

Approche méthodologique pour reconstruire le discours des enseignants sur le débat

Introduction

Comment recueillir et analyser les discours des sujets didactiques, ici les enseignants, sur le débat au cycle 3, et plus précisément leur pratique de débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ?

Assimilée aux méthodes des sciences humaines et sociales, la question des méthodologies en didactique est longtemps restée peu traitée avant d'être constituée plus récemment comme un questionnement nécessaire, voire crucial (Reuter, 2006). C'est en ce sens que Marie-Cécile Guernier (2006, p. 17) peut avancer que la méthodologie est un « axe majeur des recherches actuelles en didactique » auquel est consacré par exemple un séminaire international (Perrin-Glorian et Reuter, 2006 ; Lahanier-Reuter et Roditi, 2007 ; Cohen-Azria et Sayac, 2009)¹¹⁴.

¹¹⁴ La quatrième édition du séminaire internationale des « méthodes de recherche en didactiques » se tiendra à Lille 3 le 14 juin 2013. La problématique s'axera autour de la question des espaces dans la recherche : « Questions d'espaces, espaces en questions ».

Ce chapitre vise à présenter les choix méthodologiques qui ont permis la constitution de notre document de recherche, son traitement et son analyse. Partons de la définition d'une méthode de recherche proposée par Yves Reuter (2006, p. 17):

La méthode de recherche peut se définir comme la forme prise par le travail de mise en forme pour tenter de répondre à une question dans une discipline de recherche déterminée. Cette démarche fait nécessairement appel à des familles d'activités reliées entre elles : constitution du document, construction de données, traitement des données, écriture, et est soumise à l'évaluation.

Nous pensons en effet qu'il revient au chercheur non seulement d'explicitier les choix qu'il effectue pour élaborer et mettre en œuvre les opérations constitutives de son entreprise, mais qu'il lui revient également de montrer la consistance des liens qui unissent ces opérations. On pourrait d'ailleurs penser que rendre compte et soumettre à la discussion une démarche de recherche participe également d'une méthode scientifique.

1. Démarche générale retenue

1.1. La constitution du document

Par document de recherche¹¹⁵, nous entendons les différents documents collectés au moyen d'outils déterminés par les tâches à observer (Reuter, 2006). La constitution du document de recherche n'est pas une tâche hasardeuse et nécessite une réflexion *a priori*. L'éclairage d'Isabelle Delcambre et Dominique Lahanier-Reuter (2003, p. 127) sur l'unité du document de recherche nous amène à nuancer les données récoltées. Les auteures emploient pour spécifier le document de recherche la dichotomie entre unité « intrinsèque » et unité « extrinsèque » :

Nous définissons alors deux types de critères permettant une description du (des) document(s) recueillis :

– Unité intrinsèque :

1) la dimension de l'espace constitué lors de la production, de la diffusion ou de l'usage de ce document (plutôt restreint, voir privé vs large, public)

¹¹⁵ La constitution du document consiste en « la sélection et (de) la collecte de documents (écrits, sonores, visuels), au travers de tâches particulières à programmer (observer, enregistrer, retranscrire...), à l'aide d'outils déterminés, mettant souvent le chercheur en interaction avec d'autres acteurs sociaux » (Reuter, 2006, p. 17).

2) la dimension du temps qui s'actualise dans le type des traces collectées (gestes, paroles, écrits éphémères vs gestes, paroles, écrits inscrits dans la durée, etc.)

– Unité extrinsèque :

1) l'espace symbolique construit (de la classe à l'extra-scolaire) et sa diversité quantitative ;

2) le temps construit : de la séquence isolée à l'accumulation.

Pour le dire autrement, l'unité « extrinsèque » à la différence de l'unité « intrinsèque » des documents, est une unité construite par le chercheur pour faire des documents recueillis divers et variés, un document didactique, « construit pour la recherche en didactique » (*ibidem*, p. 126).

Pour cette deuxième partie, le document de recherche est reconstruit autour des documents écrits que sont les déclarations des acteurs à propos des situations didactiques de débats disciplinaires. Ce premier document de recherche est constitué des déclarations de pratiques des enseignants de cycle 3. Le document ainsi constitué, soit le corpus *Questionnaires*, nous semble être davantage caractérisé par son espace que par sa temporalité. En effet, la question de la temporalité nous paraît être une dimension plus délicate à identifier puisque nous identifions plusieurs temporalités dans ce document de recherche, à savoir la temporalité de l'observation de recherche et la temporalité des séances observées. Ces temporalités ne sont pas similaires, le temps de l'observation de recherche étant plus long que celui des séances observées, notre temps de présence dans les classes observées ne s'étant pas limité aux séances observées pour cette recherche. Par exemple, nous sommes allés dans les classes plusieurs fois avant et après les séances observées. La question de l'espace est plus évidente car « l'espace symbolique » est celui de l'école, plus précisément, la classe de cycle 3. Précisons que nous nous situons dans l'analyse de l'espace des pratiques mais à partir de ce que les sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) vont en dire.

1.2. La construction des données¹¹⁶ : la conception du questionnaire

Pour mettre en évidence la reconstruction du genre du débat par les sujets didactiques, les données sont les déclarations des enseignants recueillies par questionnaires (De Singly, 2012).

Le choix du questionnaire, premier outil construit dans cette recherche s'est assez vite imposé. Le questionnaire a permis de mettre en évidence deux enjeux. Tout d'abord, il a permis de valider la pertinence des choix quant aux disciplines des débats retenues. Travailler sur le débat en sciences, en lecture-littérature et en philosophie était en effet légitime puisque cela correspond aux pratiques largement représentées, voire les plus significatives pour la lecture-littérature et les sciences (*infra*, p. 188 et s.). De plus, la comparaison des pratiques de débat dans les trois disciplines retenues avec les mêmes questions posées, a permis de construire des catégories d'analyse. La comparaison de ces catégories a, de surcroît, facilité l'entrée dans les différents espaces disciplinaires.

Par contre, des dimensions qui nous semblaient *a priori* importantes, voire nécessaires, comme le lieu d'exercice (rural ou urbain), l'ancienneté dans le métier ou encore la formation professionnelle suivie, ne semblent plus être significatives. Ces critères sociologiques n'ont effectivement pas été des variables exploitées pour la construction des catégories. Ces données ont, en revanche, permis de mettre en corrélation les représentations des enseignants sur le débat avec leur connaissance des programmes (MEN, 2008).

Le questionnaire est bâti en quatre parties¹¹⁷. Une première partie, intitulée « Vous » consiste en des données sociologiques comme l'ancienneté dans le métier et dans le cycle, le lieu d'exercice ainsi que des informations relatives au niveau des formations universitaire et professionnelle. Une deuxième partie, « Votre conception de l'oral », vise à rendre explicite les représentations sur l'oral à l'école. La troisième partie, « Les pratiques de débat », permet de dresser un état des lieux des pratiques de débat au cycle 3. On relève dans cette partie les

¹¹⁶ A la suite d'Yves Reuter (2006, p. 18), nous préférons l'expression « construction des données », plutôt que recueil ou collecte des données, l'expression mettant davantage en lumière le travail de construction du chercheur des données de recherche. Il ne pourrait s'agir uniquement d'un travail de « cueillette » de données, mais est un véritable travail de sélection de données et d'indices, issus du document de recherche constitué *a priori* par le chercheur.

justifications des pratiques ou le refus des pratiques de débat, les freins à la mise en place des débats en classe, l'organisation spatiale et temporelle de débats ainsi que leur inscription disciplinaire. La dernière partie, intitulée « Les pratiques de débats philosophique, en littérature et en sciences », est scindée en trois sous-parties identiques, chaque partie reprenant les mêmes questions que les questions posées pour la troisième partie. Ce choix permet ainsi la comparaison entre les disciplines des débats. On relève une nouvelle fois les outils du débat, l'organisation matérielle, spatiale et temporelle des débats ainsi que les objectifs visés au cours des débats.

Le questionnaire élaboré autour de 92 questions est relativement long¹¹⁸. Notons que les enseignants n'ont pas tous renseigné les 92 questions ; seuls les enseignants mettant en œuvre des débats en philosophie, des débats en lecture-littérature et en sciences ont eu à compléter ces 92 questions, soit 34 enseignants menant les débats dans les trois disciplines. Précisons encore que sur les 92 questions, seules 11 questions sont des questions ouvertes, le reste étant des questions fermées (questions à choix multiples, questions avec des échelles de valeurs, questions nécessitant un choix exclusif ou questions nécessitant un classement de réponses).

