

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MISE À L'ESSAI FONCTIONNELLE D'UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE
AUTOUR DU DÉBAT RÉGULÉ À L'ATTENTION DES ENSEIGNANTS D'ENSEIGNEMENT MORAL ET
CIVIQUE AU COLLÈGE EN FRANCE DANS LE DÉVELOPPEMENT D'UNE ATTITUDE CIVIQUE CHEZ
LEURS ÉLÈVES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (DIDACTIQUE)

PAR

MARGAUX GYURAN

JANVIER 2026

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma profonde gratitude à mes deux directrices de mémoire Émilie Tremblay-Wragg et Geneviève Messier. Merci Émilie pour ta réactivité, tes encouragements, tes remarques toujours pertinentes et bienveillantes. Merci Geneviève, pour ton esprit si vif, pour avoir systématiquement mettre des mots sur mes idées, et les faire prendre forme. Sans vous ce projet n'aurait jamais vu le jour, car au-delà des connaissances et du savoir-faire que vous m'avez apporté, vous êtes deux belles personnes d'une bienveillance et d'une gentillesse sans égal. J'ai de nombreuses fois failli tout abandonner, et sans le savoir vous avez toujours trouvé les mots pour me donner du courage.

Je voudrais également remercier chaleureusement l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'UQAM. En tant qu'étudiante française, ayant auparavant connu un autre système universitaire, cette expérience à l'UQAM fut pour moi agréablement surprenante. J'y ai découvert un milieu où les étudiants sont considérés comme des individus à part entière, que l'on souhaite voir réussir et pour qui l'on sait faire preuve de considération et d'empathie en toute circonstance. Merci particulièrement à Elaine Turgeon, avec qui j'ai suivi les cours de méthodologie qualitative et de lecture et écriture scientifique, dont elle a d'ailleurs été la pionnière. Merci pour ton investissement sans relâche et cette énorme dose de motivation que tu m'as donnée au moment où j'en avais réellement besoin.

Merci à Chris, Alex et Philippe de m'avoir permis de me changer les idées pendant cette longue période d'études, d'être resté d'un soutien indéfectible et d'avoir toujours cru en moi. Merci à Teura pour ses mots d'encouragements. Merci à Johanna Addenin de m'avoir accompagnée dans l'ombre, je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui sans elle.

Merci aux enseignantes et enseignants français du collège qui ont accepté de participer à ce projet, en y mettant beaucoup de cœur. Je remercie également les trois chercheuses et chercheurs qui ont bien voulu consacrer de leur temps et partager leur expertise.

Enfin, je remercie chaque personne qui prendra le temps de lire ce mémoire, il est le fruit de convictions qui m'animent profondément.

DÉDICACE

À Alain Grosjean, à qui j'aurais aimé faire lire ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	ii
DÉDICACE	iii
TABLE DES MATIERES	iv
RÉSUMÉ	x
ABSTRACT	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La citoyenneté, une notion complexe pensée comme un enseignement/apprentissage	3
1.1.1 L'éducation à la citoyenneté, une priorité pour l'École française	3
1.1.2 L'EMC, une discipline pensée pour éduquer à la citoyenneté	5
1.1.3 Enseigner la citoyenneté, un idéal à la mise en œuvre complexe	6
1.2 Débattre, un exercice citoyen	9
1.2.1 Prendre la parole en public, un acte citoyen	9
1.2.2 Le débat, porteur des enjeux citoyens de l'école	10
1.2.3 Les difficultés de mise en œuvre et le manque de ressources didactiques pour enseigner le débat	13
1.3 L'oral, une entrée vers l'apprentissage du débat	15
1.3.1 L'oral, un intérêt récent au cœur des programmes scolaires	16
1.3.2 Les difficultés face à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral	16
1.3.3 Le modèle de la séquence didactique : une solution pour enseigner le débat tout en sollicitant les compétences citoyennes de l'oral	19
1.4 1.4 Question de recherche et objectif général	22
1.5 Pertinence scientifique	22
1.6 Pertinence sociale	23
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	25
2.1 L'attitude civique, un concept nouveau pour développer la citoyenneté en classe	25
2.1.1 La citoyenneté dans les écrits scientifiques	26
2.1.2 L'attitude civique dans les textes ministériels	31
2.1.3 L'attitude civique, un concept nouveau pour définir les compétences citoyennes	37
2.2 Le débat	40
2.2.1 Le débat, un genre discursif	40
2.2.2 Le débat régulé en classe	43

