

## **Variation de l'organisation spatiale**

Un point de variation très manifeste s'observe au niveau de l'organisation spatiale de la mise en place des débats (*cf.* tableaux n°32, n°42 et n°52 de l'annexe n°5). Sur l'échantillon total, on relève les mêmes variations, mais nous avons choisi de nous intéresser ici aux 34 enseignants déclarant mettre en place les trois types de débats. Ce sous-groupe me semble plus révélateur que l'échantillon total, car ces enseignants menant les trois ont dû penser ces

choix d'organisation spatiale, dans le même espace de la classe avec les mêmes élèves. Les reconfigurations de l'espace par ces enseignants nous paraissent donc encore plus évocatrices. Les réponses sont consignées dans le tableau n°24 ci-dessous et illustrées par le graphique n°14 suivant.

	Les élèves face à l'enseignant	En cercle	En U	Par petits groupes	TOTAL
DP	7	17	8	2	34
DL	17	7	4	6	34
DS	9	2	1	22	34
Ensemble	33	26	13	30	102

Tableau 24 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés

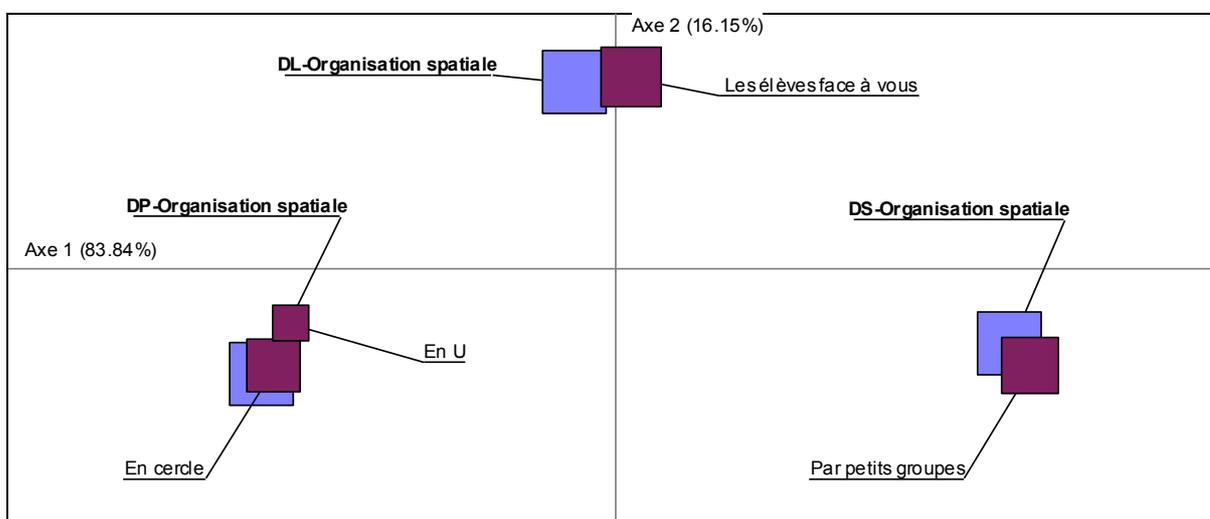


Figure 14 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés

On voit très nettement se dessiner des organisations spatiales très différentes suivant les trois débats. Les quatre propositions du questionnaire sont renseignées par les enquêtés dans des proportions très variables suivant les disciplines. Pour le débat en philosophie, la forme la plus appropriée pour les enseignants est de se placer en cercle (50%) ou en U (23,5%). Cela nécessite très certainement pour nombre d'enseignants de déplacer les tables et les chaises pour permettre aux élèves de se retrouver en cercle ou en U. Pour le débat en sciences, l'organisation par petits groupes est plébiscitée par 64,7% des enquêtés alors que pour le débat en lecture-littérature, les enseignants privilégient une organisation plus traditionnelle de l'espace, les élèves restant face à l'enseignant (50%). L'occupation de l'espace au cours du débat est fortement liée à la formalisation de l'activité dans le cadre disciplinaire. Nus

entrevoions même un lien avec la forme de travail dans les communautés discursives savantes. Pour ne rappeler qu'un exemple, le débat en sciences fait appel à des formes de travail en laboratoire, par groupe (Latour et Woolgar, 1988). Dans les représentations des enseignants, il y a sans doute un impensé de cet ordre : l'activité du travail scientifique s'organise par groupe<sup>136</sup>. Sans doute peut y voir là la manifestation de la conscience disciplinaire des enquêtés (Reuter, 2003, 2007b, 2010a). Ou encore, peut-être peut y mettre en lien ce résultat avec la manière dont est formalisé le débat en sciences dans les espaces de prescription et de recommandation. Rappelons que l'emploi du terme de débat est flottant, relevant à la fois d'une évidence partagée par les différents acteurs de ces deux espaces, sans pour autant être explicite.

### 3.1.3. Variation de rôles

L'animation des débats (cf. tableaux n°34, n°44 et n°54 de l'annexe n°5) est pour plus de la moitié des enquêtés prise en charge par l'enseignant lui-même (47,8%) ou de manière collégiale avec les élèves (41,7%). Il n'y a pas de forte variation entre les trois types de débat, comme on peut le voir sur le tableau et le graphique ci-dessous :

	<b>L'enseignant</b>	<b>Un élève désigné</b>	<b>Les élèves</b>	<b>Les élèves et l'enseignant</b>	<b>TOTAL</b>
DP	41	10	3	45	99
DL	52	4	1	34	91
DS	31	2	7	29	69
Ensemble	124	16	11	108	259

Tableau 25 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtés

<sup>136</sup> De la même manière, précisons que les quatre débats en sciences observés privilégient un moment de travail des élèves en groupe.

