. Cyliann : Tout le monde a déjà menti que ça soit moi ou tout le monde et c'est vrai que quand on ment c'est pas rendre service.

76. Romane : Donc ça veut dire qu'il a découvert que tu lui avais menti.

77. Cyliann : Ah ben oui.

78. Léna : Moi pour la fête des mères, par exemple je lui ai menti à ma mère je lui ai dit que je ne lui avais pas préparé de cadeau parce que j'avais oublié. Elle m'a vraiment cru, mais le dimanche de la fête des mères je lui ai tout dit. Je lui ai tout expliqué que je lui avais fait un cadeau et tout ça. Il y a des moments où on est bien obligé de mentir sinon ça gâche les choses.

79. Maxime : Je pense des fois il faut mentir pour qu'il y ait la magie, par exemple sur les contes de fées, mais des fois quand par exemple tu vas mentir à un ami ben c'est pas bien tu vas perdre la confiance de l'autre.

80. Romane : Et pourquoi tu mens alors si tu risques de perdre la confiance de l'autre. Alors pourquoi tu tentes de mentir quand même ? Tu n'as pas d'exemples, mais tu le fais parfois ?

81. Maxime : Oui.

82. Romane : D'accord.

83. Laure : Comme le disait Léna par exemple quand elle a fait le cadeau pour sa maman, après quand elle a dit à sa maman ou à ses copains qu'on a menti, c'est un mensonge mais on l'a dit. Après on peut mentir pour la mauvaise cause, on peut mentir par exemple quand on a un copain qui demande de lui expliquer quelque chose et qu'on a pas envie on peut mentir ou des fois pour embêter les autres aussi.

84. Léana : Quand une personne dit un secret à une autre personne et que la personne qui vient de savoir elle raconte le secret à d'autres personnes, si la personne qui a raconté le secret elle l'apprend elle va être furieuse et c'est mieux de le dire, parce qu'on dit qu'une faute avouée est à moitié pardonnée.

85. Albane : C'est vrai que quand on ment, on dit quelque chose mais que c'est faux, ça peut avoir de très mauvaises conséquences parce que tu vas avoir mal au ventre. C'est

un peu ce que Jules a dit tu vas prendre des médicaments donc ça peut avoir de très grosses conséquences.

86. Eléonore : Et des fois tu peux mentir et trouver que tu n'aurais pas dû mentir. Des fois tes amis ils posent une question et toi tu dis non je sais pas parce que tu n'as pas envie de leur dire ce que tu sais toi. Après comme l'a dit Léna, des fois on peut mentir, mais c'est bien de raconter après. Quand on fait une surprise, c'est bien de dire oui j'ai menti. Après oui quand on a menti quand on le dit à la personne c'est vrai que c'est à moitié pardonné.

87. Elise : Je sais vraiment pas quoi dire.

88. Naël : Après il faut penser aux autres, parce que eux quand on leur dit la vérité ça peut leur faire du mal.

89. Samuel : Moi parfois je mens à mes cousins et à mes copains, parce que quand on est chez moi j'ai beaucoup de Nerfs qui font très mals et donc avant que j'ai les protections pour jouer avec ces Nerfs, je mentais à mes cousins et je leur disais que j'avais pas les balles pour jouer.

90. Romane : Et du coup ça, c'est dans quelle catégorie des mensonges ? Pour toi ? Finalement qui sont égoïstes parce que certains vous avez donné des exemples égoïstes comme « J'ai pas envie de lui expliquer », ce qui est totalement d'accord, on peut les comprendre. Mais là est-ce que c'était pour toi ? C'était parce que tu ne voulais pas les prêter les Nerfs ?

91. Samuel : Mais c'est parce que j'avais pas eu encore les nouvelles protections et les autres elles étaient abimées, ça faisait trop mal.

92. Romane : Ah donc c'était pour eux.

93. Samuel : C'était pour eux.

94. Romane : Donc finalement, là ce qu'il nous dit c'est qu'il a fait quoi comme mensonge ?
95. Elèves : Positif, pour protéger.
96. Romane : Donc finalement, vous avez donné deux types de mensonges, comme mentir en disant qu'on a pas fait de cadeau pour la fête des mères ... Oui Jules ?
97. Jules : Souvent quand on est petit on dit des mensonges, comme moi mon papa il a une voiture de course et du coup ça c'est pas super bien parce que quand on va chez lui et qu'on voit qu'en fait c'est faux, après on y croit plus. Et quand par exemple, il dit qu'il s'est fait mal, il dit aïe j'ai vraiment mal, on lui dit mais arrête de faire semblant. Du coup c'est pour ça qu'il faut pas mentir.
98. Romane : J'ai pas compris le lien entre la voiture de course et le fait d'avoir mal.
99. Jules : Ben en fait quand on ment trop, ben après on le croit plus quand on découvre que c'est pas vrai.
100. Maël : Moi une fois j'ai menti à ma mère et elle m'a dit je ne peux pas te faire confiance. Elle m'a dit après que la confiance c'était très important et du coup ... ça a pas duré très longtemps qu'elle me faisait plus confiance parce qu'après je lui ai dit que maintenant je ne mentirai plus. Depuis, il y a beaucoup de gens qui me font confiance
101. Romane : Et du coup maintenant tu ne mens plus ?  
*[Le timer sonne, les 15 minutes de débat sont écoulées]*
102. Maël : Ça dépend pour des bonnes choses oui, mais ...
103. Romane : Bon ça y est ça a sonné donc nous sommes déjà arrivés aux 15 minutes.

104. Chloé : Bon du coup c'était un petit débat pour commencer, maintenant vous vous souvenez des règles qu'on a définies au début, elles sont toujours écrites au tableau. On va vous distribuer à chacun une grille d'auto-évaluation, on va la lire ensemble pour voir si selon vous, vous avez respecté les règles du débat ou non et après pour nous donner votre avis.

*[Les élèves ont rempli les grilles de manière individuelle après avoir lu la feuille collectivement en expliquant les termes incompris et en répondant aux questions qu'ils se posaient. Nous avons scanné toutes les grilles pour l'analyse et afin de prendre en compte leur avis pour le débat suivant.]*

105. Romane : Nous allons finir ce temps en ajoutant des mots à notre nuage de mots qu'on a fait au tout début. Vous aviez dit : combat, discuter, idée, politique, sujet et opinion. Maintenant que vous avez fait un débat, est-ce que vous avez d'autres mots qui vous viennent ? Ou des mots que vous trouvez qui n'ont pas leur place ?

106. Léana : Combat c'est pas trop ...

107. Romane : Combat, tu trouves que ça ne va pas trop, il y en a d'autres qui sont d'accord ?

108. Elèves : Ouiiii.

109. Romane : Vous voulez qu'on fasse quoi ? Qu'on le barre ?

110. Elèves : Ouiiii.

111. Romane : Alors quelqu'un peut m'expliquer pourquoi on le barre ?

112. Eléonore : Parce que combat c'est se bagarrer, alors que là chacun avait son opinion, c'était pas ce mot qu'il fallait utiliser.