2.3	La séquence didactique	47
2.3.1	La séquence didactique selon Dolz et Schneuwly (1998)	48
2.3.2	Le modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire de Lafontaine (2001)	50
2.3.3	Les critiques et le choix du modèle de la séquence didactique retenue	54
2.4	L'atelier formatif	55
2.4.1	L'atelier formatif : définition et origines	56
2.4.2	Les étapes de l'atelier formatif selon Dumais (2016)	57
2.4.3	Les choix effectués au regard de l'atelier formatif dans le cadre de notre projet de recherche	58
2.5	Les objectifs spécifiques de recherche	58
CHAPITRE 3 METHODOLOGIE		59
3.1	Approche de recherche et posture épistémologique	59
3.2	La recherche-développement	59
3.2.1	Définition de la recherche-développement	60
3.2.2	Les étapes de la recherche-développement selon le modèle de Bergeron <i>et al.</i> (2021b)	60
3.3	Déroulement de la recherche	62
3.3.1	Phase 1 : la phase de précision de l'idée de développement	63
3.3.2	Phases 2 et 3 : la structuration de la solution inédite et le développement du prototype	65
3.3.3	Phase 4 : l'amélioration du prototype	66
3.3.4	Phase 5 : diffusion du produit	69
3.3.5	Synthèse et limites de la recherche	69
3.4	Considérations éthiques	70
CHAPITRE 4 RÉSULTATS ET DISCUSSION		71
4.1	Phase 1 — Phase de précision	71
4.1.1	Le débat	71
4.1.2	L'attitude civique	82
4.1.3	La séquence didactique	84
4.2	Phases 2 et 3 : la structuration de la solution inédite et le développement du prototype	86
4.2.1	Développement du cahier des charges	86
4.2.2	Développement du prototype	88
4.2.3	Création du contenu des séances à partir des textes ministériels	88
4.2.4	Choix opérés à partir des entrevues, des ressources ministérielles et scientifiques	90
4.3	Phase 4 : première mise à l'essai auprès d'experts chercheurs	96

4.4	Phase 4 : Deuxième mise à l'essai auprès des enseignants	98
4.4.1	Analyse des réponses au questionnaire	98
4.4.2	Choix opérés sur la SD	101
4.5	Phase 5 : Diffusion du produit	102
4.6	Un éclairage sur la notion d'attitude civique au regard des écrits scientifiques	102
4.7	Les limites de la recherche et de la séquence didactique développée	104
4.8	Les points forts de la séquence didactique	105
	CONCLUSION	107
	ANNEXE A Les cinq domaines du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (MENJ, 2015)	109
	ANNEXE B Les compétences travaillées du cycle 4 en français (MENJ, 2020)	110
	ANNEXE C Référentiel de compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (MENJ, 2024a)	111
	ANNEXE D	112
	Schéma explicatif de l'esprit critique selon Grondeux, J. (MENJ, 2016c)	112
	ANNEXE E Canevas d'entretien enseignants-phase 1	113
	ANNEXE F Questionnaire chercheurs - phase 4	114
	ANNEXE G Questionnaire enseignants - phase 4	115
	ANNEXE H	116
	Synthèse des commentaires et degré d'accord des experts chercheurs	116
	ANNEXE I	118
	Séquence didactique	118
	RÉFÉRENCES	164