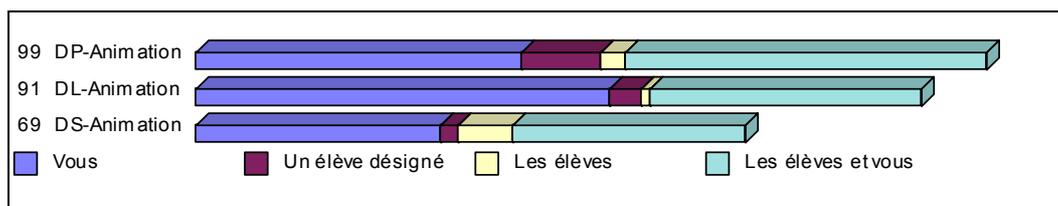


Figure 15 : Répartition de l'animation au cours des trois débats selon les enquêtés

En revanche, notons une variation dans la mise en place de rôles donnés aux élèves au cours des débats. Un quart des enquêtés (24,3%) déclarent mettre en place des rôles au cours des débats (cf. tableaux n°34, n°44 et n°54 de l'annexe n°5). La proportion n'est certes pas très significative au niveau du nombre de réponses des enseignants, mais elle semble intéressante pour comprendre la place laissée aux élèves au cours des trois types de débat. A la lecture du tableau n°26 puis du graphique n°16 ci-après, on peut voir que plus d'un tiers des enquêtés optent pour une répartition de rôles au cours des débats en philosophie (37,4%). On ne retrouve pas cette proportion aussi maquée pour les débats en sciences (23,2%) ou en lecture-littérature (11%).

	Oui	Non	TOTAL
DP	37	62	99
DL	10	81	91
DS	16	53	69
Ensemble	63	196	269

Tableau 26 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

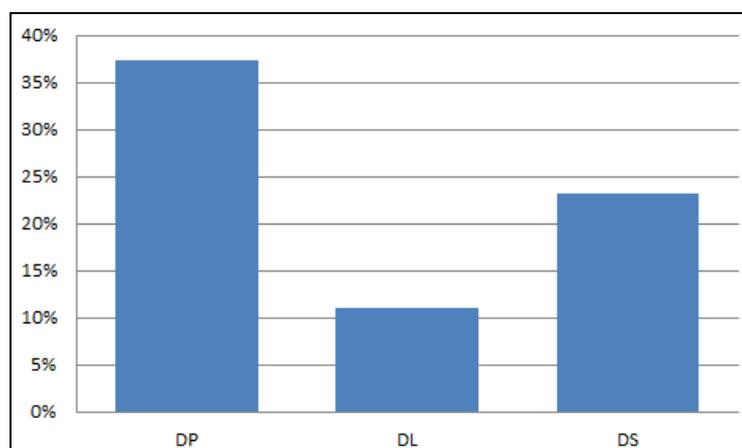


Figure 16 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

Si les élèves des enquêtés endossent plus de rôles au cours des débats en philosophie que dans les deux autres débats, c'est sans doute parce que les écrits de recommandation encadrant les pratiques de philosophie à l'école encouragent la mise en place de rôles au cours du débat. A la suite d'Alain Delsol (2003), Michel Tozzi (2012), figure très présente dans les espaces de recommandation encadrant la philosophie à l'école (Destailleur-Bigot, 2013b), privilégie de donner aux élèves plusieurs rôles afin de garantir une discussion démocratique, par le partage notamment de la parole. Le relevé des rôles cités par les enquêtés au cours des trois débats va d'ailleurs dans ce sens. Le tableau n°27 ci-après reprenant les différents rôles donnés aux élèves par les enquêtés au cours des débats montre une plus grande diversité de rôles. Les réponses des enquêtés aux questions 47, 64 et 81 (*cf.* annexes n°6.9, n°6.16 et n°6.23) montrent que neuf rôles différents sont relevés pour le débat en philosophie alors que seuls cinq sont cités pour le débat en lecture-littérature et en sciences. Dans ces rôles, les plus cités pour les trois débats sont le distributeur de la parole, le secrétaire, le gardien du temps et l'animateur. On est assez proche de la forme de la répartition de rôles des débats ou conseils coopératifs de l'école Freinet. Rappelons que cette forme constitue une référence implicite pour la mise en place des débats en philosophie.

	<b>DP</b>	<b>DL</b>	<b>DS</b>
	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>
Distributeur de la parole	17	3	4
Secrétaire	17	5	4
Gardien du temps	9	1	2
Animateur	8	1	2
Observateur-s	6		
Rapporteur	2		4
Reformulateur	2		
Modérateur	1	1	
Gardien du débat	1		

Tableau 27 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

D'autres rôles comme les observateurs, le reformulateur et le modérateur sont directement en lien avec ce que nos relevions précédemment sur les effets de la diffusion des écrits de recommandation encadrant les pratiques philosophiques à l'école. Ces rôles sont en effet proposés au moment de la mise en place des débats philosophiques en classe par Michel Tozzi (2001, 2012).

### 3.1.4. Les supports et les traces

La question des supports est un indicateur du rapport qu'entretient la pratique orale du débat avec l'écrit. Dans le questionnaire, il est demandé aux enseignants s'ils utilisent un support pour lancer ou prolonger le débat et des traces écrites font suite au débat. Ces éléments semblent essentiels pour ne pas laisser penser que l'activité de débat n'est qu'une activité orale. Le lien que l'oral entretient avec l'écrit et les écrits au cours des débats est un élément donnant à voir la configuration disciplinaire des débats. Nous empruntons la grille élaborée par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (2003) pour analyser, si ce n'est « l'univers de l'écrit », l'environnement de l'écrit au cours des séances de débat. Les deux auteurs définissent l'univers de l'écrit comme l'« ensemble des écrits mis à disposition des élèves et des activités écrites pratiquées en classe » (Giguère et Reuter, 2003, p. 103). Nous dénaturons quelque peu l'outil initialement destiné aux activités écrites, en l'employant pour l'activité orale du débat. Son usage est toutefois justifié car les catégories d'analyse proposées par Jacinthe Giguère et Yves Reuter (*ibid*) permettent de présenter nos résultats.

Jacinthe Giguère et Yves Reuter (*ibid*) distinguent dans l'univers de l'écrit de la classe quatre domaines : les écrits, les supports de travail, les outils et les activités. Nous ne nous référons pas, pour cette analyse, au domaine des outils. Précisons également que l'emprunt aux catégories des écrits, des supports de travail et des activités est parcellaire. Seules les catégories fécondes pour l'analyse sont retenues.