113. Romane : Tu trouves que c'est pas ce mot qui est correct ?

114. Jules : En fait le but du débat c'est pas de se combattre, mais de discuter, parce que des fois on est pas d'accord.
115. Maël : Le débat c'est pas chercher qui a raison et qui a tort, c'est discuter en ensemble en fait.
116. Jules : J'ai un autre mot : pas d'accord.
117. Lucie : Résoudre.
118. Romane : Pourquoi résoudre ?
119. Lucie : Parce que quand on fait un débat souvent le but c'est d'essayer qu'on soit tous pareil et d'expliquer à l'autre.
120. Romane : Qu'on soit tous d'accord ?
121. Lucie : Oui.
122. Romane : Donc tu vas essayer de faire quoi ?
123. Lucie : Ben de ... de dire ...
124. Romane : De prouver que tes arguments ont été bons, c'est ça ?
125. Lucie : Oui.
126. Romane : Est-ce que quelqu'un a le mot qu'elle cherche ?
127. Elèves : Non.
128. Romane : C'est essayer de ...

129. Jules : De convaincre.
130. Romane : Oui c'est ça convaincre l'autre. Alors est-ce que vous avez de nouveaux mots ?
131. Laure : C'est juste « politique », je trouve que tous les débats ne parlent pas forcément de politique, comme celui-là n'en parlait pas.
132. Romane : Donc tu veux dire qu'il y a des débats de politique comme celui dont on a parlé, mais il y a des débats qui ne sont pas forcément politiques.
133. Laure : Oui.
134. Romane : C'est vrai donc on peut le mettre entre parenthèses. Alors vous avez d'autres mots ?
135. Léna : Parole.
136. Romane : Parole, discuter je les mets à côté.
137. Maël : Je voulais dire quotidien, parce que dans les débats on parle de quotidien pour essayer d'améliorer les choses.
138. Romane : Tu veux dire que tu débats tous les jours toi ?
139. Maël : Non, mais c'est plus dans le sens de parler de choses du quotidien, là par exemple sur peut-on ne jamais mentir, on va pas ne pas mentir pendant un jour ça sera pas ...
140. Romane : Oui, mais là c'est plus par rapport au débat en général, alors oui c'est sûr ne pas mentir, il faut le faire tous les jours.
141. Jules : Un avis.

142. Romane : Oui avoir un avis, des idées on avait dit.
143. Maxime : Un thème.
144. Romane : Oui il faut qu'il ait un thème pour débattre. Vous avez d'autres idées de mots ?
145. Elèves : Non.
146. Romane : Vous êtes d'accord avec tous les mots qu'on a marqués ?
147. Elèves : Ouiiii.
148. Romane : Maintenant qu'on en a enlevés et qu'on en a mis entre parenthèses.
149. Jules : Juste, je pense qu'il faut modifier « pas d'accord » avec « désaccord ».
150. Romane : Oui très bien, on va s'arrêter là, maintenant vous allez parler du spectacle de fin d'année.

**Annexe 5 : Grille d'auto-évaluation vierge donnée aux élèves à la fin du débat**

Prénom : .....



**Grille d'auto-évaluation du débat**

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole			
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades			
J'ai écouté mes camarades parler			
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades			
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion			
Je ne me suis pas moqué de mes camarades			
J'ai pris la parole			
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende			
J'ai fait des phrases claires et correctes			
J'ai essayé de justifier mon avis			
J'ai respecté le thème du débat			

**Donne ton avis**

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

.....

.....

## Annexe 6 : Grille d'auto-évaluation de Laure

Prénom : *Laure*.....



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole	X		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	X		
J'ai écouté mes camarades parler	X		
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades		X	
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion		X	
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	X		
J'ai pris la parole	X		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende		X	
J'ai fait des phrases claires et correctes		X	
J'ai essayé de justifier mon avis		X	
J'ai respecté le thème du débat	X		

**Donne ton avis**

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

*J'ai bien aimé le débat, parce que tous le monde a pu parler et que le sujet était cool.*  
*Mais j'ai trouvé que le temps de parole était court (15 min.).*

## Annexe 7 : Grille d'auto-évaluation de Léana

Prénom : Léana MILLET



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole		X	
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	X		
J'ai écouté mes camarades parler	X		
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades	X		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion		X	
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	X		
J'ai pris la parole	X		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende		X	
J'ai fait des phrases claires et correctes			X
J'ai essayé de justifier mon avis		X	
J'ai respecté le thème du débat	X		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

J'ai bien aimé le débat, au final, on a été presque tous d'accord. J'ai moins aimé car c'était trop court, j'avais encore plein de choses à dire ! Si non, c'était GÉNIAL ! Merci !

## Annexe 8 : Grille d'auto-évaluation d'Eléonore

Prénom : Eléonore.....



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole	X		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	X		
J'ai écouté mes camarades parler	X		
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades	X		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion	X		
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	X		X
J'ai pris la parole	X		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	X		
J'ai fait des phrases claires et correctes	X		
J'ai essayé de justifier mon avis		X	
J'ai respecté le thème du débat	X		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

Oui, j'ai aimé ce débat, mais on était beaucoup.

.....

.....

.....

## Annexe 9 : Grille d'auto-évaluation de Méлина

Prénom : ..... *Méлина* .....



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai écouté mes camarades parler	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai pris la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai fait des phrases claires et correctes	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai essayé de justifier mon avis	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté le thème du débat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

*J'ai bien aimé le débat et le thème*  
*J'ai moins aimé que j'ai entendu des*  
*personnes répéter ce que les autres*  
*avaient dit.*

## Annexe 10 : Grille d'auto-évaluation de Tifaine

Prénom : ..... Tifaine .....



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole	X		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	X		
J'ai écouté mes camarades parler	X		
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades	X		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion	X		
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	X		
J'ai pris la parole	X		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	X		
J'ai fait des phrases claires et correctes <span style="margin-left: 20px;"><i>les deux</i></span>	X	X	
J'ai essayé de justifier mon avis	X		
J'ai respecté le thème du débat	X		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

Oui j'ai aimé le débat, mais j'ai trouvé com  
être tout le tan d'accor. Donc a ces mois  
rigolo

## Annexe 11 : Grille d'auto-évaluation de Naël

Prénom : Naël .....



### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais le bâton de parole	X		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades			X
J'ai écouté mes camarades parler			
J'ai accepté et respecté l'avis de mes camarades	X		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion			
Je ne me suis pas moqué de mes camarades			X
J'ai pris la parole	X		X
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	X		
J'ai fait des phrases claires et correctes	X		
J'ai essayé de justifier mon avis	X		
J'ai respecté le thème du débat	X		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

J'ai aimé parce que mes camarades  
on bien expliqué j'ai pas trop aimé parce  
que tu n'as pas pris la parole si c'était  
il n'y a pas compris mais à 1500 j'ai compris  
-1500

## **Annexe 12 : Deuxième débat dans la classe de madame Charline Dupont de**

### **CM1 / CM2**

1. *Nous avons mené un deuxième débat avec les élèves la semaine suivante. Cette fois-ci, nous avons changé quelques modalités. Nous avons commencé la séance par un temps collectif où nous avons rappelé les règles du débat énoncées la semaine passée. Nous avons profité de ce temps pour ajouter certaines règles qui étaient inscrites sur la grille d'auto-évaluation, mais que nous n'avions pas définies préalablement avec les élèves. Nous avons également fait le choix de ne pas utiliser le bâton de parole pour permettre aux élèves de réagir plus facilement aux échanges. Ainsi, nous espérons éviter les répétitions. Enfin, nous avons séparé l'effectif de la classe en deux, de sorte à avoir de plus petits groupes d'élèves. Afin de faciliter la prise de parole et de permettre d'avoir un débat plus riche.*
2. Romane : Vous vous rappelez la semaine dernière, nous avons listé des mots avant de commencer le débat, pour savoir ce que c'était un débat. Donc je vais vous rappeler les mots que vous aviez donnés, oui Léna ?
3. Léna : Discussion.
4. Romane : Oui très bien, discussion, discuter. Après vous m'aviez dit quoi d'autre ?
5. Eléonore : Sujet.
6. Romane : Oui sujet, en fait je les avais marqués au cas où, mais vous vous en souvenez très bien.
7. Laure : Idée.
8. Romane : Oui, Maël ?
9. Maël : Le temps de parole.

10. Romane : Oui, Jules ?
11. Jules : L'avis.
12. Romane : Oui, notre avis personnel, on avait utilisé un autre mot aussi.
13. Gabin : Opinion.
14. Romane : Oui opinion, parce qu'on avait des opinions qui pouvaient être différentes, mais c'est important de les respecter. Oui, Maxime ?
15. Maxime : Respect.
16. Raphaël : Désaccord.
17. Romane : Le désaccord exactement et vous m'aviez dit quand même un autre mot important, c'était le premier d'ailleurs. Oui Jules ?
18. Jules : La parole.
19. Romane : Oui la parole, mais c'était un autre mot, je vous le donne : politique.
20. Elèves : Ah oui c'est vrai.
21. Eléonore : Mais on l'avait enlevé.
22. Romane : Non on l'avait gardé, mais on l'avait mis entre parenthèses, parce que c'est pas que politique. Et vous vous rappelez lequel on avait barré ?
23. Elèves : Oui, c'était combat.
24. Romane : Combat exactement, parce que finalement c'était pas vraiment un combat. Et ensuite, qu'est-ce qu'on avait fait ?

25. Eléonore : On avait dit des règles.
26. Romane : Est-ce que vous vous en rappelez de ces règles ?
27. Mélina : Ne pas couper la parole.
28. Romane : Ne pas couper la parole oui, en plus c'est la première qu'on avait donné celle-là.
29. Laure : De respecter le sujet.
30. Romane : Rester dans le sujet oui.
31. Eléonore : On avait dit de parler que quand on a le bâton de parole.
32. Romane : Oui, parler quand on a le bâton.
33. Jules : Écouter les autres.
34. Romane : Bravo, il en manque une, on avait marqué respect et opinion donc respecter l'opinion des autres. Vous ne vous en rappelez pas de cette dernière règle ?
35. Elèves : Ah oui.
36. Romane : Vous me l'aviez donné quand on a marqué les mots. Alors aujourd'hui, on a décidé avec Chloé qu'on n'allait pas utiliser le bâton de parole, qu'on allait vous interroger, puisqu'on s'est rendu compte que certains lorsqu'ils avaient le bâton, ils n'avaient pas forcément de choses à dire. Et que ça ne permettait pas vraiment que vous échangiez, parce que par exemple si Maxime dit quelque chose de pertinent, mais que Raphaël a envie de répondre il ne peut pas répondre tout de suite. Il doit attendre que tout le monde parle. Pour faciliter les échanges, on va essayer de faire comme ça cette fois-ci.

37. Chloé : Après dans la grille d'auto-évaluation qu'on vous avez donnée il y avait d'autres règles qu'on avait écrites, mais qu'on avait pas forcément expliquées tous ensemble. On ne s'était pas mis d'accord tous ensemble. Donc ça nous a semblé intéressant, avant de recommencer un débat, de se mettre bien d'accord. Est-ce que vous vous rappelez d'une règle qui était sur la grille d'auto-évaluation qu'on avait pas forcément expliquée avant ?
38. Léana : Il faut parler assez fort pour que tout le monde entende.
39. Chloé : C'est ça donc on va la rajouter, si tout le monde est d'accord. Est-ce que quelqu'un se souvient d'une autre règle ? Non ? Oui, Tifaine ?
40. Tifaine : Que les autres ils comprennent, qu'on a fait des phrases correctes.
41. Chloé : Voilà, je sais pas si vous vous souvenez, mais certains avaient posé des questions et m'avaient demandé ou avaient demandé à Romane, ce que ça voulait dire faire des phrases correctes. Ils pensaient que ça voulait dire, quelque chose qui était forcément juste et on avait dit que pas forcément. Le but du débat n'était pas de dire une chose vraie ou fausse donc du coup faire des phrases correctes c'était en fait pour que tout le monde puisse nous comprendre, bien expliquer ce qu'on pensait. Donc je rajoute faire des phrases correctes. Ensuite, est-ce que vous vous souvenez d'une autre règle ? Si je vous dis ne pas se moquer, ça vous semble important ?
42. Elèves : Ouiiii.
43. Chloé : Je la rajoute ?
44. Elèves : Ouiii.
45. Chloé : Et ensuite, il y en a une dernière, pareil on avait eu une question dessus. Pour vous rappelez, on avait dit tenir compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion. Est-ce que vous vous souvenez de ce que ça voulait dire ?

46. Laure : C'est ... quelqu'un dit quelque chose, ben on peut reprendre ce qu'il dit.
47. Chloé : Tu veux ajouter quelque chose Eléonore ?
48. Eléonore : Non.
49. Chloé : Vas-y Tifaine.
50. Tifaine : Euh, mais que on doit pas dire exactement la même chose que les autres, parce qu'on avait dit souvent plusieurs fois les mêmes phrases.
51. Chloé : C'est ça c'était en fait pour essayer d'éviter de répéter, après on peut répéter et reformuler si on est d'accord, mais c'était justement pour éviter que ça ne tourne en rond et d'essayer d'ajouter de nouvelles idées au débat. Vous voulez ajouter autre chose ou c'est bon ?
52. Elèves : C'est bon.
53. Chloé : Alors aujourd'hui, on va faire différemment de la dernière fois, on va faire deux groupes, on va vous diviser en deux groupes pour faire deux débats. On s'est rendu compte en lisant la grille d'auto-évaluation et après la dernière fois que certains avaient trouvé le temps de parole un peu court, parce qu'on était nombreux. Donc du coup, on a décidé de faire des groupes plus petits pour que chacun puisse prendre la parole, parler et expliquer son avis et que ça soit plus dynamique. Alors le groupe qui va aller avec Romane, je vous appelle et vous allez avec Romane : Jules, Laure, Léandre, Eléonore, Léna, Naël, Raphaël, Mélina et Lucie. Ceux qui restent ici, venez on va faire un petit cercle plus proche.
54. *Les élèves se mettent en place. Le groupe de Romane est parti de l'autre côté de la salle derrière le rideau, les élèves ont dû enlever leurs chaussures ce qui a pris un peu de temps. Une fois tout le monde bien installé, chaque groupe a choisi respectivement son sujet de débat.*