1.3. Diffusion du questionnaire enseignant

Pour des raisons d'efficacité de l'outil mais aussi des raisons logistiques, nous avons choisi de diffuser le questionnaire¹¹⁹ avec un outil proposé par Google : « Spreadsheet ». Le choix de ce moyen de diffusion s'est avéré plus efficace à la suite des pré-tests du questionnaire. En effet, le test de notre questionnaire sous une version papier et une version numérique, nous a permis d'observer que les questions étaient moins renseignées dans la version papier. Le choix de la diffusion du questionnaire en ligne a également été une optimisation du temps. En effet, les réponses des enseignants via le questionnaire Google, sont directement consignées sous forme tabulaire, enregistrable sous l'extension Excel. Nuancez toutefois ce gain de temps puisque les traitements et analyses *via* le logiciel de

¹¹⁷ Le questionnaire est consultable en annexe n°5.

¹¹⁸ La durée de passation annoncée sur le questionnaire en ligne était d'une dizaine de minutes. Mais pour les enquêtés ayant répondu à toutes les questions, la durée de passation du questionnaire était d'environ une heure.

traitement des données, Sphinx, ont nécessité un reformatage du tableau initial des réponses pour le traitement des réponses. Précisons enfin que si ces différents intérêts pratiques ont pu motiver notre choix de recourir à un questionnaire en ligne, celui-ci n'a pas été sans conséquences sur l'échantillonnage des répondants. On peut en effet penser que les personnes qui n'avaient pas accès à internet ou qui avaient des difficultés techniques voire qui avaient un *a priori* négatif sur l'utilisation de l'ordinateur ont choisi de ne pas répondre à notre enquête. Mais rien ne permet cependant de penser que des problèmes comparables ne concernent pas également les questionnaires papiers (rapport à l'écrit, renvoi postal du questionnaire, etc.).

Sur les 188 écoles sollicitées par mail, nous avons ainsi pu récupérer 206 questionnaires complétés, dont 184 exploitables. Il est pour autant difficile de considérer le taux de retour de notre questionnaire car nous ne pouvons pas savoir le nombre d'enseignants exact ayant reçu l'invitation pour le questionnaire¹²⁰. Quoiqu'il en soit, la longueur du questionnaire a sans doute été un facteur déterminant dans le retour de ces questionnaires. L'organisation-même du questionnaire permet d'expliquer, sans trop nous tromper, que des enseignants ont pu avoir été rebutés par la longueur du questionnaire, à l'image des 22 questionnaires qui n'ont pas pu être exploités (soit 10,7%), n'ayant été renseignés que partiellement. Nous avons par conséquent fait le choix de ne pas prendre en compte les questionnaires complétés à moins de huit réponses, supposant que les enseignants avaient arrêté de renseigner le questionnaire.

2. Traitement des données

Pour le traitement des questionnaires, les données ont été exploitées avec le logiciel d'enquête et d'analyse de données, Sphinx. Le traitement a donné lieu à deux types de traitement : une analyse quantitative à partir des questions fermées (*cf.* annexe n°5) et une analyse qualitative (Bardin, 1977) (*cf.* annexe n°6) à partir des discours des enseignants sur le débat et ses variations disciplinaires.

¹¹⁹ Le questionnaire en ligne est consultable à l'adresse suivante : <https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dEgyUzI4UEdodjgzY3dQdF95SWJtV0E6MA#gid=0>

¹²⁰ Le questionnaire a été envoyé aux directeurs et directrices des établissements. Nous ne sommes pas en mesure de savoir s'ils ont été ensuite diffusés auprès des enseignants des écoles.

L'analyse s'organise en deux parties, la première consistant dans la formalisation du débat scolaire et la deuxième précisant la formalisation disciplinaire pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

Au cours de la première partie, l'étude porte sur les pratiques déclarées de débats en cycle 3 et sur les représentations que peuvent avoir les enseignants de la présence du débat dans les Instructions Officielles (MEN, 2008). La prise en compte de l'organisation spatiale et temporelle des débats, des freins supposés à la mise en place des débats, la formalisation du rôle de l'animateur des débats et la définition que les enseignants formulent à propos du débat permettent de mettre en évidence la formalisation du genre scolaire du débat (Dolz & Schneuwly, 1995, 1997, 1998) à partir des déclarations des enquêtés.

Pour la deuxième partie, le traitement des données repose sur la variation disciplinaire des débats. La discipline est donc la variable retenue pour rendre compte de ces variations. Pour mettre en évidence cette variable disciplinaire, nous avons construit des catégories d'analyse essentiellement autour de l'organisation des pratiques enseignantes : l'organisation spatiale et temporelle des débats, la dimension matérielle des débats (les supports pour lancer ou prolonger les débats, et, les traces écrites), les modalités d'animation des débats, les thèmes proposés et les questions posées pour lancer les débats et les objectifs visés par les enseignants. L'analyse des déclarations des enseignants à partir des catégories présentées ci-dessus permettra de mettre en évidence la manière dont les enseignants formalisent le genre disciplinaire du débat (Dias-Chiaruttini, 2010, 2011) dans leurs déclarations pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie.

Conclusion du chapitre 5

L'enjeu de ce chapitre consistait à rendre compte des choix relatifs à la constitution du corpus *Questionnaires* et des modalités d'analyse des déclarations des pratiques de débats des enseignants de cycle 3.

Les déclarations des enseignants sont ainsi recueillies au moyen d'un questionnaire de 92 questions portant sur les pratiques du débat scolaire et les pratiques de débats disciplinaires en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. L'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 permettra de reconstruire la manière dont est formalisé le genre du débat dans les espaces de pratiques déclarées (*cf.* chapitre 6).

Concluons ce chapitre en posant une question que nous n'avions pas prise en compte au moment de la conception du questionnaire : la reconstruction du sujet dans le questionnaire. En effet, comment les enquêtés sont-ils reconstruits dans notre questionnaire ? Cette question, à la suite d'une réflexion de Dominique Lahanier-Reuter au cours d'un séminaire doctoral dans notre laboratoire Théodile-CIREL, nous semble cruciale. Les enseignants sont constitués comme des sujets didactiques enseignants (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) planifiant l'organisation des débats dans leur classe et ayant une conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007b, 2010a) et un vécu disciplinaire (Reuter, 2013b). En effet, l'image de la discipline qu'ont les enseignants, pour les disciplines *lecture-littérature*, *sciences* et *philosophie*, oriente la formalisation des débats disciplinaires. Nous reviendrons plus largement dans la conclusion générale de ce travail sur la constitution du sujet didactique enseignant selon les disciplines.

Chapitre 6. Analyse du discours des enseignants

Introduction

Quelles sont les conceptions des enseignants sur le débat au cycle 3 ? Que nous apprennent les déclarations des enseignants sur la mise en œuvre des débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie ? Que peut-on en inférer quant à la formalisation du débat dans les espaces de pratiques déclarées ?

L'enjeu de ce chapitre repose sur l'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 (cf. annexes n°5 et n°6), entendus comme des sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014) sur leurs pratiques de débat dans leur classe recueillies par questionnaires (De Singly, 2012).

Après avoir présenté la population des enquêtés, nous nous attacherons à mettre en exergue les représentations des enseignants sur le débat scolaire, avant de nous attarder sur les déclarations portant sur les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Parmi les variations disciplinaires soulevées dans l'analyse, nous verrons en quoi le contexte organisationnel des débats, notamment l'organisation spatiale et temporelle des débats, les rôles endossés par les élèves, les supports pour lancer le débat, les objets du débats ainsi que les contenus visés sont des éléments significatifs et spécifiant des genres disciplinaires des débats.

1. La population des enquêtés

La question de l'échantillonnage des enquêtés constitue un choix méthodologique *a priori*. A la suite de Laurent Boltanski et Pascale Maldidier¹²¹, nous avons opté pour un « échantillon spontané », constitué de personnes volontaires¹²² ayant accepté de répondre au questionnaire. Cet échantillon n'est donc en rien représentatif¹²³, au sens statistique, de la population enseignante ciblée, à savoir les enseignants de cycle 3. L'échantillon est ainsi composé des enseignants de cycle 3, travaillant dans un établissement du Nord-Pas-De-Calais, qui ont répondu au questionnaire. Bien que les raisons qui ont conduit les enseignants à répondre au questionnaire soient inconnues, on peut toutefois présupposer que ces enseignants ont un rapport subjectif à l'objet de recherche ou au chercheur, comme le soulève Alain Dubus (2000, p. 123) :

En effet, pour qu'un questionné réponde à un questionneur, il faut qu'il y ait un intérêt, qu'il en ait envie parce que le thème du questionnement résonne avec ses préoccupations, ou au minimum qu'il éprouve une certaine neutralité bienveillante envers le questionneur.