LISTE DES FIGURES

Figure 1.1 La séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998, p.94)	49
Figure 1.2 Synthétisation du modèle de Lafontaine (tiré de Messier, 2007, p.53)	51
Figure 1.3 La recherche-développement selon le modèle de Bergeron <i>et al.</i> (2021b, p. 31)	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Récapitulatif des aspects de la citoyenneté chez Galichet (2002) et Xypas (2003)	30
Tableau 2.2 Les compétences en lien avec l'attitude civique dans les textes ministériels	36
Tableau 2.3 Les caractéristiques du genre et leurs différentes dimensions (Chartrand <i>et al.</i> , 2015)	41
Tableau 2.4 Les caractéristiques du genre oral du débat (Chartrand <i>et al.</i> , 2015, p. 1)	43
Tableau 2.5 Les quatre composantes de la situation de communication (Lafontaine, 2001)	52
Tableau 2.6 Les étapes de l'atelier formatif selon Dumais et Messier (2016)	57
Tableau 3.1 Cahier des charges (Bergeron <i>et al.</i> , 2021b, p.35)	66
Tableau 3.2 Les critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019)	68
Tableau 3.3 Synthèse du déroulement de la RD	69
Tableau 4.1 Les types de débats exercés par les enseignants	72
Tableau 4.2 Rôles possibles lors d'un débat régulé	76
Tableau 4.3 Compétences nommées par les enseignants relatives au débat	78
Tableau 4.4 Risques et/ou difficultés à la mise en œuvre du débat selon les enseignants	82
Tableau 4.5 Façons de travailler la responsabilité avec les élèves selon les enseignants	83
Tableau 4.6 Exercices visant à développer la morale civique	85
Tableau 4.7 Idées d'ateliers formatifs données par les enseignants	86
Tableau 4.8 Cahier des charges	88
Tableau 4.9 Compétences du programme mobilisées dans la SD	90
Tableau 4.10 Choix opérés pour chacune des séances de la SD	93
Tableau 4.11 Fiabilité du consensus concernant les critères de validité didactique	98
Tableau 4.12 Résumé des commentaires du questionnaire donné aux enseignants	101

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCQ : Culture et Citoyenneté Québécoise

EMC : Éducation Morale et Civique

EMI : Éducation aux médias et à l'information

MENJ : Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

RD : Recherche-développement

SD : Séquence didactique

ZEP : zone d'éducation prioritaire

RÉSUMÉ

La présente recherche concerne à la fois l'enseignement moral et civique et la didactique du français au sein du collège en France. L'objectif était de concevoir une séquence didactique permettant d'outiller les enseignants d'enseignement moral et civique dans le développement d'une attitude civique chez leurs élèves ainsi que de compétences relevant de l'oral et plus particulièrement du débat. Cette séquence didactique est le fruit d'une mise à l'essai fonctionnelle menée dans le cadre d'une recherche-développement, selon le modèle de Bergeron *et al* (2021). C'est avec l'aide de 10 enseignants et 3 chercheurs que nous avons conçu cette dernière, en nous inspirant initialement du modèle de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998). Ainsi, nous avons d'abord effectué des entrevues semi-dirigées avec les enseignants afin de récolter des données nous permettant de construire un premier prototype de séquence didactique. Dans un second temps nous avons entamé une mise à l'essai d'abord auprès des experts chercheurs puis des enseignants sollicités au début de la recherche. Cette étape nous a permis d'ajuster notre prototype afin d'aboutir à un produit final. La séquence didactique que nous proposons est transversale notamment à l'enseignement moral et civique et à l'enseignement du français. Elle permet aux enseignants d'avoir une progression sur 11 séances, mettant en jeu des compétences relatives à l'oral, au débat et à l'attitude civique.

Mots clés : séquence didactique, débat régulé, enseignement moral et civique, attitude civique, recherche-développement.

ABSTRACT

This research concerns both moral and civic education and the didactics of French in lower secondary schools in France. Its objective was to design a didactic sequence aimed at equipping teachers of moral and civic education with tools to foster the development of civic attitudes in their students, while also enhancing oral communication skills, particularly through debate. The didactic sequence presented here is the result of a functional trial carried out within the framework of a research and development project, following the model of Bergeron *et al.* (2021). It was designed with the collaboration of 10 teachers and 3 researchers, and initially drew inspiration from Dolz and Schneuwly's (1998) model of didactic sequences. To build the first prototype, we conducted semi-structured interviews with the participating teachers in order to collect relevant data. In a second phase, the prototype was tested first with expert researchers and then with the teachers involved at the start of the project. This iterative process allowed us to refine the sequence and arrive at a final product. The proposed didactic sequence is transversal, combining moral and civic education with French instruction. It provides teachers with an 11-session progression that develops oral expression, debate skills, and civic attitudes.

Keywords: teaching sequence, regulated debate, civic and moral education, civic attitude, research and development.