55. Chloé : Donc comme la dernière fois, je vais vous proposer quatre sujets et on va voter à main levée. Je vous les lis et après on vote. On a repris les deux de la dernière fois « Les être humains sont-ils tous égaux ? » et le deuxième « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? ». On en a ajouté deux nouveaux « Peut-on rire de tout ? » et « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? ».
56. Cyliann : On va parler des deux ?
57. Chloé : Non, on en choisi un comme la dernière fois. Donc comme la dernière fois, on réfléchit à des arguments et à des idées, on prend un sujet qui nous plait et sur lequel on a des choses à dire. Allez je vous laisse un petit peu de temps pour réfléchir sur le sujet et après on vote. Alors est-ce que tout le monde a choisi ou pas encore ?
58. Elèves : Ouiiii.
59. Chloé : Alors le premier sujet « Les être humains sont-ils tous égaux ? » [*aucun élève n'a voté pour ce sujet*]. Le deuxième sujet « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? » [*une voix*]. Ensuite « Peut-on rire de tout ? » [*6 voix*], c'est la majorité. Les autres vous vouliez le dernier ?
60. Elèves : Oui.
61. Tifaine : Et les autres, ils vont parler de la même chose que nous ?
62. Chloé : Non pas forcément, ils vont faire un vote pour choisir le sujet qu'ils préfèrent. Alors du coup, je vais écrire le sujet au tableau, commencez à réfléchir à des idées et n'oubliez pas quand vous avez la parole vous pouvez prendre le temps de bien expliquer ce que vous pensez. Vous n'êtes pas obligés de donner directement la parole à quelqu'un d'autre, d'accord ? Ceux qui veulent prendre la parole, ils lèvent la main et on peut commencer le débat. Attendez je mets le timer sur 15 minutes comme la dernière fois et voilà c'est parti, alors Tifaine ?

63. Tifaine : Ben on peut pas rire de tout, mais on ne peut pas non plus ne pas rire parce qu'on peut pas rire de nos défauts, même si on parle de nous en riant on peut rire aussi parce que ben c'est pas grave, c'est pas quelque chose de grave.
64. Chloé : Toi tu acceptes qu'on rigole de toi ?
65. Tifaine : Oui, mais après on peut pas rire sur tout, si quelqu'un a un handicap on peut pas rire, ça s'appelle se moquer.
66. Chloé : Quelqu'un est d'accord avec Tifaine ? Quelqu'un veut rebondir sur ce qu'a dit Tifaine, dire s'il est d'accord, s'il n'est pas d'accord ?
67. Maël : Moi je suis d'accord avec ça parce que parfois on peut s'empêcher de rire de quelque chose et parfois on rigole, mais ça fait pas forcément plaisir à l'autre. Comme l'a dit Tifaine, si quelque chose est pas ... un handicap par exemple et ben il y en a qui en riront, mais il faut pas rigoler de ça, c'est quelque chose qui est pas drôle en fait.
68. Albane : Après, il y a aussi chez les personnes âgées par exemple, ils ont un handicap ou une maladie ou par exemple un gros front, je sais pas j'imagine ... et ben faut pas que tu ris devant la personne âgée, parce que ça peut lui faire du mal. C'est comme quand j'étais petite des fois je riais d'une personne qui avait un handicap et maintenant je me rends compte que c'était pas gentil.
69. Samuel : C'est comme moi par exemple je fais du BMX et il y a souvent des chutes et il y en a souvent au bord du terrain ils rigolent, sauf que c'est pas marrant parce qu'il y en a plusieurs ils finissent avec la colonne pétée et tout ils peuvent plus marcher. C'est comme mon cousin depuis tout petit il peut pas marcher et dans la rue quand il se promène avec son frère parfois il y en a pleins ils se moquent de lui et il rentre en pleurs le pauvre.

70. Chloé : Donc en fait ce que vous êtes en train de dire c'est qu'il faut faire attention quand on rigole avec qui on rigole, de quoi on rigole pour ne pas blesser les autres. Oui, Léana ?
71. Léana : Parce que si on rigole et que la personne va le prendre mal, elle peut perdre notre confiance et du coup ne plus être notre ami si c'est notre ami, ça peut avoir de graves conséquences.
72. Gabin : Parce que si par exemple moi je rigole sur une personne handicapée et que moi je me blesse peu de temps après et que lui il est guéri et ben il va se moquer de moi et après ça sera bien fait pour moi, parce qu'il prend sa vengeance en fait.
73. Chloé : Cela s'appelle le karma c'est ça que tu as dit Léana ? [*Les élèves acquiescent en rigolant*]. Donc quand on rigole de quelqu'un, il faut aussi qu'on s'attende en retour à ce qu'on puisse se moquer de nous, c'est ça ?
74. Maxime : On ... des fois, il faut voir avec la personne si elle est sensible ou pas. Genre on peut donner des surnoms gentils, mais si tu le dis trop et que tu l'énerves ça peut faire apparence à de l'harcèlement et ça c'est pas bien, ça c'est mauvais.
75. Chloé : Donc en fait, il faut faire attention quand on rigole avec qui, de la personne et à ne pas franchir une certaine limite pour ne pas que ça soit considéré comme du harcèlement, c'est ça ? Ne pas aller trop loin, savoir s'arrêter ... Tifaine ?
76. Tifaine : Oui, pour qui c'est par exemple si je disais quelque chose à Loane sur Gabin ben que elle, elle peut aussi le prendre mal et que Gabin après que tous les deux ils le disent à quelqu'un et que après ... Après on peut avoir plus d'amis si on rigole sur quelque chose que toute la classe est pas d'accord avec ben à la fin c'est comme mentir ça joue sur la confiance.
77. Maël : Moi, il y a un mois ou deux on est allés faire une géante fleur dans une maison de retraite à Alger et en fait j'ai dit bonjour à une personne et elle m'a dit au revoir.

78. Chloé : Ah, c'était une blague ? Elle t'a fait une blague ?

79. Maël : Euh je crois pas.

80. Chloé : Tu crois pas ?

81. Maël : Mais bon j'ai quand même rigolé.

82. Chloé : Tu l'as pris avec du recul et tu as rigolé de la situation, c'est ça ? Pour dédramatiser un peu.

83. Albane : C'est vrai ce que dit Tifaine, c'est que si avec l'histoire de Gabin et Loane après ils peuvent le dire aux parents qui disent aux parents de celle qui a dit des méchancetés.

84. Chloé : Tu veux dire que ça peut prendre des proportions plus grandes et du coup ça peut avoir des conséquences.

85. Léana : Depuis tout à l'heure on fait que parler de ce que ... des graves conséquences que ça peut avoir, mais en fait ça a aussi un bon côté, parce que ça réunit les personnes et c'est ...