Toutefois, l'idée de « neutralité bienveillante » est à nuancer, car 62% des enseignants ayant complété le questionnaire sont des enseignants ayant suivi leur formation professionnalisante à l'IFP¹²⁴, ou étant susceptible d'être venus pour suivre une formation continue. Or, au moment de l'enquête, nous y assurions des actions de formation initiale et continue auprès des enseignants. Cela ne change en rien la sincérité supposée des réponses apportées, mais c'est un implicite à mettre au jour. Les enquêtés étaient donc passibles de nous connaître et/ou d'avoir connaissance de notre intérêt pour le débat en philosophie (Destailleur-Bigot, 2004, 2006).

¹²¹ Cités par François de Singly (2012, p. 41).

¹²² Les personnes sont volontaires dans le sens où « elles ne sont pas institutionnellement privé de la possibilité de ne pas répondre » (Dubus, 2000, p. 123).

¹²³ François de Singly (2012, pp. 37-41) distingue plusieurs possibilités pour la composition des échantillons, comme « l'Idéal statistique », « la méthode des quotas », « les échantillons stratifiés » et « l'étude des publics ». « La méthode des quotas » consiste à constituer un échantillon représentatif de la population de référence. Pour le dire autrement, on retrouve la même structure dans l'échantillon et dans la population de référence.

¹²⁴ L'IFP est l'Institut de Formation Pédagogique de Lille qui forme les futurs enseignants du 1^{er} et 2nd degrés.

1.1. Ancienneté des enquêtés

Ces critères ne sont pas nécessairement déterminants des représentations et des pratiques de débat que nous cherchons à décrire. Cela pourrait être une variable dépendante, mais nous l'envisageons ici, comme indépendante. Ces critères permettent juste de donner une image des enquêtés en précisant leur profil.

Les tableaux n°15 et n°16 présentés ci-dessous, reprenant la répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier et dans le cycle, nous permettent de mettre en évidence que les enquêtés sont essentiellement de jeunes enseignants dans la mesure où 59,3% des enquêtés enseignent depuis moins de 10 ans. De la même manière, ces enseignants sont également pour 69,6% d'entre eux de jeunes enseignants au cycle 3, 50% n'y enseignant que depuis moins de 5 ans.

	Nb. Cit. ¹²⁵	Fréq. ¹²⁶
Moins de 5 ans	64	34,8%
Entre 5 et 10 ans	45	24,5%
Entre 10 et 15 ans	27	14,7%
Entre 15 et 20 ans	16	8,7%
Plus de 20 ans	32	17,4%
TOTAL OBS ¹²⁷ .	184	100%

Tableau 15 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier

	Nb. Cit.	Fréq.
Moins de 5 ans	92	50,0%
Entre 5 et 10 ans	36	19,6%
Entre 10 et 15 ans	29	15,8%
Entre 15 et 20 ans	13	7,1%
Plus de 20 ans	14	7,6%
TOTAL OBS.	184	100%

Tableau 16 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le cycle 3

¹²⁵ Nous utilisons l'abréviation « Nb. Cit. » pour désigner le nombre d'occurrences relevées par rapport au total de mon échantillon.

¹²⁶ Nous utilisons l'abréviation « Fréq. » pour désigner la fréquence en pourcentage d'occurrences relevées par rapport au total de mon échantillon.

¹²⁷ « TOTAL OBS. » équivaut au nombre total de réponses correspondant au 184 enquêtés.

Comme on peut le voir sur le graphique n°2 ci-dessous, représentant la répartition des enquêtés à la fois suivant leur ancienneté dans le cycle et dans le métier, les enquêtés sont donc des enseignants-débutants dans le cycle, même si huit enseignants sur les 92 enseignants de cette catégorie sont enseignants depuis plus de 10 ans. De manière sensiblement similaire, un quart des enquêtés pourraient être considérés comme des enseignants-experts, puisque ces derniers enseignent depuis plus de 15 ans, or seuls 14,7% sont des enseignants-experts au cycle 3.

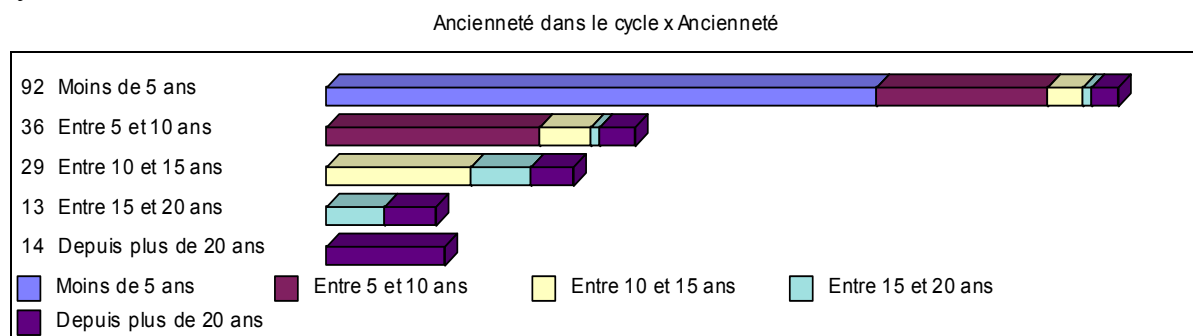


Figure 2 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier et dans le cycle

1.2. Capital scolaire¹²⁸ des enquêtés

Le capital scolaire des enquêtés est très variable (*cf.* tableau n°5 de l'annexe n°5.1), le dernier diplôme obtenu allant du baccalauréat au master : 8,2% ont uniquement le baccalauréat, 11,4% un DEUG, 15,2% une maîtrise, 44% une licence, et 21,2% un DEA, master ou un autre diplôme équivalent au niveau bac+5.

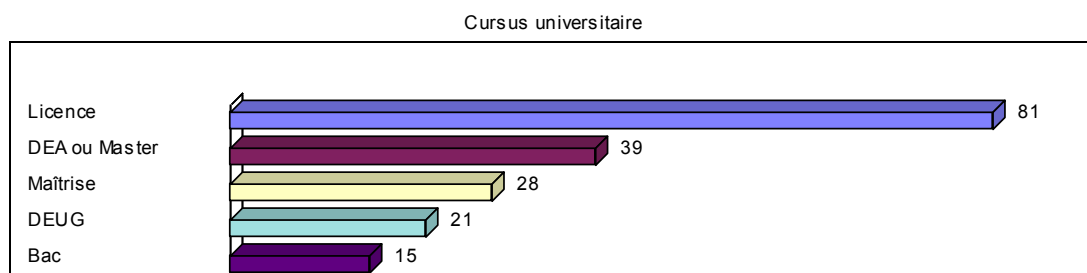


Figure 3 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme universitaire obtenu

¹²⁸ Nous empruntons ici l'expression à François de Singly (2012, p. 48) pour déterminer le niveau scolaire des enquêtés. Nous reprenons ici le plus haut niveau universitaire atteint par les enquêtés.

Le capital scolaire dépend essentiellement de l'ancienneté des enquêtés. Sans être une explication univoque, le capital scolaire est lié aux conditions d'accès au métier. Il n'est pas étonnant de voir des enseignants-débutants plus diplômés que les enseignants-experts, l'exigence de formation ayant changé. Rappelons que le niveau Bac+2 est exigé pour les enseignants en 1980 et le niveau Bac+3 en 1994, comme pré-requis pour entrer en formation professionnalisante. De la même manière, si on s'attarde un peu sur la catégorie des enseignants-débutants (enseignants depuis moins de 5 ans), on relève que 45% d'entre eux sont diplômés d'un Bac +5 et 39% d'un Bac. Cela s'explique par la maîtrise de la formation du métier d'enseignant en 2009. On peut dire, sans trop se tromper que les 29 enseignants ayant un Bac+5 sont des enseignants professant depuis la réforme de la formation du métier d'enseignant.