#### ***Les supports pour lancer et prolonger le débat***

En ce qui concerne les supports (*cf.* tableaux n°36, n°46, n°56 et n°37, n°47, n°57 de l'annexe n°5), le tableau n°28 et le diagramme n°17 ci-après laissent apparaître un usage partagé de supports, voire fréquent suivant les disciplines. Tout d'abord, on remarque que plus de la moitié des enquêtés utilisent un support pour lancer le débat dans les trois disciplines de référence à l'étude. La lecture-littérature se démarque encore plus, car près de neuf enseignants sur dix utilisent un support pour lancer le débat.

	Pour lancer le débat		Pour prolonger le débat	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	72	74,2%	17	17,5%
DL	80	87,9%	13	14,3%
DS	42	60,9%	34	49,3%

Tableau 28 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtés

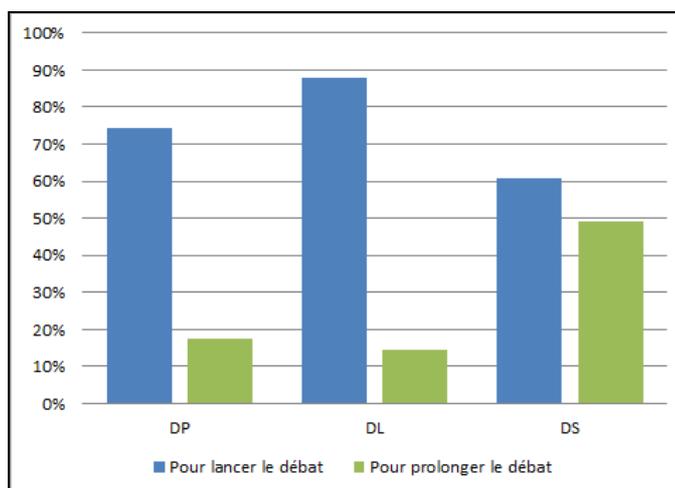


Figure 17 : Utilisation de supports au cours du débat par les enquêtés

Le détail des supports pour lancer chacun des trois débats (*cf.* annexes n°6.12, n°6.19 et n°6.26), repris dans le tableau n°29 ci-après, montre que les supports employés par les enquêtes sont de natures diverses au cours des trois débats. Pour le débat en philosophie, on relève des supports pluri-sémiotiques comme des écrits, des films, des photos, des chants, pour ne citer que quelques exemples. Quatre supports sont davantage employés que d'autres : les ouvrages de littérature, les ouvrages estampillés<sup>137</sup> « philosophie pour enfants », les dessins, images ou illustrations ainsi que les affiches.

<sup>137</sup> Parmi ces ouvrages spécialisés en philosophie pour enfants, relevons des collectifs comme les *Goûters-Philo* (5 réponses), les *Philo-fables* (5 réponses), les bande-dessinées de *Pomme d'Api* (3 réponses), les *PhiloZenfants* (1 réponse), *Max et Lili* (2 réponses). Les contes et les romans de philosophie pour enfants sont également cités à 3 reprises sans faire de référence explicite à une collection particulière, même si une référence à Matthew Lipman est faite.

On ne relève pas une telle diversité dans les supports pour le débat en lecture-littérature. Plus de neuf supports sur dix sont des ouvrages ou extraits de littérature. En ce qui concerne le débat en sciences, les documents scientifiques sont cités autant de fois que les expériences faites en classe. Les dessins dont les représentations des élèves sur une notion ou les questions posées par l'enseignant sont également des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats.

	<b>DP</b>	<b>DL</b>	<b>DS</b>
	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>
Ouvrage ou extrait de littérature	37	72	1
Ouvrage spécialisé de philosophie pour enfants	13	1	
Dessin ou illustration	13	1	6
Affiche	11		
Film	9	4	4
Mot inducteur/phrased/expression/maxime	7		
Photo	5	2	2
Chant	4		
Article de journal	4	2	
Document	2		9
Objet	1		2
Œuvre d'art	2		
Exposé	1		
Calendrier	1		
Question posée	2		6
Moment vécu dans la classe	7	2	2
Poème		1	
Fable		1	
Jeux (scrable, mots croisés)		1	
Manuels scolaires			1
Situation-problème			3
Expérience			9

Tableau 29 : Détail des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats

On peut donc induire une relative proximité entre le débat en lecture-littérature et le débat en philosophie dans les supports employés. Les ouvrages de littérature sont plébiscités par les enseignants pour ces deux débats, ce qui n'est absolument pas le cas pour le débat en sciences. La sphère d'origine des supports pour les débats en philosophie et en littérature est essentiellement celle des outils scolarisés même si ces supports se retrouvent également dans les pratiques extra-scolaires. Seuls quelques éléments relatifs à la vie de la classe, comme les moments vécus en classe, peuvent être considérés comme des éléments scolaires. Cette

tendance tend à s'inverser pour le débat en sciences. Les éléments relatifs à la vie de la classe sont plus souvent cités, à l'image des expériences, des moments vécus en classe ou des dessins de représentations des élèves.

En ce qui concerne les supports pour prolonger les débats<sup>138</sup> (cf. annexes n°6.13, n°6.20 et n°6.27), on retrouve une moins grande diversité dans les supports, même si quelques relations peuvent être faites avec les supports comme pour lancer les débats. De manière sensiblement similaire, on retrouve une plus grande disparité dans les supports pour le débat en philosophie que pour les deux autres débats. Soulignons également le caractère pluri-sémiotique de ces supports.