86. Chloé : Oui.

87. Maël : Par exemple mon père parfois je lui dis tu es jamais pas chiant, bon c'est vrai il est jamais pas chiant.

88. Chloé : Pénible.

89. Maël : Et en fait comme il est pas pas chiant parfois je lui dis franchement tu es pas pas chiant et il rigole.

90. Chloé : Donc c'est un bon côté comme a dit Léana, c'est vrai qu'il y a des bons côtés aussi de rire.
91. Tifaine : On peut pas s'empêcher de rire, c'est comme il y a rire pour la bonne cause et pour la mauvaise cause, c'est comme le sujet qu'on avait parlé la semaine dernière.
92. Chloé : Ça vous fait penser un peu à la semaine dernière où des fois on peut mentir pour de bonnes raisons entre guillemets et ...
93. Tifaine : Pour les surprises et tout et rigoler quand quelqu'un nous fait une blague ben on peut rigoler. Rigoler c'est pas juste pour se moquer c'est pour être dans une bonne humeur. On peut s'empêcher de rigoler dans une ...
94. Chloé : Heureusement même.
95. Tifaine : Ben oui.
96. Samuel : C'est comme, par exemple, si un jour il y a une famille qui doit enterrer le pépé et ben c'est comme si à côté il y a des gens qui rigolent, ça se fait pas, c'est un manque de respect pour la famille.
97. Chloé : Ah oui, là on est plus du bon côté du rire, on est de l'autre côté. Oui c'est vrai ça peut être considéré comme un manque de respect, il faut faire attention du coup parce que des fois ça peut être mal interprété. Des fois on va pouvoir rigoler de quelque chose sans être méchant et au final ça peut être mal interprété. Oui, Maël ?
98. Maël : Par exemple ... Tu vois ils rigolent.
99. Chloé : Parce que tu fais une tête rigolote. Oui, Albane ?
100. Albane : Oui c'était aussi ma grand-mère elle allait à un enterrement et après il y avait des gens qui avaient mis de la musique très forte et qui rigolaient à côté.

101. Chloé : À côté de l'enterrement ou dans l'enterrement ?
102. Albane : Oui fin c'était dans l'enterrement, mais c'était un peu en dehors.
103. Chloé : Et du coup là comme Samuel qui a donné l'exemple ça peut être considéré comme un manque de respect, il faut faire attention aux conséquences, comme on a dit tout à l'heure. Oui, Tifaine ?
104. Tifaine : J'ai oublié ce que je voulais dire.
105. Chloé : Ah bon ... Léana en attendant.
106. Léana : Euh, ben le rire ça peut se classer en deux colonnes. Il y a la bonne et la mauvaise, par exemple si une personne elle rigole d'une autre personne, mais pour elle ça lui faisait penser à quelque chose d'autre, ben la personne concernée elle peut le prendre très mal.
107. Chloé : Ça peut être mal interprété.
108. Cyliann : C'est comme si, je sais pas j'ai pas trop compris l'exemple de Léana, mais c'est comme si ... je sais pas si c'était ça, mais c'est comme si je rigole d'Elise, mais en fait je regardais Albane et Albane elle l'a mal pris alors qu'Elise si ça se trouve elle était en train de faire des grimaces et que j'ai rigolé, alors qu'Albane j'étais en train de discuter juste à côté. Ça m'est déjà arrivé de rigoler quand j'avais quelqu'un à côté que la personne l'a pris pour elle, alors que c'était quelqu'un juste à côté.
109. Chloé : Elle a pensé que tu te moquais d'elle ?
110. Cyliann : Oui, mais après on peut lui dire.
111. Chloé : Oui totalement, les garçons vous en pensez quoi ? Vous n'avez pas d'avis ?

112. Maël : Après il y a Mathéo dans l'école, lui je lui ai ... dès qu'il y a quelque chose qui l'agace il pète les plombs direct ... [*Les élèves parlent en même temps*].
113. Chloé : Il s'énerve.
114. Maël : Oui, il s'énerve direct et en fait moi ça me fait rire. Une fois j'étais à côté de lui en CE2, il était comme ça contre le mur et il dit « Oh mais il me soule ce mur ».
115. Chloé : Et toi ça t'a fait rigoler ? Et lui, comment il l'a pris ?
116. Maël : Ben ça l'énervait de ça là.
117. Chloé : Et ça l'a pas énervé que tu rigoles de la situation ?
118. Maël : Euh je sais pas si il l'a vu, parce que c'était il y a deux ans quand même.
119. Chloé : Parce que comme l'ont dit les filles, il faut faire attention des fois que ça soit pas mal interprété des fois quand on rigole.
120. Samuel : Mais moi ça me fait rigoler de la manière qu'il le dit à chaque fois.  
[*Les élèves acquiescent bruyamment*].
121. Chloé : Ah ça vous fait rire ?
122. Elèves : Ouiii.
123. Chloé : Chut, un à la fois j'entends plus là.
124. Tifaine : C'est comme il est rigolo naturellement, comme Jules il fait rien et je rigole, alors qu'il fait rien parfois il comprend même pas. Alors que c'est ... Mathéo c'est pareil, ils sont rigolos naturellement sans rien faire, mais parfois ils le prennent mal parce qu'en fait ils s'énervent.

125. Chloé : Et oui, il faut faire attention, c'est ce qu'on disait.
126. Tifaine : Mais oui, mais en fait on fait pas exprès de rigoler ça vient tout seul, on peut pas ...
127. Chloé : Et oui, mais si lui il faisait pareil, si on inversait les rôles.
128. Tifaine : Oui moi ça me dérange pas qu'on rigole de moi.
129. Chloé : Dans toutes les situations ?
130. Samuel : Moi ça dépend.
131. Tifaine : On peut rigoler de soi.
132. Samuel : Ouais, mais ça dépend de la situation, si la personne a pas envie ...
133. Tifaine : Oui, mais bien sûr, il faut lui dire qu'on rigole.
134. Léana : Ben on ... comme a dit Tifaine c'est vrai que Jules et Mathéo ils mettent assez l'ambiance et c'est grâce à eux qu'on rigole pour les bonnes causes.
135. Chloé : Donc ça détend l'atmosphère, ça met une bonne ambiance. Oui, Gabin ?
136. Gabin : Moi la dernière fois, j'étais quelque part avec des amis et en fait ils avaient un bébé et il pleurait et moi j'étais là en train de rire et les parents ils m'ont vu et moi je me suis dit « alalala ça va mal aller » et en plus c'est vrai. Et après, moi je me suis dit ben moi je l'ai vécu moi aussi, peut-être qu'il y a des personnes qui se sont moquées de moi quand j'étais bébé.
137. Chloé : Ah oui quand tu étais bébé du coup tu t'en souviens plus, mais quand on se moque de toi maintenant, ça fait jamais plaisir. Est-ce que quelqu'un veut réagir à ce qu'a dit Gabin ?