Ancienneté	Moins de 5 ans	Entre 5 et 10 ans	Entre 10 et 15 ans	Entre 15 et 20 ans	Depuis plus de 20 ans	TOTAL
Cursus universitaire						
Bac	0	0	0	2	13	15
Bac+2	2	0	1	4	14	21
Bac+3	25	30	16	6	4	81
Bac+4	8	10	7	2	1	28
Bac+5	29	5	3	2	0	39
TOTAL	64	45	27	16	32	184

Tableau 17¹²⁹ : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier

¹²⁹ Les éléments encadrés en bleu correspondent aux éléments les plus significatifs du tableau croisé

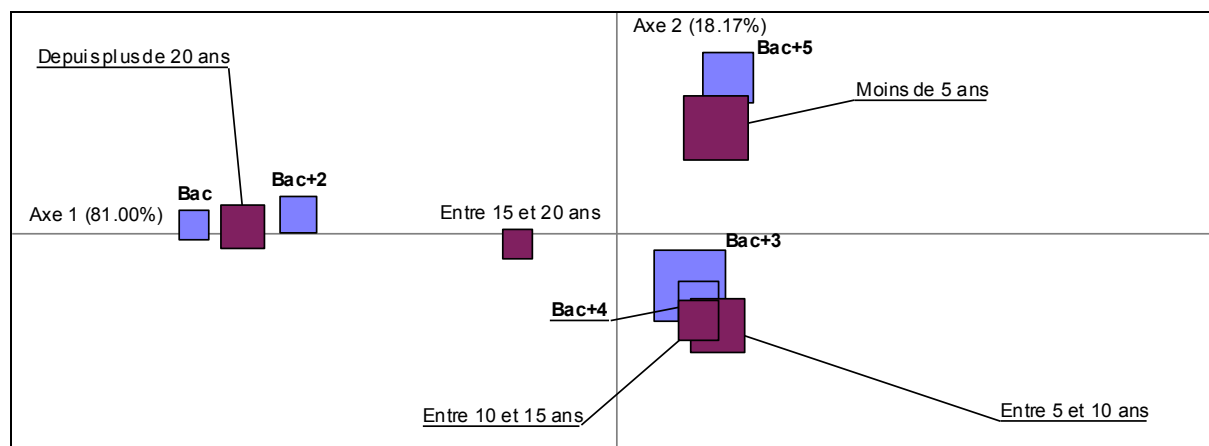


Figure 4 : Répartition des enquêtés selon leur dernier diplôme obtenu et leur ancienneté dans le métier

Au capital scolaire, une précision est à ajouter quant à la formation professionnalisante (cf. tableau n°6 de l'annexe n°5.1): 89,7% des enquêtés ont reçu une formation professionnalisante, à l'IFP (62%), à l'IUFM (22,8%) et dans d'autres endroits pour 9 personnes sur les 184 au total. Dans ces neuf personnes, les lieux de formation cités sont la formation en Belgique pour devenir enseignant (citée 4 fois), des instituts privés de préparation au concours de l'enseignement comme Forprof (cités 1 fois) ou un Institut d'expertise comptable (cité 1 fois). Notons que deux personnes ont répondu avoir suivi une formation à la fois à l'IUFM et l'IFP. La quasi-totalité des enseignants a donc reçu une formation professionnelle au métier de l'enseignement.

Si l'ancienneté et le capital scolaire permettent de profiler les enquêtés, ils permettent également d'expliquer la plus ou moins grande adhésion aux pratiques de débat. En effet, si 87,5% des enquêtés déclarent mettre en place du débat en classe, il faut rappeler que 59,3% d'entre eux ont commencé à enseigner après les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) dans lesquels le débat est présent dans plusieurs disciplines. On pourrait donc penser que les enseignants ont été sensibilisés à la pratique du débat au cours de leur formation professionnalisante et également par l'inscription du débat dans les espaces de prescription. C'est une des raisons qui permet d'expliquer *a priori* l'adhésion des enquêtés au débat.

1.3. Lieu d'exercice et niveau d'enseignement des enquêtés

Toujours dans l'idée de donner à voir de manière précise le profil des enquêtés, les enseignants ayant répondu au questionnaire enseignent essentiellement en zone urbaine (79,3%), dans la banlieue lilloise (cf. tableau n°4 de l'annexe n°5.1).

La répartition des enseignants par niveau de classe enseigné dans le diagramme présenté à la page suivante (cf. tableau n°3 de l'annexe n°5.1) montre une répartition équivalente entre les enseignants de CE2 (32 enseignants), de CM1 (35 enseignants) et CM2 (42 enseignants). Le reste des enquêtés enseignent en cours multiples : 19 en CE2/CM1, 35 en CM1/CM2 et six enseignants enseignent en cours triple. Bien que le questionnaire soit pensé à destination des enseignants de cycle 3, 15 enseignants travaillant à la fois sur le cycle 2 et cycle 3, soit en CE1/CE2, ont renseigné de questionnaire.

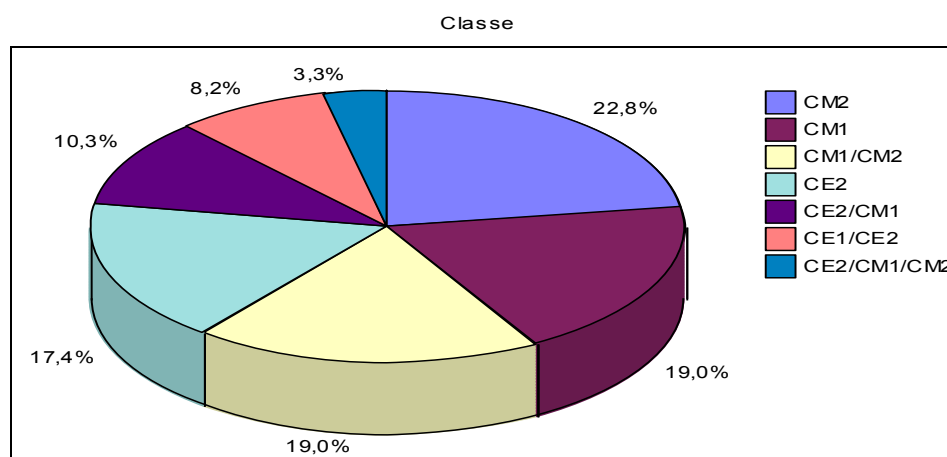


Figure 5 : Répartition des enquêtés selon leur niveau de classe d'enseignement

Eléments de conclusion

La population des enquêtés composée des 184 enseignants ayant répondu au questionnaire se compose essentiellement de jeunes enseignants dans le métier et/ou dans le cycle. Les enquêtés enseignant pour la majeure partie d'entre eux dans la proche banlieue lilloise ont pour la plupart d'entre eux reçu une formation professionnalisante. Il est donc fort probable que nombre d'entre eux aient été sensibilisés à la pratique du débat au cours de leur récente

formation professionnalisante initiale ou continue. Qu'apprend-on de leurs pratiques du débat ?

2. Les pratiques déclarées de débat

Bien que les enquêtés déclarent massivement pratiquer du débat dans leur classe (87,5%) (*cf.* tableau n°15 de l'annexe n°5.2), la fréquence des pratiques nuance les résultats. Rappelons que la formalisation que font les enseignants du débat sert de référence pour comprendre les variations disciplinaires des débats.

1.1. Pratiques déclarées et pratiques prescrites du débat : quels écarts ?

Comme déjà précisé dans l'introduction générale, 87,5% des enquêtés déclarent mener des débats dans leurs classes. Ces pratiques sont à nuancer par la fréquence des pratiques, comme nous le mettons en évidence dans la suite de notre exposé (*infra* p. 192 et s.).

1.1.1. Les disciplines déclarées du débat

Les enseignants déclarent mettre en place du débat dans plusieurs disciplines (*cf.* tableaux n°16, n°17 et n°18 de l'annexe n°5.3). Toutes les disciplines sont au moins citées 12 fois par les enquêtés et quatre disciplines sont plus souvent citées que les autres : l'instruction civique et morale, le français, les sciences expérimentales et technologie et les mathématiques. En effet, plus des trois quarts des enquêtés déclarent mettre en place des débats en instruction civique et morale (75,5%) et plus de la moitié déclarent en pratiquer en français (67,4%). Les sciences et technologie (41,3%) ainsi que les mathématiques (35,9%) se démarquent également des autres disciplines citées, même si elles sont citées par moins de la moitié des enquêtés. Le diagramme n°6 présenté à la page suivante montre que les disciplines histoire, arts visuels, histoire des arts et géographie sont citées et représentent moins d'un tiers des déclarations des enseignants. Les langues vivantes et l'éducation sont les disciplines les moins

citées puisque moins de 10% des enseignants déclarent pratiquer ces débats dans ces disciplines.