	<b>DP</b>	<b>DL</b>	<b>DS</b>
	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>	<b>Nb. Cit.</b>
Livre	5	11	1
Articles	2		
Photo	1		1
Film ou extrait vidéo	1	1	
Phrases	1		
Intervenant	2		
Chant	1		
Document	1		
Plan de discussion	1		
Image		1	
Poésie		1	
Manuel scolaire			8
Expérience			7
Documents scientifiques			15
Maquette			1

Tableau 30 : Détail des supports employés par les enquêtés pour prolonger les débats

Une deuxième remarque consiste à dire que le caractère disciplinaire des supports utilisés par les enquêtés pour prolonger les débats est plus marqué pour la lecture-littérature et pour les sciences. En effet, les supports en sciences, comme les expériences ou les documents scientifiques peuvent être référés à la discipline scientifique. En quelque sorte, ces éléments font partie du milieu, au sens pour Guy Brousseau (1998) le définit. Ces éléments permettent

<sup>138</sup> L'analyse de ce point a été rendue difficile car les enquêtés n'ont pas toujours distingué la question des supports pour prolonger et la question des traces. Aussi, certains enquêtés ont considéré les traces produites à la fin du débat comme des supports pour prolonger le travail. Nous avons choisi de ne pas tenir compte de ces quelques réponses.

de constituer la discipline. On retrouve une référence aux éléments constitutifs à la discipline littérature dans les réponses apportées par les enquêtés pour les supports pour le débat en lecture-littérature. La quasi-totalité des réponses atteste que les enseignants utilisent des ouvrages de littérature (les mêmes que ceux étudiés ou d'autres) pour prolonger les débats. On ne retrouve pas cette prégnance de la discipline dans le choix des supports choisis par les enseignants pour le débat en philosophie, si ce n'est les outils de préparation et d'aide cités par les enseignants ; ces outils étant élaborés par le magazine *Pomme d'Api* et destinés aux enseignants.

### ***Les traces pour faire mémoire du débat***

La question des traces faisant suite au débat mobilise les enquêtés au cours des trois débats (cf. annexes n°6.13, n°6.20 et n°6.27), même si la pratique est plus fortement représentée pour le débat en sciences (60,5%) que pour les autres débats, comme le montrent le tableau n°31 et le graphique n°18 ci-dessous :

	Oui		Non	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	50	51%	48	49%
DL	36	39,5%	55	60,5%
DS	47	69,1%	21	30,9%

Tableau 31 : Conception de traces écrites suite au débat

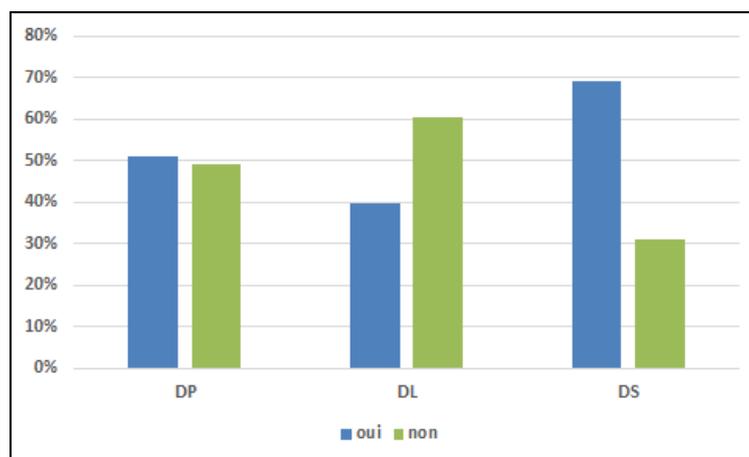


Figure 18 : Conception de traces écrites suite au débat

Dans les réponses des enquêtés, on peut tout d'abord préciser l'auteur des traces. Les auteurs sont très souvent les élèves sous la proposition de l'enseignant. Le tableau ci-dessous montre que les écrits produits sont le plus souvent élaborés de manière collective dans les disciplines philosophie (48%) et lecture-littérature (50%). Pour le débat en sciences, les enquêtés déclarent que les traces sont élaborées tant de manière collective (21%) qu'individuelle (19%).

	Individuellement		Collectivement		Non précisé	
	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	19	38%	24	48%	7	14%
DL	9	25%	18	50%	9	25%
DS	9	19%	10	21%	28	60%

Tableau 32 : Modalité d'élaboration des traces écrites suite au débat

Les traces laissées de manière collective prennent essentiellement la forme d'affiches (17 réponses pour les trois débats), de synthèses et compte-rendus (19 réponses pour les trois débats), mais aussi des leçons (4 réponses pour les trois débats).

Il est également intéressant de soulever l'intérêt que les enquêtés ont eu à préciser la nature des cahiers qu'ils associent à chacun des trois débats. Pour la philosophie, les enseignants évoquent le cahier de philosophie (3 réponses), le cahier d'instruction civique et morale (2 réponses) et le cahier de débat (2 réponses). Pour les sciences et la lecture-littérature, on retrouve tout comme pour les supports, un affichage de la discipline plus explicite. Les enseignants parlent de cahier de littérature (9 réponses) et du carnet de lecteur (3 réponses) pour le débat en lecture-littérature et de cahier d'expériences (5 réponses) et de cahier de sciences (4 réponses) pour les sciences.

La fonction de ces écrits, comme catégorie d'analyse aurait été intéressante pour compléter ces premiers éléments, mais les réponses apportées par les enquêtés ne permettent pas le traitement de cette catégorie.

L'analyse de l'environnement de l'écrit au cours des débats montre une relative présence de la discipline à la fois dans le choix des supports pour lancer et prolonger le débat et dans les traces laissées. Cette présence disciplinaire se retrouve-t-elle au niveau des contenus visés par les enquêtés au cours des débats ?

## 3.2. Variation des contenus

Pour identifier les objets et les contenus visés par les enseignants au cours des trois débats, l'analyse se centre sur les réponses des enquêtés à deux groupes de questions : les thèmes des débats (questions 48, 65 et 82) et les objectifs fixés par les enseignants (questions 56, 73 et 90). L'analyse de contenu (Bardin, 1977) permet de mettre en évidence les thèmes des débats ainsi que les objectifs poursuivis par les enseignants comme étant des indicateurs des objets et des contenus visés par les enseignants au cours des débats. Quels sont les contenus entre les trois types de débats ? Y-a-t-il des contenus communs aux trois débats, ce qui attesterait alors d'une importance donnée au débat en tant que tel, ou les contenus sont-ils spécifiques à chacun des débats ? Cela marquerait alors une spécificité disciplinaire des contenus. .