138. Tifaine : Oui après c'est vrai qu'on peut mal le prendre, mais si on rigole de nous sans que nous on le prend pas mal, on peut rigoler avec eux. Enfin tout dépend de la personne, il y a des personnes qui vont mal le prendre.
139. Chloé : Donc en fait ce que tu es en train de dire c'est qu'il y a plusieurs définitions de rire, il y a rire pour s'amuser ...
140. Tifaine : Il y a rire pour moquer, rire pour rigoler de la personne sans se moquer vraiment...
141. Chloé : Sans méchanceté....
142. Tifaine : Ça dépend comment la personne le prend, tout dépend Samuel peut mal le prendre, comme moi je peux bien le prendre.
143. Chloé : C'est ça, ça dépend, on rigole pas avec n'importe qui, ça dépend de la situation. Oui, Léana ?
144. Léana : Et ben en fait quand ... souvent c'est vrai qu'on se moque de nous quand on est bébé c'est normal, on est tout mignon.
145. Chloé : Oui on se moque gentiment.
146. Léana : Oui et puis maintenant que c'est vrai que quand on grandit on le prend un peu plus mal.
147. Maxime : Euh à la piscine jeudi, donc hier, quand on revenait on rigolait parce qu'on avait tous une tête bizarre et donc on rigolait dans le bus et tout et si on rigolait pas on restait tous dans notre coin et c'était un peu nul.
148. Chloé : Tu veux dire que ça a permis de vous rassembler un peu ?

149. Maxime : Oui.
150. Samuel : Et à chaque fois c'était grâce à Jules ou Mathéo.
151. Maël : Mon petit frère quand ma sœur l'agace il lui crie « vilain, vilain, vilain » et moi je rigole, voilà, je peux pas m'en empêcher c'est trop drôle.
152. Chloé : Comme avec Mathéo tout à l'heure, comme l'histoire que tu racontais.
153. Maël : Oui, mais ça c'est moins drôle quand même, c'est un peu drôle.
154. Chloé : Les filles vous voulez intervenir, vous voulez dire votre avis ? Vous êtes d'accord avec ce qui a été dit ? Vous avez des exemples peut-être des situations où vous avez déjà ri ?  
*[Chloé s'adresse à deux élèves qui n'ont pas parlé durant le débat, elles ont refusé de prendre la parole].*  
D'accord c'est pas grave.
155. Samuel : C'est comme moi à chaque fois que je vois mon cousin qui est handicapé je le pousse et parfois quand je fais une pause, il dit « tu es vilain, tu veux plus me pousser » et après ... et de la manière qu'il le dit et ben ça me fait rigoler.
156. Tifaine : Quand j'étais petite avec mon arrière grand-mère vu qu'elle était assez vieille, elle avait 99 ans et ben elle était rigolote parce que parfois elle me répondait. Elle me répondait d'une manière bizarre et elle me demandait beaucoup de fois la chose même si j'avais répondu et on rigolait, mais elle, elle le prenait pas mal même si elle comprenait pas tout, parce qu'elle s'en souvenait plus.  
*[Le timer a sonné, les 15 minutes du débat se sont écoulées].*
157. Chloé : Ok, bon le temps est fini. Du coup, si on résume un petit peu les idées que vous avez données, vous me dites si je me trompe, mais on peut dire qu'on ne peut pas rigoler de tout parce qu'il y a des moments ou des situations qui peuvent blesser certaines personnes. On ne peut pas rigoler avec n'importe qui. Et qu'il y a deux

côtés, un peu comme pour le mensonge la dernière fois, il y a des bonnes raisons de rire pour s'amuser, pour détendre l'atmosphère ou des fois on peut aussi rigoler de soi. Et il y a des mauvaises raisons dans le sens où il faut faire attention à ne pas blesser la personne, comme le disait Albane il peut y avoir des conséquences et des fois ça peut être mal interprété. C'est bon ?

158. Tifaine : Mais il faut le dire si c'est mal interprété.

159. Chloé : Oui après il faut le dire, il faut dire : tu sais ce que tu as fait ça m'a blessé.

160. Tifaine : Mais que mal interprété ça veut dire ... parce que mal interprété ça veut dire que moi j'ai dit, je sais pas, je disais ... je rigolais, mais que la personne l'a mal pris alors qu'en fait je rigolais pas d'elle. C'est ça mal interprété non ?

161. Chloé : Oui c'est ça, c'est exactement ça. Très bien, bon du coup on va faire comme la dernière fois, je vais vous redonner la grille d'auto-évaluation donc vous cochez. Alors on la lit tous ensemble, comme ça si il reste des questions, quelque chose que vous ne comprenez pas ou les mots qu'on a utilisés, vous me les posez.

*[Les élèves ont lu chacun à leur tour un critère de la grille, puis ils l'ont complété individuellement. Comme pour le premier débat, nous avons scanné toutes les grilles pour l'analyse et afin de prendre en compte leur avis et leur ressenti sur le déroulement de ce deuxième débat. Ainsi, nous avons pu voir quel débat ils avaient préféré et pour quelles raisons].*

## Annexe 13 : Grille d'auto-évaluation d'Albane

Prénom : *Albane Dulong*

### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais la parole	/		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	/		
J'ai écouté mes camarades parler	/		
J'ai respecté l'avis de mes camarades	/		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion	/		
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	/		
J'ai pris la parole	/		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	/		
Mes camarades ont compris ce que je voulais dire		/	
J'ai essayé d'expliquer mon avis	/		
J'ai respecté le thème du débat	/		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

*J'ai plus aimé ce débat, j'ai mieux entendue,  
j'ai encore appris beaucoup de choses.  
J'espère qu'on en refera quelque fois.  
C'était mieux en petit groupe parce que  
tu pourrais prendre plus la parole.*

## Annexe 14 : Grille d'auto-évaluation d'Eléonore

Prénom : *Eléonore*.....

### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai écouté mes camarades parler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté l'avis de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai pris la parole	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes camarades ont compris ce que je voulais dire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai essayé d'expliquer mon avis	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté le thème du débat	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

*J'ai aimé ce débat c'était mieux d'être en petit groupe. J'ai plus parler.*

## Annexe 15 : Grille d'auto-évaluation de Naël

Prénom : Naël

### Grille d'auto-évaluation du débat

	OUI	PARFOIS	NON
J'ai pris la parole que lorsque j'avais la parole	<input checked="" type="checkbox"/>		
Je n'ai pas coupé la parole à mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai écouté mes camarades parler	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai respecté l'avis de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai tenu compte de l'avis de mes camarades pour faire avancer la discussion			
Je ne me suis pas moqué de mes camarades	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai pris la parole	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende	<input checked="" type="checkbox"/>		
Mes camarades ont compris ce que je voulais dire	<input checked="" type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>
J'ai essayé d'expliquer mon avis	<input checked="" type="checkbox"/>		
J'ai respecté le thème du débat	<input checked="" type="checkbox"/>		

#### Donne ton avis

As-tu aimé le débat ? Ecris ce qui t'a plu et ce que tu as moins aimé

J'ai bien aimé le jeu parce que  
j'ai bien aimé le ballon le jeu j'ai pas  
aimé ni j'ai pas le ballon j'ai  
bien aimé

**Annexe 16 : Troisième débat dans la classe de madame Charline Dupont de**  
**CM1 / CM2**

1. Chloé : Le groupe qui va partir avec Romane. Alors ... Jules, Laure, Léandre, Eléonore, Léna, Mélina, Raphaël, Naël, Lucie.