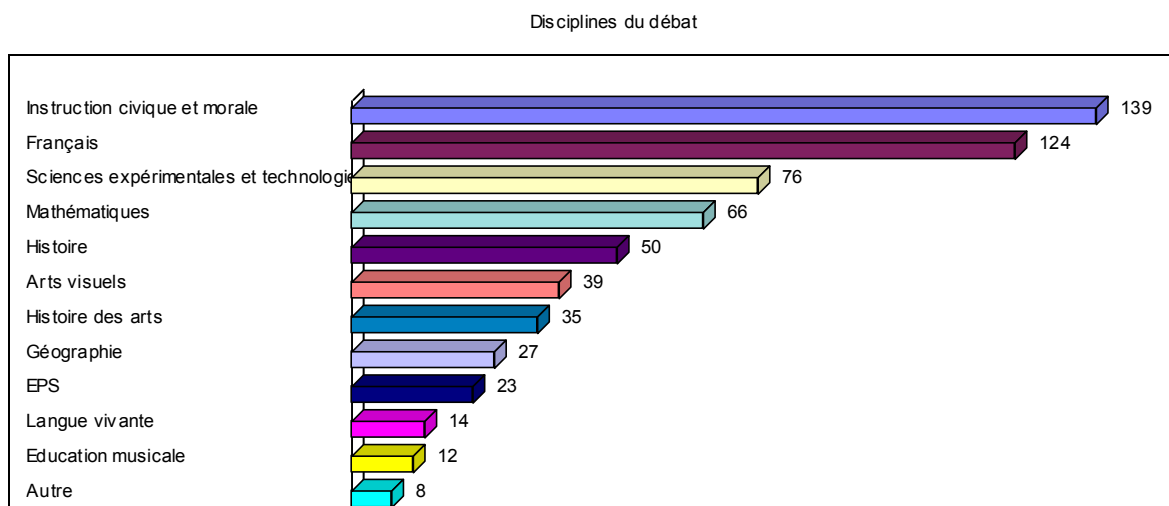


Figure 6 : Répartition des pratiques de débat selon les disciplines

Il est intéressant de noter que 4,3% des enquêtés, soit huit personnes déclarent mettre en place des débats dans d'autres disciplines (*cf.* annexe n°6.2). Parmi les réponses données, la philosophie est citée à six reprises. On pourrait se demander si la philosophie est pensée ici par les enseignants comme une discipline ou comme une situation propice au débat. Les données recueillies dans le corpus *Questionnaires* ne permettent pas d'avancer de réponses. Les deux autres réponses font référence à des situations plus qu'à des disciplines en tant que telles puisque les deux enseignants concernés font référence à des moments de classe ponctuels :

- « Moment suite à un événement passé dans la classe » (Corpus *Questionnaires*, 41¹³⁰)
- « Suite à des événements ponctuels caomme¹³¹ des disputes ou bagarres dans la cour. » (Corpus *Questionnaires*, 139)

Au niveau des disciplines français et mathématiques, on peut préciser les sous-disciplines citées. Les enseignants ayant déclaré mettre en place des débats en français, précisent le faire

¹³⁰ Nous notons « 41 » pour signaler que ces propos sont avancés par l'enquêté n°41.

¹³¹ Nous avons choisi de ne pas modifier et corriger les erreurs syntaxiques et orthographiques, afin de ne pas modifier la pensée des enquêtés. C'est pourquoi, une coquille s'est glissée sans que nous ne la corrigions.

dans le cadre de la lecture-littérature (58,2%), de l'étude de la langue (27,2%) et de la rédaction (25,5%). En mathématiques, les enseignants privilégient essentiellement la pratique du débat dans le cadre de la résolution de problème (33,7%). Géométrie, grandeurs et mesures ainsi que nombres et calculs sont cités, mais ne représentent respectivement que 15,2%, 13,6% et 13% des réponses des enquêtés.

1.1.2. Les disciplines prescrites du débat : représentation des enseignants

De manière presque unanime (94,6%), les enseignants pensent que la pratique du débat est prescrite dans les IO de 2008 (cf. tableaux n°22, n°23 et n°24 de l'annexe 5.3). Le graphique ci-dessous reprend les disciplines pour lesquelles les Instructions Officielles prescrivent la pratique du débat, selon les enquêtés.

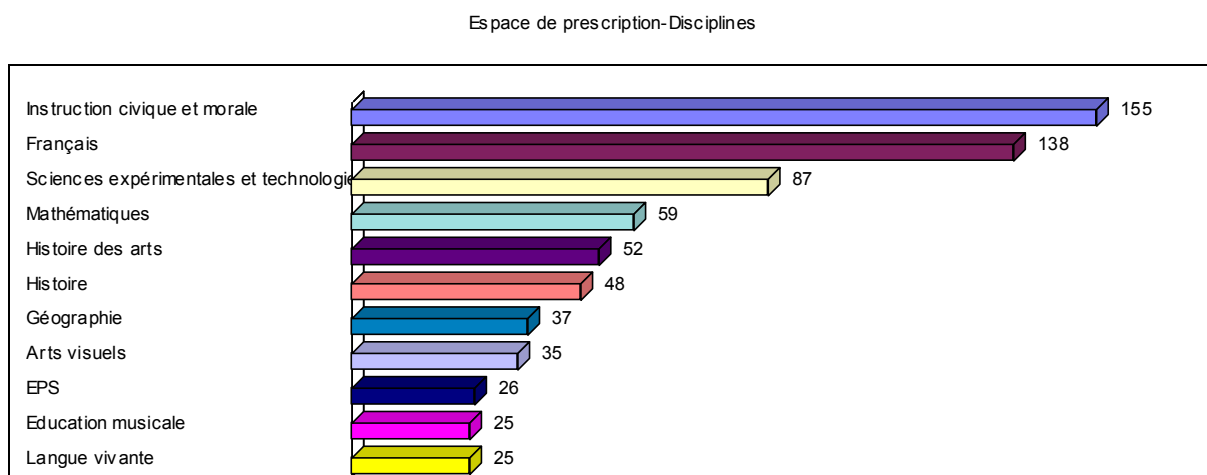


Figure 7 : Répartition des pratiques de débat par disciplines dans les IO de 2008 selon les enquêtés

On retrouve de fortes corrélations entre les disciplines prescrivant la mise en place de débat dans les IO (MEN, 2008) selon les enseignants et les disciplines pratiquées. On retrouve encore quatre disciplines qui se démarquent dans les Instructions Officielles ; ce sont d'ailleurs les mêmes que celles déclarées comme cadre des débats par les enseignants.

Les déclarations des enseignants concernant leurs pratiques permettent de préciser deux éléments. Tout d'abord, selon les enseignants, toutes les disciplines prescrivent du débat dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008). Or comme cela a été montré, le débat très présent dans les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a), tend à disparaître en 2008

(MEN, 2008) (*supra*, p. 48 et s.). On ne retrouve en effet le débat que dans une seule discipline : le français. L'idée ne consiste pas à porter un jugement de valeur sur les enseignants en disant qu'ils se trompent ou qu'ils n'ont pas une connaissance approfondie des textes officiels. Ce qui importe est que les enquêtés se représentent le débat comme prescrit dans toutes les disciplines scolaires en 2008. Formulons deux hypothèses pour expliquer ces représentations. La première est que les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a) ne sont pas considérées comme obsolètes et dépassées par les enquêtés. Le débat prescrit en 2002 (MEN, 2002a), notamment en éducation civique, en littérature¹³², en mathématiques et en sciences expérimentales et technologie, se retrouve dans les pratiques enseignantes des enquêtés de manière plus significative que pour les autres disciplines. Il faut d'ailleurs rappeler que les enquêtés sont de jeunes enseignants ayant commencé à enseigner avec les Instructions Officielles de 2002 (MEN, 2002a). Le débat est peut-être une pratique de classe que les enseignants ont choisi de pérenniser malgré le changement des textes officiels (MEN, 2008). Pour autant si cela explique la très forte représentation des disciplines précédemment citées, cela n'explique pas pourquoi les enquêtés se représentent le débat comme une pratique prescrite en 2008 (MEN, 2008). On peut voir là un autre indicateur significatif. Le débat pourrait être une pratique de classe, non pas entendu comme un genre à part entière ou genre formel à travailler en tant que tel, mais un moyen d'enseignement. La manière dont les enquêtés définissent le débat va dans le sens de cette deuxième hypothèse explicative. Les enquêtés considèrent le débat comme une modalité pédagogique, au même titre que le sont le cours dialogué et le cours magistral, pour permettre la confrontation entre les élèves.