### 3.2.1. Les thèmes et questions des débats

Il est intéressant de noter que le choix des questions ou des thèmes ne relève pas toujours de l'enseignant (*cf.* tableaux n°35, n°45 et n°55 de l'annexe n°5). Comme le montre le tableau n°33 ci-après, près d'un quart des enseignants déclarent que les thèmes des débats sont choisis par les élèves ou de manière conjointe avec les élèves. Notons que la proportion d'élèves augmente pour le débat en philosophie (38%). Les élèves sont davantage à l'origine du choix des thèmes pour le débat en philosophie que pour les deux autres débats.

	Les élèves		L'enseignant		L'équipe enseignante	
	Nb. Cit. <sup>139</sup>	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.	Nb. Cit.	Fréq.
DP	52	38%	84	61,3%	7	0,7%
DL	23	21,5%	83	77,6%	1	0,9%
DS	16	20%	63	78,7%	1	1,3%

Tableau 33 : Choix des thèmes selon les débats

<sup>139</sup> La question étant une question multiples, le résultat des comptages ne correspond pas au nombre des enquêtés.

## ***Le débat en philosophie***

Au niveau du débat en philosophie, pas moins de 67 occurrences ont été citées par les enseignants ayant répondu au questionnaire. Les thèmes ayant été cités au moins deux fois sont repris dans le tableau suivant (*cf.* annexe n°6.10) :

<b>Thèmes<sup>140</sup></b>	<b>Nb. Cit.</b>
L'amitié	25
La différence	21
La violence	19
L'amour	14
Le respect	14
La mort	11
L'école	9
La liberté	7
Le handicap	7
La justice	6
La religion	6
Le bonheur	5
Les règles et les lois	5
Le racisme	4
Vivre ensemble	4
Filles/garçons	3
L'esclavage	3
La beauté	3
La solidarité	3
Les droits des enfants	3
Faire des efforts	2
L'exclusion	2
La discrimination	2
La peur	2
Le courage	2
Obéir	2
Se moquer	2

Tableau 34 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en philosophie

---

<sup>140</sup> Pour une plus grande lisibilité, les thèmes auraient pu être regroupés selon plusieurs entrées. Nous avons tenté de prendre les catégories des IO pour l'enseignement de la philosophie pour les classes de terminale (2003) : le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique, la morale. Mais il me manquait des précisions contextuelles sur les thèmes pour pouvoir les classer, les thèmes pouvant se retrouver dans plusieurs catégories.

Au niveau du choix des thèmes, sur les 27 thèmes cités au moins deux fois, on retrouve 4 thèmes et concepts présents dans les programmes de la philosophie des classes de terminale. On ne peut pas savoir si ce choix est conscientisé par les enseignants. De la même manière, on peut faire un lien explicite avec les programmes de 2008. Il est notamment précisé que l’instruction civique et morale conduit l’élève (MEN, 2008):

à réfléchir sur les problèmes concrets posés par sa vie d’élève et, par là-même, de prendre conscience de manière plus explicite des fondements même de la morale : les liens qui existent entre la liberté personnelle et les contraintes de la vie sociale, la responsabilité de ses actes ou de son comportement, le respect de valeurs partagées, l’importance de la politesse et du respect d’autrui.

Les valeurs, le respect, la politesse, la liberté sont des thématiques devant être abordées à l’école. On relève également l’importance donnée dans les Instructions Officielles (MEN, 2008) pour le respect de la loi<sup>141</sup> ainsi que l’organisation démocratique de l’espace public<sup>142</sup>. De nombreux thèmes des débats en philosophie peuvent se référer à ces éléments de prescription comme l’école, la liberté, le respect, la solidarité, vivre ensemble, la différence, les différences garçons/filles, le racisme, l’exclusion, la discrimination, le handicap, le racisme, la justice, les règles et les lois, les droits des enfants, obéir, la violence.

Tous les thèmes ne relèvent pas de thématiques prescrites. D’autres thèmes ne trouvant ni justification ni légitimité dans les Instructions Officielles sont pourtant des thèmes débattus comme l’amitié, l’amour, la mort, la religion, le bonheur, la beauté, les efforts, la peur, le courage ou la moquerie. C’est dire que le débat en philosophie se présente comme un moment privilégié par les enseignants permettant d’aborder d’autres thématiques que celles attendues dans les Instructions Officielles (MEN, 2008).

Relevons également que les enquêtés répondent au questionnaire en reprenant les questions des débats de leur classe. 51 questions ont été relevées, ce qui n’est pas le cas pour les débats des autres disciplines. Peut-être peut-on voir là une particularité de la philosophie à

---

<sup>141</sup> « L’importance de la règle de droit dans l’organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d’adages juridiques (“nul n’est censé ignorer la loi”, “on ne peut être juge et partie”, etc.) ». (MEN, 2008)

<sup>142</sup> « Les règles élémentaires d’organisation de la vie publique et de la démocratie : le refus des discriminations de toute nature, la démocratie représentative (l’élection), l’élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement), les enjeux de la solidarité nationale (protection sociale, responsabilité entre les générations) ». (MEN, 2008)

l'école. Elle se donnerait à penser davantage sous forme de questions que de thèmes (Brénifier, 2002).

D'autres éléments faisant référence à des situations ou des activités en lien avec le débat en philosophie ont également été cités, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous :

Thèmes	Nb. Cit.
Situations de vie de classe	4
Construction du code de la classe	4
Sujets d'actualité	2

Tableau 35 : Situations ou activités en lien avec les thèmes des débats en philosophie citées par les enquêtés

Là encore, ces situations font référence de manière explicite au programme de l'instruction civique et morale (MEN, 2008).

### ***Le débat en lecture-littérature***

Pour le débat en lecture-littérature, nous relevons 58 occurrences différentes. La catégorisation des occurrences montre que des thèmes sont cités, mais également des genres de littérature ou encore des éléments en lien avec l'activité-même du débat (*cf.* annexe n°6.17).