*[Changement de salle]*

2. Romane : On fait un cercle, comme la semaine dernière, nous allons choisir un sujet. Nous avons ajouté deux sujets cette semaine. On va les lire ensemble : « Peut-on rire de tout ? », « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? », « Ce qui est interdit, c'est fait pour nous embêter ? », celui-là c'est celui de la semaine dernière. Et « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? » Vous réfléchissez et après on votera.

*[Réflexion des élèves. Questionnement inaudible sur une répétition avec le précédent débat].*

3. Romane : Oui, ce sont ceux de la semaine dernière *[deux des quatre sujets]*, mais par exemple ces deux questions sont les mêmes que la semaine dernière.

Vous avez choisi ? Vous pouvez vous asseoir. Alors « Ce qui est interdit c'est fait pour nous embêter ? », qui vote pour celui-là ? Personne 0 vote d'accord. « Les êtres humains sont-ils tous égaux ? », celle-là encore ne fonctionne pas, « Peut-on rire de tout ? » 3 votes. « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? ».

4. Jules : Je ne sais pas quoi choisir.

5. Romane : Tu votes blanc ?

6. Jules : Oui c'est ça.

7. Romane : Tu peux, alors pour le dernier sujet ? 5 votes donc ça sera : « Faut-il toujours être respectueux envers les autres ? ». Je vous rappelle qu'on n'a pas de bâton de parole aujourd'hui. On lève la main et je distribue la parole pour qu'on puisse rebondir les uns sur les autres. C'est ça le but cette fois-ci parce que la dernière fois Raphaël n'était pas d'accord et pourtant, ça ne s'est pas beaucoup vu.

8. Raphaël : J'ai changé d'avis.
9. Romane : Oui à la fin tu as changé d'avis c'est ça aussi le débat, on peut changer d'avis peut-être qu'on n'avait pas imaginé les choses comme les autres nous les présentent. Alors qui veut commencer ? Oui Jules.
10. Jules : Je pense qu'il faut être respectueux envers les autres que quand c'est un adulte.
11. Romane : Donc il faut respecter seulement les adultes ?
12. Jules : Je pense que c'est mieux de respecter les adultes que les enfants, je préfère que respecter les adultes.  
*[Beaucoup d'hésitations, il a du mal à exprimer son idée].*
13. Romane : Parce que ?
14. Jules : Parce que c'est comme ça, il faut respecter les adultes.
15. Romane : Ah d'accord, c'est comme ça.
16. Laure : Moi je pense qu'il faut être respectueux avec tout le monde parce que d'accord les adultes ils sont plus souvent respectueux entre eux que les enfants, mais les enfants aussi faut quand même les respecter. D'accord, quand quelqu'un nous respecte c'est important de le respecter et si quelqu'un ne respecte pas, on essaie de le respecter mais c'est difficile .
17. Romane : Tu veux dire qu'il y a une relation ? Tu respectes ... je respecte l'autre et s'il ne me respecte pas, j'essaie mais sans grande conviction.
18. Lucie : S'il te respecte pas, ben tu ne vas pas trop le respecter.

19. Romane : Donc si quelqu'un ne t'a pas respecté, tu ne vas pas le respecter donc tu es d'accord avec Laure.
20. Lucie : Oui.
21. Léna : Si il y a quelqu'un qui ne te respecte pas tu vas le respecter. Tu n'as pas trop envie de le respecter parce que tu es déjà allé le voir une fois et il ne te respecte pas.
22. Romane : Tu proposes une solution finalement. Qui veut rebondir dessus ?
23. Lucie : Je suis un peu d'accord avec tout le monde, il faut plus respecter les adultes que les enfants, mais aussi autant les adultes que les enfants.
24. Romane : Pourquoi faut-il plus respecter les adultes ?
25. Lucie : Parce que les adultes sont plus grands que nous.
26. Romane : Est-ce que tu les respectes vraiment plus ou c'est que tu n'as pas la même attitude avec eux ?
27. Lucie : Euh ...
28. Romane : Que veut dire le respect pour toi ?
29. Lucie : Euh ...
30. Romane : Tu peux réfléchir, je te donnerai la parole à nouveau si tu veux.
31. Léandre : Moi je pense qu'il faut être respectueux avec les adultes et les enfants, parce que si je veux être ami avec quelqu'un, il faut que je sois respectueux. Et peut-être qu'il sera mon ami.
32. Romane : Donc pour toi si on est respectueux on se fait des amis ?

33. Léandre : Qu'on soit gentil avec eux.
34. Romane : Donc si on est gentil, on va se faire des amis. Quelqu'un veut rebondir ?
35. Léna : Bah oui parce que si tu n'es pas respectueux avec un ami, il voudra plus être ton ami. Bah ils vont t'abandonner, si tu es respectueux ils le seront avec toi.
36. Romane : Donc tu dis quelque chose de différent de ce qu'a dit Léandre. Il parlait de se faire des amis et toi tu parles des amis que tu as déjà. Dans tous les cas pour vous il faut être respectueux sinon on ne peut pas se faire d'amis et les garder.
37. Eléonore : Quand on est des vrais amis, on est toujours respectueux envers les autres parce que bah les amis sont comme ça.
38. Romane : Donc tu penses que parce que tu es ami, tu es toujours respectueuse avec les autres. Avec tes amis ?
39. Eléonore : Des fois non.
40. Romane : Ah alors ces fois là ? Pourquoi ?
41. Eléonore : Par exemple ... quand il y a des disputes entre amis ou euh ?
42. Romane : Donc là tu n'es pas forcément respectueuse ?
43. Eléonore : Non.
44. Romane. Peut-être que ça peut faire écho à une situation chez vous ?
45. Eléonore : Mais après souvent avec les gens que tu aimes bien, ça montre que tu es ami avec ou que tu les aimes bien parce que tu es respectueux avec eux ça montre que vous êtes amis. Après si tu le respectes pas ça fait un peu... Tu es mon ami, mais c'est

juste parce que j'en ai pas d'autre et là tu es là pour me faire passer le temps. C'est pas très pas très gentil quand on n'est pas respectueux avec les autres.

46. Romane : Tu penses que quand quelqu'un n'est pas respectueux avec toi c'est qu'il n'est pas ton ami ?

47. Eléonore : Ben non après avec les disputes c'est là qu'il y en a souvent, mais on est moins respectueux avec les autres parce qu'à la fin on est énervé.

48. Romane : D'accord oui.

49. Mélina : Moi, je trouve que les enfants ils sont entre eux moins respectueux, ben des fois je me dispute beaucoup avec mes copines.

50. Romane : Mais on peut se disputer et se respecter non ?

51. Mélina : Ben moi quand je me dispute je respecte pas trop mes copines.

52. Romane : Ça veut dire quoi qu'est-ce que tu fais par exemple ? [*temps de latence*]. Je sais pas tu cries, tu pars ?

53. Une voix : Elle pleure.

54. Romane : Donc ne pas respecter les autres c'est beaucoup crier pour toi. Non mais ça peut être ça !

55. Léna : Parfois je ne suis pas respectueuse avec ma sœur et c'est je le fais parce qu'elle n'a pas été respectueuse avec moi. Je lui ai dit de plus toucher à mes affaires parce qu'à chaque fois elle prend mes affaires et après elle dit que c'est à moi de les ranger. Je lui dis d'arrêter, mais elle continue à le faire. Elle continue donc je ne suis pas respectueuse avec elle.