Précisons encore que selon les enquêtés, le débat est plus souvent cité dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) qu'ils ne déclarent le mettre en place dans leur classe. C'est le cas pour de nombreuses disciplines comme l'instruction civique et morale, l'histoire des arts, le français, l'éducation musicale, les langues vivantes, les sciences expérimentales et technologie, la géographie et l'EPS. L'identification des freins à la mise en place du débat (*cf.* annexe n°6.8), comme le manque de temps ou la difficulté à mettre en place de débat en classe, explique sans doute cette différence entre la prescription et la mise en œuvre du débat. Ce n'est pas le cas pour l'histoire et les mathématiques pour lesquelles les enseignants

¹³² Les enquêtés déclarent d'ailleurs à 67,9% que le débat est prescrit dans le cadre de la lecture-littérature dans les IO de 2008.

déclarent plus le mettre en œuvre dans leurs classes qu'il n'est prescrit dans les Instructions Officielles (MEN, 2008).

1.2. Représentation de l'objet débat

Pour comprendre la représentation que les enseignants se font du débat, intéressons-nous dans un premier temps à la temporalité et la spatialité des débats (cf. tableaux n°27 et n°28 de l'annexe n°5.3). Dans un deuxième temps, l'analyse portera sur les représentations des enseignants sur leur propre rôle d'animation de ces moments de débats (cf. tableaux n°25 et n°26 de l'annexe n°5.3).

1.2.1. Temporalité des débats : fréquence et durée

Si le débat est une pratique plébiscitée par les enquêtés, on peut également dire que c'est une pratique régulière chez les enseignants qui ont répondu au questionnaire. Le diagramme ci-dessous donne à voir la fréquence de la pratique du débat des enquêtés. On peut y lire que la débat est une pratique régulière (une à plusieurs fois par semaine) pour 42,4% des enquêtés, occasionnelle (une fois par quinzaine à une fois par mois) pour 25,5% des enquêtés et très occasionnelle (une fois par mois et moins) pour 19% des enquêtés.

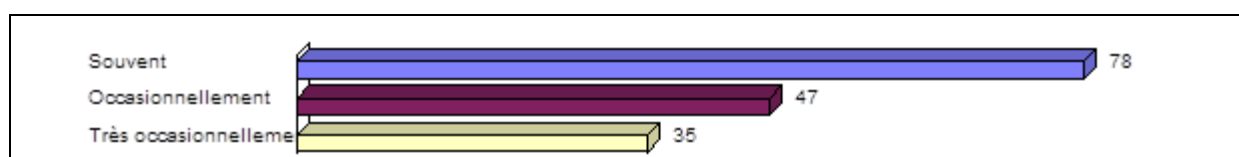


Figure 8 : Fréquence de la pratique du débat pour les enquêtés

Quant à la durée des débats mis en place par les enquêtés, trois quarts des enquêtés (soit 75,6%) disent faire des débats dont la durée n'excède pas 30 minutes. La durée moyenne la plus représentée est de 15 à 30 minutes (48,4%). Les débats excédant 30 minutes sont moins représentés car ils ne concernent que 10,8% des enquêtés. Les débats de plus de 45 minutes sont très rares puisque seuls trois enseignants déclarent mettre en place des débats aussi longs.

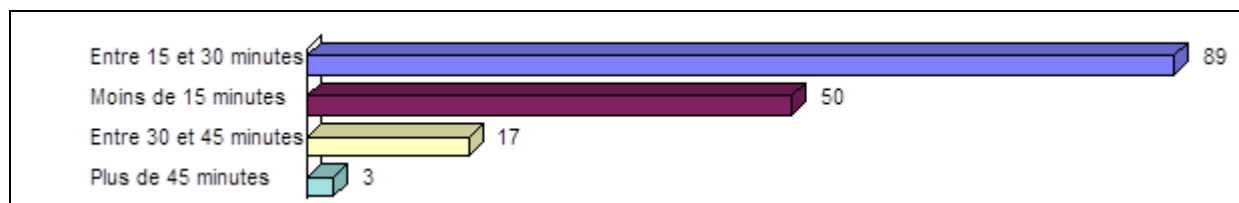


Figure 9 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

L'analyse du questionnaire donne donc à voir une représentation du débat, comme étant une pratique fréquente, durant en moyenne de 15 à 30 minutes pour les enquêtés.

1.2.2. Configuration spatiale du débat

Dans le questionnaire, les enseignants sont interrogés sur l'organisation spatiale des débats. Nous cherchons notamment à déterminer si l'organisation de l'espace est un élément important retenu par les enseignants pour la mise en place des débats en classe (*cf.* questions n°36 et n°37). Les enquêtés ont répondu massivement que l'organisation était un critère important (87%). Le diagramme ci-dessous reprend les formes plébiscitées par les enquêtés comme étant une forme facilitante pour faire des débats en classe. La moitié des enseignants considèrent que les formes les plus appropriées pour le débat sont de se placer en cercle (52,2%) ou en U (23,4%). Se placer par petits groupes ne reçoit que 10,9% des réponses des enseignants. Par contre laisser les élèves face à l'enseignant semble être une forme rejetée par les enquêtés puisque seuls 3 enseignants considèrent cette disposition spatiale comme aidante.

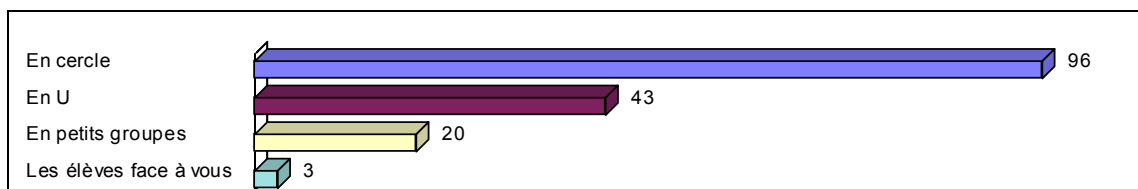


Figure 10 : Configuration spatiale la plus appropriée pour mettre en place des débats en classe pour les enquêtés

1.2.3. Représentation du rôle de l'enseignant dans le débat

Dans le questionnaire, les enseignants sont interrogés pour préciser la manière dont ils définissent leur rôle dans le débat (*cf.* question n°33). Pour cela, il leur est demandé d'ordonner cinq occurrences pour qualifier le rôle de l'enseignant au cours des débats : guide, accompagnateur, médiateur, éveilleur et enseignant. Le tableau n°18 ci-dessous reprend les réponses des enquêtés à cette question.

Rôle de l'animateur	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (rang 5)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Guide	46	25,0%	46	25,0%	46	25,0%	32	17,4%	14	7,6%	184 (3,42)	100%
Accompagnateur	37	20,1%	54	29,3%	53	28,8%	35	19,0%	5	2,7%	184 (3,45)	100%
Médiateur	50	27,2%	43	23,4%	47	25,5%	40	21,7%	4	2,2%	184 (3,52)	100%
Éveilleur	36	19,6%	32	17,4%	32	17,4%	63	34,2%	21	11,4%	184 (2,99)	100%
Enseignant	15	8,2%	9	4,9%	6	3,3%	14	7,6%	140	76,1%	184 (1,61)	100%
TOTAL OBS.	184		184		184		184		184		184	

Tableau 18 : Rôle de l'enseignant au cours des débats selon les enquêtés

La lecture des résultats met en évidence deux types de remarques. Tout d'abord, les enquêtés considèrent leur rôle comme relevant de la médiation, de l'accompagnement et de la guidance. Les réponses des enseignants classent les 3 occurrences citées quasiment à égalité. En effet, les scores moyens des occurrences « guide » (3,42), « accompagnateur » (3,45) et « médiateur » (2,52) sont sensiblement les mêmes. Les deux autres occurrences se démarquent plus nettement des trois précédentes. L'occurrence « éveilleur » est placée au rang 4 par 63 enquêtés, et, de manière plus unanime encore, 140 enquêtés placent « enseignant » au dernier rang du classement. Cette dernière place confirmée par 76,1% des réponses atteste que la posture « enseignante » de l'enseignant n'est pas celle privilégiée par les enquêtés au cours des débats. L'enseignant ne serait donc pas au moment des débats dans une visée d'enseignement, mais davantage dans une posture d'accompagnement. Une autre question permet d'approfondir cet élément.