Thèmes	Nb. Cit.
En fonction des thèmes rencontrés dans les livres étudiés en classe/amenés par les élèves	34
La différence	6
Le courage	3
La liberté	3
La peur	3
L'esclavage	3
Les progrès scientifiques	2
La morale des contes	2
L'égalité fille/garçon	2
L'amitié	2
L'école	2

Tableau 36 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Activités	Nb. Cit.
Problèmes interprétatifs	4
Hypothèses sur la suite de l'histoire	4
Questions implicites	4
Interprétation d'un livre	2
Jugement esthétique	2

Tableau 37 : Activités scolaires citées plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Genres littéraires	Nb. Cit.
Le roman policier	3
Le roman de science-fiction	1
La littérature étrangère	1
Le journal intime	1
Le haïku	1
La poésie	1
Les contes	1
Les fables	1

Tableau 38 : Thèmes cités plus de 2 fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

L'organisation des thèmes est donc différente du débat en philosophie. On retrouve d'ailleurs des thèmes qui sont communs au débat en philosophie et en lecture-littérature ; huit des dix thèmes cités plus de deux fois sont communs aux deux disciplines. En revanche, nous relevons une présence plus forte de la discipline en lecture-littérature qu'en philosophie. Les activités scolaires évoquées sont effectivement spécifiquement disciplinaires. Elles font référence à des activités de lecture et sont *in fine* des composantes de la discipline. De la même manière, les genres littéraires cités par les enquêtés sont des objets d'apprentissage. Précisons d'ailleurs que ces genres sont représentés dans les documents d'application de la littérature à l'école (MEN, 2002c ; 2003b, 2004) dans les espaces de recommandation. Ces contenus peuvent être considérés comme des marqueurs disciplinaires.

### ***Le débat en sciences***

En ce qui concerne les thèmes en sciences, on retrouve une organisation très marquée disciplinairement. Les thèmes proposés au cours des débats relèvent des thèmes à l'étude prescrits dans les Instructions Officielles (MEN, 2008) pour la discipline sciences

expérimentales et technologie. Nous avons d'ailleurs choisi de regrouper et de classer les thèmes cités par les enquêtés (cf. annexe n°6.24), dans le tableau ci-dessous, en fonction des entrées proposées dans les Instructions Officielles de 2008 :

<b>Thèmes</b>	<b>Nb. Cit.</b>
<i>Le fonctionnement du corps humain et de la santé :</i>	23
- La digestion	7
- La reproduction de l'homme	4
- La respiration	4
- La nutrition	4
- L'alimentation	2
- La circulation sanguine	2
- L'hygiène	1
- Le tabagisme	1
- Education à la sexualité	1
- Le fonctionnement du corps humain	1
<i>Le ciel et la Terre :</i>	11
- Le mouvement des planètes	3
- La vie sur les autres planètes	2
- La Lune	2
- La conquête spatiale	1
- La création de l'univers	1
- Les séismes	1
- Les volcans	1
<i>Les objets techniques :</i>	10
- Circuits électriques	4
- Les mouvements	3
- Les unités de mesure	2
- Leviers et équilibre	1
<i>La matière :</i>	8
- L'eau	4
- L'air	1
- Mélanges et solutions	1
- La pollution	1
- Le recyclage des déchets	1
<i>Les êtres vivants dans leur environnement :</i>	6
- Le développement durable/l'écologie	3
- L'éco-citoyenneté	1
- Les chaînes alimentaires	1
- La biodiversité	1
<i>Le fonctionnement du vivant :</i>	4
- Les modes de reproductions des êtres vivants	3
- Développement des végétaux	1

<i>L'énergie :</i>	3
- Les énergies	2
- Les énergies renouvelables	1
<i>L'unité et la diversité du vivant :</i>	3
- La classification du vivant	2
- Les plantes	1

Tableau 39 : Thèmes cités par les enquêtés pour le débat en sciences

Le fonctionnement du corps humain semble être une thématique propice à la mise en place de débat en sciences. Cela n'est pas sans rappeler les documents de recommandation édités par le MEN (2002b, 2002d) qui proposaient des situations de recherche pour ce sous-domaine ou les espaces de recherche (Orange, 2003, 2012).

D'autres éléments faisant référence à l'activité scientifique ont également été cités, tout comme des éléments plus spécifiquement littéraires avaient été cités pour le débat en lecture-littérature.

<b>Activités</b>	<b>Nb. Cit.</b>
<i>Activités de la séquence/séance de sciences :</i>	18
Les hypothèses	4
Les expériences	3
Séances de découvertes	3
Représentations des élèves	2
Avant de faire les expériences	2
La démarche scientifique	1
Interprétations des expériences	1
Les situation-problèmes	1
Défis scientifiques	1

Tableau 40 : Autres éléments cités par les enquêtés pour le débat en sciences

A la suite de l'analyse des questions et des thèmes pour les débats dans les trois disciplines, des éléments sont à souligner. Les débats semblent en effet présenter une identité plus ou moins disciplinaire suivant les thèmes à l'étude. Alors que pour le débat en philosophie, seuls des thèmes ont été cités par les enquêtés, des éléments se référant directement à la discipline ont été avancés pour le débat en lecture-littérature et le débat en sciences. La discipline est donc un principe organisateur plus marqué en lecture-littérature et

en sciences qu'en philosophie ; ceci étant relativement évident puisque la philosophie n'est pas une discipline présente à l'école élémentaire.

On peut également relever une perméabilité entre les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques. Comme l'analyse a pu le mettre en évidence, les thèmes et activités en lien avec les débats sont directement en lien avec les espaces de prescription (lecture-littérature et sciences) et les espaces de recommandations (philosophie).

### **3.2.2. Les objectifs fixés par les enseignants**

Les réponses des enquêtés aux questions 56, 73 et 90 permettent de mettre en évidence les objectifs visés par les enseignants au cours des trois débats. Ces objectifs sont considérés comme des contenus visés par les enseignants. L'analyse des pratiques effectives en troisième partie montrera les écarts plus ou moins marqués avec les contenus déclarés des mêmes enquêtés.

#### ***Le débat en philosophie***

Les objectifs poursuivis par les enquêtés lors du débat en philosophie se regroupent essentiellement autour de cinq pôles (*cf.* annexe n°6.14). Près de la moitié des enquêtés (42,2%) déclarent mettre en place des débats en philosophie dans leur classe pour aider les élèves à penser. Des expressions comme « penser par soi-même ou ensemble » ou « réfléchir » montrent le souci des enseignants pour la structuration de la pensée au cours de ces débats. L'intérêt pour l'argumentation est également un objectif très présent dans les déclarations des enseignants.