56. Romane : Donc là c'est très intéressant ça veut dire que tu as expliqué, mais comme ça n'a pas fonctionné pour lui montrer qu'elle n'est pas respectueuse envers tes affaires, alors tu n'es pas respectueuse envers elle. D'accord c'est un très bon exemple.
57. Laure : Les gens quand on les connaît pas trop mais même si on sait pas si ils sont gentils ou méchants, mais en général on essaie ... on est respectueux envers eux. Même si on les connaît pas et qu'ils ont pas l'air euh ...
58. Romane : C'est vrai.
59. Laure : Ils peuvent avoir des différences, être différents de nous et on sait pas comment ils sont.
60. Romane : Mais si au contraire quelqu'un que tu ne connais pas te manque de respect ? Parce que par exemple, ça peut être quelqu'un dans la rue, quelqu'un que tu ne connais pas finalement que tu viens de rencontrer ça peut arriver. Parce que toi tu te dis que comme tu ne connais pas la personne tu es respectueux d'office, mais peut-être que la personne en face se dit je ne la connais pas donc je ne suis pas respectueux. Ah vous n'aviez pas pensé à cette situation.
61. Laure : C'est vrai que après les gens que tu n'aimes pas ben là tu vas pas être respectueux avec eux parce que pour toi fin tu les aimes pas après il y a des personnes c'est pas que tu les aimes pas et c'est pas que tu les détestes c'est juste une personne. Mais là tu vas être plus respectueux parce que pour toi c'est pas ton ami, c'est parce que les gens avec qui tu t'entends ce sont tes amis, mais tu vois tu la détestes pas parce que c'est pas méchant donc là tu vas le respecter, mais si tu le détestes tu vas pas le respecter.
62. Romane : Donc pour toi il y a trois stades de respect sans vraiment aimer la personne, le respect parce que tu aimes la personne parce que tu es ami et tu n'as pas de respect quand les personnes tu les détestes.
63. Laure : Bah un peu.

64. Léna : Moi j'ai une pire ennemie, mais c'est pas pour ça que tous les jours je viens la voir et je la respecte pas. Ce que je fais puisque c'est ma pire ennemie, je la vois pas du tout et je lui parle pas en fait on est pire ennemi entre nous.
65. Romane : Donc finalement est-ce qu'il y a du respect ou pas ?
66. Léna : Ben oui entre nous on essaie de pas se voir et de pas se parler pour pas se dire des choses méchantes, se disputer et être méchante l'une envers l'autre. C'est pour ça qu'il faut se respecter pour pas être méchante envers l'autre.
67. Romane : C'est un accord de respect mutuel finalement.
68. Léna : Voilà.
69. Romane : C'est un très bon exemple.
70. Jules : Souvent ça m'arrive, c'est un peu pareil que Léna. Il me respecte pas. Il [*Jules parle de son petit frère*] me respecte, mais parfois pas trop et du coup la dernière fois quand j'ai rangé ma chambre en entier. Je lui ai dit Martin tu vas pas jouer dans ma chambre et lui il y est allé, il a mis tout en bazar.
71. Romane : Donc ça c'est de l'irrespect pour toi, mais ça peut l'être ! Ça peut très bien être autre chose, donc pour toi, il te manque de respect quand tu as rangé ta chambre et qu'il la met en bazar.
72. Laure : Quand tu connais pas une personne et qu'elle te respecte pas, bah elle doit te respecter plus que toi comme tu la connais pas. Tu la respectes, donc elle doit te respecter, par exemple tu dis bonjour et tu dis au revoir, c'est respecter.
73. Romane : Vous vous rendez compte que vous n'êtes pas forcément d'accord Léna et Laure vous n'êtes pas d'accord parce que pour Jules et Léna même s'ils aiment leurs frères et sœurs des fois il y a un manque de respect. Martin ton frère te manque de

respect et toi tu manques de respect à ta sœur parce qu'en amont elle t'a manqué de respect. Alors que toi Laure tu dis qu'on ne manque pas de respect aux personnes qu'on aime, donc finalement vous êtes en désaccord. Dans l'absolu Laure est-ce que tu as déjà manqué de respect à tes sœurs ?

74. Laure : Ben si parce que ... j'ai pas trop d'exemple, mais oui des fois et oui des fois elles me manquent de respect.

75. Romane : Donc tu es quand même d'accord avec les autres, donc tu as déjà manqué de respect à tes sœurs ou tes sœurs t'ont déjà manqué de respect. D'accord.

76. Léna : Moi aussi des fois je manque de respect à ma famille, mais quand ils m'ont énervé je veux pas leur manquer de respect mais dans ta tête tu es tellement énervé que tu arrives pas à te contrôler et tu leur manques de respect tu n'as pas envie tu le fais pas vraiment exprès.

77. Romane : Donc si vous étiez parfaits, vous ne manqueriez jamais de respect, mais dans certaines situations tu pousses à manquer de respect. Je ne suis pas là pour vous critiquer, vous savez, je suis comme vous bien sûr que moi aussi.

78. Raphaël : Un jour mes parents ils m'ont énervé et je voulais partir, mais ma mère elle m'a dit reviens sinon tu auras une punition et du coup je suis revenu.

79. Laure : Il y en a certains qui ont une facilité pour manquer de respect aux autres.

80. Romane : Ah donc tu veux dire qu'il y a des personnes qui manquent tout le temps de respect qu'elles sont comme ça.

81. Laure : C'est pas forcément qu'elles manquent tout le temps, mais que dès que tu fais quelque chose qui leur plaît pas elles vont te manquer de respect.

82. Léna : Certaines personnes, elles manquent de respect, mais elles vont apprendre à arrêter de manquer de respect. Leur dire gentiment et leur expliquer, par contre si elles

continuent tout le temps alors que tu viens souvent pour leur dire d'arrêter faut toujours essayer de parler et même si ça t'énerve faut pas manquer de respect, mais bon à des moments c'est plus fort que toi.

83. Romane : Pour toi, tu veux dire qu'il faut expliquer que tu ne veux pas ça.

84. Eléonore : Par exemple, si Laure elle manque de respect à moi et à tout le monde à chaque fois elle fait plein de petites choses pas très sympa. Elle s'énerve c'est qu'il faut qu'elle apprenne à respecter les autres et à être moins dure et ne pas s'énerver.

85. Romane : Tu veux dire que c'est l'escalade ? De qui sera le moins respectueux finalement ?

86. Eléonore : Oui c'est ça.

*[Le timer a sonné, les 15 minutes du débat se sont écoulées].*

87. Romane : Merci pour ce débat maintenant, nous allons passer à la grille d'évaluation.

*[Les élèves ont lu chacun à leur tour un critère de la grille, puis ils l'ont complété individuellement. Comme pour le premier débat, nous avons scanné toutes les grilles pour l'analyse et afin de prendre en compte leur avis et leur ressenti sur le déroulement de ce débat. Ainsi, nous avons pu voir quel débat ils avaient préféré et pour quelles raisons].*