A la question n°34, il est demandé aux enseignants quels sont les apprentissages que les élèves peuvent faire lors des moments de débats. Tout comme pour la question n°33, nous leur proposons une nouvelle fois d'ordonner des éléments : « des savoirs disciplinaires », « apprentissages langagiers » et des « apprentissages socialisants ». Le tableau n°19 ci-dessous reprend l'ensemble des réponses apportées par les enquêtés :

Savoirs	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Des savoirs disciplinaires	16	8,7%	51	27,7%	117	63,6%	184 (1,45)	100%
Des apprentissages langagiers	18	9,8%	120	65,2%	46	25,0%	184 (1,85)	100%
Des apprentissages socialisants	150	81,5%	13	7,1%	21	11,4%	184 (2,70)	100%
TOTAL OBS.	184		184		184		184	

Tableau 19 : Apprentissages réalisés par les élèves au cours des débats selon les enquêtés

Les réponses sont très distinctes. Selon les enquêtés, les premiers apprentissages réalisés par les élèves au cours des débats sont d'ordre socialisant (81,5%), les seconds sont d'ordre langagiers (65,2%) et les troisièmes apprentissages relèvent des savoirs disciplinaires (63,6%). Les acquisitions des élèves au cours des débats relèvent davantage d'une socialisation que d'apprentissages liés à des disciplines scolaires. Au-delà des réponses, on peut donc inférer que les apprentissages consistent plus en l'acquisition d'attitudes et de comportements qu'en des savoirs disciplinaires.

Relevons une relative convergence entre les réponses des enseignants à ces deux questions. Les enquêtés s'accordent davantage sur l'image de l'enseignant-médiateur qui faciliterait le développement de certains comportements et attitudes et visant la socialisation des élèves et le développement de capacités langagières. Ils s'accordent également sur le fait que le moment de débat ne peut se confondre avec une activité traditionnelle d'enseignement. Le débat n'est pas identifié comme un moment de construction ou de transmission de savoirs disciplinaires, au cours duquel la posture de l'enseignant serait d'enseigner.

1.2.4. Définition du débat

La définition donnée par les enquêtés du débat (*cf.* annexe n°6.6) permet de compléter la représentation que font les enseignants du débat.

Le traitement lexicologique des réponses à la question 15 montre que certains termes sont plus ou moins repris par les enquêtés. Le tableau n°20 ci-après reprend les formes qui nous paraissent les plus significatives¹³³ dans les définitions données.

¹³³ Le fait que des termes soient peu repris au regard du nombre de réponses données peut me sembler significatif (ex : le terme de dispositif ou dialogue). Le fait qu'une occurrence soit significative n'a donc rien à voir avec sa fréquence d'apparition dans les réponses données par les enquêtés, mais nous informe sur la modélisation du débat qu'en font les enseignants.

Occurrences relevées	Nb. Cit.
Echange	98
Moment	47
Idées	37
Argumenter	36
Opinion	32
Question	29
Point de vue	28
Confronter	22
Ecouter	22
Apprendre	20
Exprimer	20
Temps	18
Justifier	14
Problématique	13
Penser	12
Construction	11
Réfléchir	11
Discussion	11
Partager	11
Moyen	11
Respect	10
Comprendre	9
Défendre	9
Accepter	7
Répondre	7
Convaincre	6
Situation	6
Interactions	4
Dispositif	2
Dialogue	1

Tableau 20 : Relevé des occurrences significatives dans les réponses des enquêtés à la question 15

Une première remarque très générale consiste à dire que seul un enseignant définit le débat (*cf.* annexe n°6.6) comme un objet d'enseignement et d'apprentissage, au sens où Sylvie Plane le définit (2004) :

« C'est à la fois un outil et un objet d'apprentissage qui est réglé et dirigé » (*Corpus Questionnaires*, 167)

Le débat est bien plus compris comme un moyen¹³⁴d'apprentissage et d'enseignement, et plus largement, comme un moyen d'expression par les enseignants. Le débat serait ainsi à comprendre, comme un moyen de régulation privilégié par les enseignants pour favoriser les interactions entre les élèves, mais un moyen parmi tant d'autres. Plusieurs éléments nous amènent à penser cela.

Au niveau de la définition du débat, les enquêtés s'accordent à dire que le débat relève avant tout d'un échange. L'occurrence est en effet relevée à 98 reprises, soit pour plus de la moitié des enquêtés. Au-delà du simple relevé d'occurrences, on relève des expressions récurrentes. Nous faisons ici référence à l'expression « moment (ou temps) d'échange(s) » qui est relevée 35 fois. Le débat est ainsi défini comme un temps ou un moment au cours duquel les élèves procèdent à des échanges. La définition est un peu rapide car le terme-même d'« échange » amène à être complété. Selon les réponses des enquêtés, des catégories ont pu être construites à partir de la récurrence des expressions employées. Les diverses expressions relevées peuvent être reprises dans le tableau suivant :

Echange d'opinions et d'idées	pour s'exprimer	
	pour confronter des idées	avec une visée argumentative
		en vue de modifier ses représentations et ses manières de penser
		en vue de construire un savoir ou une réponse commun(e)
		en vue de convaincre les autres

Tableau 21 : Relevé des expressions associées au terme d'échanges

Le débat est donc un lieu d'échange d'opinions ou d'idées pour s'exprimer (moyen d'expression) ou de confrontation avec diverses visées : la construction de connaissances, le développement de l'argumentation et de la sophistique.

Le débat est également perçu par les enquêtés comme un moyen d'apprentissage pour développer des compétences langagières, développer l'écoute et l'attention.

¹³⁴ La première distinction que l'on relève relève dans les réponses apportées par les enquêtés est la dichotomie

Pour terminer sur cette définition du débat, constatons que le débat est assez éloigné des pratiques sociales de référence du débat, même si une personne compare le temps de débat en classe au débat médiatique (Corpus *Questionnaires*, 51) (cf. annexe n°6.6). Nous ne relevons que trois personnes décrivant le débat comme un lieu de lutte ou d'affrontement pour convaincre l'auditoire (Vion, 1992):

- « Plusieurs personnes « s'affrontent » pour faire valoir leurs opinions. » (Corpus *Questionnaires*, 142)
- « Le débat part d'un besoin ou d'une question à laquelle plusieurs réponses sont possibles. Chaque partie (pour, contre ou autre) doit avancer des arguments et se justifier. Le débat a pour but de convaincre » (Corpus *Questionnaires*, 175)
- « Un débat est un moment d'échange dans lequel chacun exprime son point de vue sur le sujet en vue de convaincre l'autre. » (Corpus *Questionnaires*, 50)

La représentation du débat faite par les enseignants relève davantage du débat scolaire, tel que Dolz et Schneuwly le conçoivent (1997, 1998), à savoir comme « la construction conjointe d'une réponse complexe à la question » et comme « outil de réflexion qui permet à chaque débattreur (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 36). Les enseignants s'accordent également ce que Dolz et Schneuwly (*ibidem*) précisent à propos du débat qu'il est un :

formidable outil d'approfondissement des connaissances, d'exploration de champs d'opinions controversées, de développement de nouvelles idées et de nouveaux arguments, de construction de significations nouvelles, d'appréhension des autres et de transformation d'attitudes, de valeurs et de normes.

Le débat est ainsi formalisé par les enquêtés essentiellement comme une modalité d'apprentissage et d'enseignement (Garcia-Debanc et Plane, 2004).

« moyen/moment ». Plus d'un quart des enquêtés (58 personnes) ont employé les termes de « moment » (47 personnes) et de « moyen » (11 personnes) pour définir le débat.

Eléments de conclusion

Des pratiques déclarées du débat par les enseignants, l'analyse montre que le débat est une pratique fréquente fortement représentée chez les enseignants. Il est intéressant de relever que toutes les disciplines sont concernées par le débat même si l'instruction civique et morale, le français, les sciences expérimentales et technologie et les mathématiques sont davantage plébiscitées par les enquêtés. Il ressort également de l'analyse que les enseignants conçoivent le débat comme un moyen d'apprentissage pour les élèves. Par la pratique du débat, ces derniers y visent le développement de compétences langagières ou sociales. L'aspect disciplinaire n'était pas un aspect retenu par les enseignants dans cette première partie du questionnaire. On peut donc penser que le débat est une pratique transversale, les disciplines n'étant pas un lieu structurant pour les contenus visés. L'intérêt sera de confronter cette conception du débat scolaire aux pratiques de débats disciplinaires déclarées.