Des objectifs langagiers semblent tout autant mobiliser les enquêtés, puisque plus d'un quart d'entre eux (26,7%) ont cité des objectifs langagiers, parmi lesquels on retrouve la prise de parole, l'échange et la structuration du langage oral. Le troisième pôle de réponses montre l'importance de l'écoute, du respect et de l'ouverture aux autres. Ces dispositions ou attitudes sont citées à 16,6%. D'autres occurrences identifiées comme relevant d'un ordre citoyen sont reprises à 9,1%.

Le cinquième pôle qui ne représente que 4,8% des réponses des enquêtés est intéressant, car les enseignants signalent que le débat en philosophie peut être le pour véhiculer des valeurs.

Catégories <sup>143</sup>	Items relevés	Nb. Cit.	Fréq.
Contenus disciplinaires	Argumenter	21	83 42,2%
	Apprendre à penser par soi-même/en groupe	16	
	Réfléchir et approfondir la pensée personnelle	13	
	Emettre et confronter des opinions et des idées autour d'un sujet	12	
	Développer la pensée critique	9	
	Se questionner	3	
	Apprendre à juger	2	
	Remettre en cause des certitudes	2	
	Développer la logique	1	
	Développer des connaissances disciplinaires (instruction civique et morale)	4	
Contenus d'ordre langagier	Favoriser la prise de parole en groupe et l'échange	16	50 26,7%
	Développer le langage oral (syntaxe et lexique)	14	
	Respecter les règles de l'échange	5	
	S'exprimer	9	
	Développer des conduites discursives	6	
Contenus d'ordre socialisant	Ouverture aux autres et aux idées	13	31 16,6%
	Ecouter	11	
	Respecter les autres et leurs idées	6	
	Développer l'attention	1	
Contenus d'ordre citoyen	Gérer les problèmes et pacifier les relations	10	17 9,1%
	Devenir un futur citoyen	7	

<sup>143</sup> La construction des catégories nécessite quelques précisions car elle n'est pas sans soulever des problèmes méthodologiques. Nous avons en effet regroupé les déclarations des enseignants sous des catégories qui peuvent être discutables. Par exemple, certains contenus que nous avons pu identifier comme argumentatifs pourraient être compris comme des contenus disciplinaires en sciences. Toutefois, à des fins de comparaison, nous avons opté pour des catégories reprenant les mêmes contenus pour les trois disciplines.

Autres contenus <sup>144</sup>	Trouver des réponses aux questions des élèves	3	6	4,8%
	Amener des valeurs	2		
	Développer sa personnalité	1		
TOTAL		187	100%	

Tableau 41 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en philosophie

### ***Le débat en lecture-littérature***

Les objectifs poursuivis par les enquêtés au cours du débat en littérature (*cf.* annexe n°6.21) sont majoritairement marqués par leur ancrage disciplinaire. En effet, plus de la moitié des occurrences relevées se réfèrent à la compréhension et à l'interprétation des textes littéraires. Il est donc question de développer l'envie de lire, d'exprimer des points de vue littéraires, mais aussi développer une culture générale et littéraire. L'apprentissage du débat argumentatif (13,4%), le respect et l'écoute des autres (9,9%) ainsi que des objectifs langagiers (7%) sont également cités, mais dans des proportions moindres que les objectifs disciplinaires.

---

<sup>144</sup> C'est par prudence méthodologique que nous avons construit une catégorie « autres contenus ». En effet, les déclarations des enseignants ne nous ont pas permis de rattacher l'item « développer sa personnalité » à une des catégories déjà construites.

<b>Catégories</b>	<b>Items relevés</b>	<b>Nb. Cit.</b>		<b>Fréq.</b>
Contenus disciplinaires	Comprendre et interpréter un texte littéraire	41	88	62,0%
	Exprimer une opinion, un point de vue ou un sentiment sur une lecture	16		
	Confronter des points de vue ou des interprétations différentes	15		
	Susciter l'envie et le goût de lire	9		
	Développer des connaissances sur : Le genre littéraire	3		
	L'auteur	1		
	Le texte	1		
Développer une culture générale et littéraire	3			
Comprendre que tout le monde ne comprend pas un texte de la même manière	1			
Contenus d'ordre argumentatif	Argumenter	9	19	13,4%
	Formuler des hypothèses	4		
	Structurer sa pensée, réfléchir	4		
	Développer l'esprit critique	2		
Contenus d'ordre socialisant	Respecter les autres et leurs idées	7	14	9,9%
	Ecouter	2		
	Faire des apprentissages socialisants	5		
Contenus d'ordre langagier	Développer le langage (syntaxe et lexique)	5	10	7%
	Respecter les règles du débat	3		
	Prendre la parole	2		
Autres contenus	Développer l'imagination	4	7	4,9%
	Développer la curiosité	2		
	Développer sa personnalité	1		
Contenus d'ordre citoyen	Devenir un futur citoyen	2	4	2,8%
	Gérer les problèmes et pacifier les relations	2		
TOTAL		142		100%

Tableau 42 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

### ***Le débat en sciences***

En ce qui concerne le débat en sciences, les réponses des enquêtés (*cf.* annexe n°6.28) se regroupent essentiellement autour de deux axes. Le premier de ces deux axes est lié à la pratique du débat argumentatif et le second lié à la discipline des sciences. La référence à la discipline est très explicite puisque 37,5% des objectifs donnés par les enquêtés concernent la construction de connaissances scientifiques et de la démarche scientifique ou le développement d'attitudes scientifiques et relèvent donc de contenus disciplinaires. Par ailleurs le développement du débat argumentatif fortement représenté dans les réponses (40,9%), favorise la construction de ces connaissances disciplinaires.

Tout comme pour les autres débats, des objectifs d'ordre langagier (7,9%), l'attention portée au respect et à l'écoute des autres (5,7%) ainsi qu'une visée citoyenne (4,5%) sont à nouveau cités.