3. Des variations disciplinaires : philosophie, sciences et lecture-littérature

Dans cette partie, nous nous intéressons aux réponses données par les enquêtés concernant les trois types de débats à l'étude: le débat en philosophie, le débat en sciences et le débat en littérature. L'enjeu est de mesurer les convergences et les divergences entre les trois types de débats, à partir des déclarations et des représentations des enseignants sur leurs pratiques.

Tous les enquêtés ne mettent pas en place des débats dans ces trois disciplines : 41 personnes soit 22,3% des enquêtés ne mettent en place aucun des trois débats dans leur classe (*cf.* tableau n°29 de l'annexe n°5.3). Ce qui signifie que plus des trois quart des enseignants interrogés mettent en place au moins un des trois débats. C'est une proportion considérable. Rappelons que la question n°41 demandait aux enseignants s'ils avaient déjà mis en place *un* de ces trois débats *au moins une fois* durant l'année scolaire. Si les enseignants avaient déjà mené un seul débat au cours de leur année scolaire, ils ont pu signaler qu'ils en mettaient en place. Précisons cela pour ne pas donner à penser qu'il s'agit d'une déclaration de pratiques

effectives fréquentes. Les résultats sur la fréquence permettront d'ailleurs de nuancer les déclarations des enseignants à ce propos.

Le graphique ci-dessous montre que le débat philosophique est pratiqué par 53,8% des enquêtés et le débat en littérature à 49,5%. En revanche le débat en science n'est pratiqué que par 37,5% des personnes interrogées.

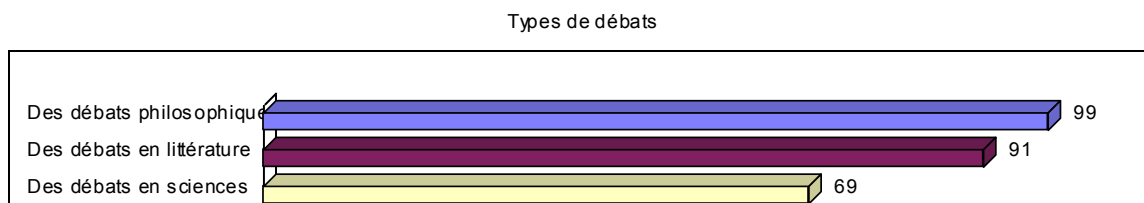


Figure 11 : Pratiques déclarées des différents types de débats des enquêtés

Une analyse plus fine, représentée par le diagramme ci-dessous, montre que 63 enquêtés ne mettent en place qu'un seul des trois débats dans leur classe, 47 mettent en place deux débats et 34 déclarent pratiquer les trois débats dans leur classe. A partir de ce diagramme, on peut inférer que 61 personnes font à la fois des débats philosophiques et des débats en littérature, 42 personnes des débats en littérature et en sciences et 46 personnes des débats en philosophie et des débats en sciences.

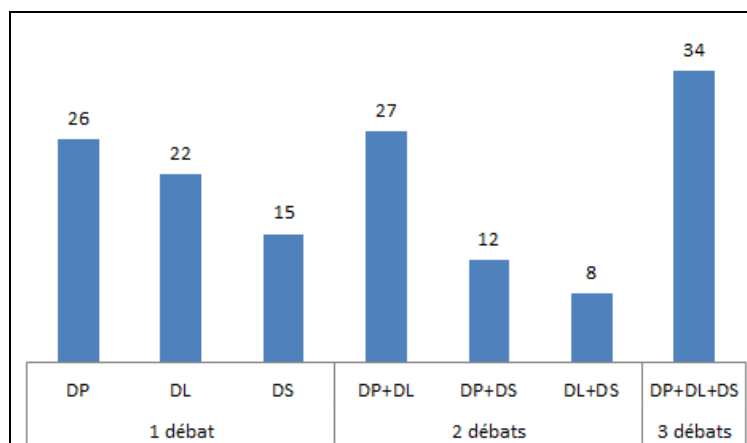


Figure 12 : Répartition des enquêtés selon leurs pratiques déclarées

3.1. Variations de pratiques pédagogiques

3.1.1. Variation de la temporalité : fréquence¹³⁵ et durée

La fréquence des débats (*cf.* tableaux n°30, n°40 et n°50 de l'annexe n°5) nuance la proportion des enquêtés mettant en place des débats. En effet, les enseignants interrogés ne mettent en place que très occasionnellement les trois débats dans leur classe. Comme on peut le voir dans le tableau n°22 ci-dessous, un peu plus de la moitié des enquêtés déclarent mettre en place les débats en philosophie et les débats en lecture-littérature de manière très occasionnelle. Les résultats entre ces deux derniers débats sont sensiblement similaires. La fréquence des débats en sciences est quelque peu différente puisque les enquêtés mettent en place ces débats de manière moins occasionnelle à très occasionnelle (89,8%).

	DP		DL		DS	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
Très occasionnellement	53	53,5%	55	60,4%	31	44,9%
Occasionnellement	33	33,3%	26	28,6%	31	44,9%
Souvent	13	13,1%	10	11%	7	10,1%
TOTAL OBS.	99	100%	91	100%	69	100%

Tableau 22 : Fréquence des débats mis en place par les enquêtés

Ces résultats nuancent ainsi les déclarations des enseignants qui mettent certes en place ces débats, mais de manière (très) occasionnelle. Ces résultats sont intéressants dans le sens où ils donnent à voir une pratique des débats différente que celle des débats, toutes disciplines confondues. Pour rappel, les enquêtés avançaient à 45,2% mettre en place des débats de manière régulière (une et plusieurs fois par semaine). Or il ne s'agit que d'une pratique occasionnelle pour les trois débats à l'étude.

¹³⁵ Pour une plus grande lisibilité des résultats, les réponses des enquêtés sont regroupées afin d'avoir des catégories plus marquées. Ainsi les réponses des enquêtés « très occasionnellement » et « une fois par période » constituent la catégorie *très occasionnellement*, les réponses « une fois par mois et une fois par quinzaine » correspondent à la catégorie *occasionnellement* et les réponses « une fois par semaine » et « plusieurs fois par semaine » sont regroupés sous la catégorie *souvent*.

Au niveau de la durée des débats (cf. tableaux n°31, n°41 et n°51 de l'annexe n°5), il y a une convergence assez marquée entre le débat en lecture-littérature et le débat en sciences. Le tableau n°23 et le graphique n°13 ci-dessous montrent que les enquêtés privilégient des débats durant moins de 30 minutes en lecture-littérature (90,1%) et en sciences (91,3%). Notons également qu'un tiers des enquêtés mettent en place de courts débats de moins de 15 minutes dans les deux disciplines.

	DP		DL		DS	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
Moins de 15 minutes	20	20,2%	28	30,8%	25	36,2%
Entre 15 et 30 minutes	53	53,5%	54	59,3%	38	55,1%
Entre 30 et 45 minutes	20	20,2%	9	9,9%	6	8,7%
Plus de 45 minutes	6	6,1%	0	0%	0	0%
TOTAL OBS.	99	100%	91	100%	69	100%

Tableau 23 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

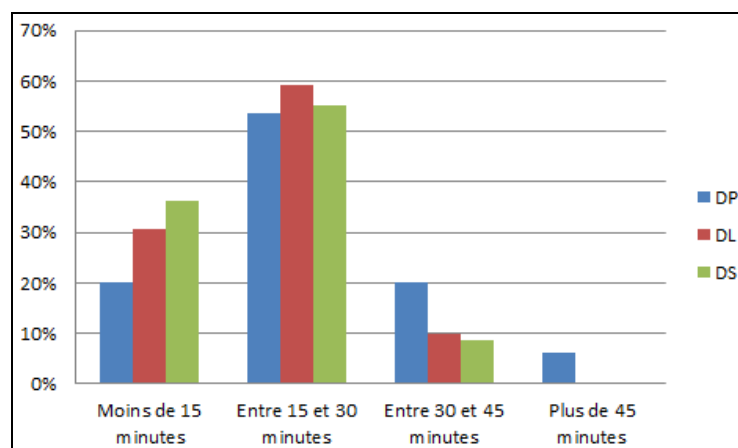


Figure 13 : Durée moyenne des débats mis en place par les enquêtés

Le débat en philosophie dure quant à lui plus longtemps que des deux débats précédemment cités. Même s'il ne s'agit que de six enseignants, nous relevons tout de même que le débat en philosophie est le seul à durer plus de 45 minutes, donc un temps conséquent de débat. 26,3% des enquêtés, soit plus un quart d'entre eux, privilégient les débats de plus de 30 minutes pour le débat en philosophie.