Catégories	Items relevés	Nb. Cit.	Fréq.
Contenus d'ordre argumentatif	Emettre des hypothèses	8	36 40,9%
	Remettre en cause des représentations et ses idées	6	
	Confronter des idées et des hypothèses	6	
	Réfléchir et structurer sa pensée	6	
	Argumenter	4	
	Exprimer des opinions devant un groupe autour d'une question	3	
	Développer l'esprit critique	2	
	Développer la logique	1	
Contenus disciplinaires	Découvrir et construire des connaissances scientifiques	22	33 37,5%
	Favoriser la démarche scientifique	6	
	Développer une attitude scientifique	3	
	Se questionner et répondre aux questions des élèves	2	
Contenus d'ordre langagier	Apprendre à échanger	3	7 7,9%
	Développer le langage oral	3	
	Prendre la parole en groupe	1	
Contenus d'ordre socialisant	Respecter les autres et leurs idées	2	5 5,7%
	Ecouter	2	
	Accepter l'avis des autres	1	
Contenus d'ordre citoyen	Développer des compétences sociales	3	4 4,5%
	Devenir citoyen	1	
Autres contenus	Développer la motivation	1	3 3,5%
	Développer la curiosité	1	
	Améliorer la mémorisation	1	
TOTAL		88	100%

Tableau 43 : Objectifs visés par les enquêtés pour le débat en sciences

### *Eléments de conclusion*

Plusieurs contenus se retrouvent dans les trois débats. On relève effectivement des contenus d'ordre argumentatif, langagier, citoyen ou des attitudes comme le respect, l'écoute et l'ouverture aux autres dans les trois débats. Pour autant la fréquence de ces contenus diffère. Si des contenus relatifs à l'apprentissage de l'argumentation sont plus souvent cités pour le débat en philosophie ou le débat en sciences, il n'en est pas de même pour le débat en lecture-littérature.

Bien qu'il y ait des contenus identiques pour les trois débats, on peut également relever des contenus spécifiques à chacun des trois débats. Ces contenus ont la particularité d'être des contenus, que nous identifions comme disciplinaires. Pour le débat en lecture-littérature et en sciences, ces contenus disciplinaires sont très présents puisqu'ils représentent près de la moitié des contenus cités pour le débat en sciences et plus de la moitié pour le débat en lecture-littérature. Pour le débat en philosophie, l'identité disciplinaire est plus difficile à mettre en évidence, la philosophie n'étant pas une discipline représentée au même titre que la lecture-littérature ou les sciences. Relevons tout de même une spécificité des contenus des débats en philosophie. Une attention aux processus de pensée semble caractériser les contenus cités par les enquêtés. Citons à cet effet l'apprentissage de la pensée ou du raisonnement.

## ***Conclusion du chapitre 6***

Ce sixième chapitre portait sur les représentations que les enseignants se font du débat mais aussi sur la déclaration de leurs pratiques. Nous considérons ces enquêtés-enseignants comme des sujets didactiques (Reuter, 2010c ; Daunay, 2013a ; Fluckiger, 2013 ; Daunay & Fluckiger, 2011a, 2011b ; Fluckiger & Reuter, 2014), ces derniers étant en effet des acteurs du système didactique, au même titre que leurs élèves.

L'analyse des réponses au questionnaire proposé met en évidence une configuration disciplinaire des débats au cycle 3 pour les débats en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Alors que dans la première partie du questionnaire, l'image du débat était formalisée par les enseignants de manière relativement proche de la conception de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (1997, 1998), la seconde partie montre une configuration du débat pour chacune des disciplines à l'étude. Nous relevons notamment une présence marquée de la discipline dans les supports choisis par les enquêtés et dans les contenus visés au cours des débats.

Les supports choisis nous semblent pouvoir être analysés comme des éléments du milieu (Brousseau, 1998) que les enseignants tentent de reconstituer, les supports étant selon nous des éléments significatifs de la formalisation disciplinaire des débats par les enquêtés. Notons toutefois que cette configuration au niveau des supports choisis pour lancer le débat semble plus marquée pour les disciplines *sciences* et *lecture-littérature*. Emettons ici une hypothèse

explicative. La conscience disciplinaire des enquêtés (Reuter, 2003, 2007/2010 ; Cohen-Azria, Lahanier-Reuter & Reuter, 2013) est sans doute plus claire pour ces deux disciplines que pour la discipline *philosophie*, la philosophie n'étant pas configurée de manière disciplinaire à l'école élémentaire. Cette hypothèse sera à vérifier dans la manière dont les enseignants conduisent les débats (*cf.* chapitres 9 et 10).

Les contenus visés sont également, selon nous, manifestes de la formalisation que font les enseignants des débats disciplinaires. Si des éléments propres au genre scolaire du débat sont soulignés par les enquêtés, comme le développement des compétences langagières, argumentatives et sociales (Dolz & Schneuwly, 1997, 1998), d'autres éléments proprement disciplinaires, soit des contenus disciplinaires, sont mobilisés par les enquêtés pour spécifier les contenus visés au cours des débats.

Ajoutons enfin à ces éléments de configuration des débats déclarés par les enseignants, la dimension spatiale des débats comme autre facteur de formalisation des débats. Les enquêtés, soulignant l'importance de la disposition spatiale des débats, formalisent effectivement la disposition spatiale des élèves au cours des débats de manière très significative selon les débats disciplinaire, soit en cercle pour le débat en philosophie, en groupe pour le débat en sciences et de manière plus classique pour le débat en lecture-littérature. Cet élément concourt également à la constitution d'un milieu disciplinaire par les enseignants (*infra*, p. 193 et s.).

Ainsi, l'analyse des déclarations des enseignants de cycle 3 recueillies par questionnaire atteste l'hypothèse que nous avançons au chapitre 1 : les débats se formalisent de manière disciplinaire au cycle 3 par les choix déclarés des enseignants, tout au moins pour les débats à l'étude dans ce travail. L'analyse des débats dans les espaces de pratiques effectives (*cf.* chapitres 8, 9 et 10) permettra de mettre en perspective les déclarations des enquêtés sur ces pratiques de débats disciplinaires analysées dans ce chapitre.