INTRODUCTION

Le choix de ce sujet fait suite à une observation personnelle. Les enseignants de français du secondaire semblent offrir un enseignement peu solide de l'oral à leurs élèves, alors même que ce dernier se trouve au cœur des programmes scolaires, et ce, dès le primaire. J'ai pu observer que l'oral demeure difficile à appréhender, et qu'il ne fait pas réellement l'objet d'une formation chez les futurs enseignants. Ceci pourrait par ailleurs expliquer légitimement leur inconfort à l'enseigner. Un autre constat est celui de la marginalisation de l'enseignement moral et civique (EMC), de la part des élèves et des enseignants. Amilhat (2021) expliquait qu'il s'agit d'une discipline laissée à l'abandon. Resté le même depuis 2015, avec quelques légères modifications en 2018 puis 2020, le programme d'EMC s'est vu opérer une refonte qui a démarré en juin 2024 et qui va être progressive. En effet, le programme est paru, ainsi qu'un livret d'accompagnement à son enseignement pour le niveau de cinquième. Nous ne savons pas encore s'il en sera de même pour les autres niveaux. Parallèlement, l'EMC doit passer de trente minutes à une heure d'enseignement par semaine au collège. Il faut alors considérer que la présente recherche s'inscrit dans un contexte de refonte du programme d'EMC, dont on ne connaît pas encore tous les tenants et aboutissants. Toutefois, l'éducation à la citoyenneté relève du civique, et donc plus généralement du savoir-être. En comparaison, le programme de culture et citoyenneté québécoise évoque le *vivre-ensemble*. Nous croyons donc que les résultats apportés par cette recherche seront toujours valables, même après la refonte du programme d'EMC, puisque l'ambition de former un bon citoyen comprendra à priori toujours le même type de compétences, relevant de ce que l'on appellera dans ce mémoire, l'attitude civique. L'oral et la citoyenneté étant selon nous deux dimensions essentielles, d'abord à l'école, puis dans la vie quotidienne, il nous a semblé intéressant de lier ces deux éléments, encore mis de côté dans la pratique par les enseignants. Ainsi, c'est le débat qui aura permis d'établir un passage entre ces derniers. Bien que ce genre discursif de l'oral soit souvent associé à la discipline du français, il est aussi un outil utilisé et largement recommandé en EMC. C'est donc dans une dynamique transversale que s'inscrit ce projet, dans l'optique de mettre en lumière et de rendre plus accessible l'oral et l'éducation à la citoyenneté.

Ainsi, nous aborderons dans un premier chapitre la problématique, en mettant l'accent sur la notion de citoyenneté ainsi que sur le débat en classe comme genre oral. Une approche qui nous mènera vers le modèle de la séquence didactique, appréhendé comme une solution afin d'articuler ces deux pans. Ensuite, nous définirons dans le cadre conceptuel la notion d'attitude civique comme concept nouveau

pour développer la citoyenneté en classe, le débat, et enfin le modèle de la séquence didactique. En effet, ce mémoire a pour ambition la création d'une séquence didactique adaptée pour le cours d'EMC. C'est pourquoi nous avons adopté une démarche de recherche-développement selon le modèle de Bergeron *et al.* (2021), que nous aborderons dans le troisième chapitre de méthodologie. Le chapitre 4 de résultats et discussion révèle les analyses des données récoltées, toujours en suivant le modèle de Bergeron *et al.* (2021). Ces données nous ont permis de construire notre séquence didactique. Ce dernier chapitre implique également l'interprétation des résultats obtenus, afin de les discuter à la lumière des écrits scientifiques et d'apporter ainsi un éclairage complet sur l'intention de recherche.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous aborderons la citoyenneté et l'oral comme deux principales habiletés à développer au cours de la scolarité des collégiens français. Ces dernières, *in fine* intimement liées, sont au cœur des programmes scolaires. Par ailleurs, elles s'avèrent également être essentielles, au-delà des attentes ministérielles, dans la vie des jeunes adultes en devenir. C'est pour cette raison que le débat réglé¹ s'est imposé comme étant un parfait compromis afin de répondre aux besoins à la fois scolaires et humains des élèves. Enfin, nous verrons que l'utilisation de la séquence didactique comme modèle pour la mise en place de ce projet de recherche s'avère prometteuse dans le cadre du cours d'éducation morale et civique. Ce premier chapitre présentera également la pertinence scientifique et sociale de cette recherche et se clôturera par la question de recherche.

1.1 La citoyenneté, une notion complexe pensée comme un enseignement/apprentissage

Depuis les lois Ferry en 1882, la formation du citoyen figure parmi les missions fondamentales de l'École française. Mais depuis quelques décennies, cette ambition s'est affirmée et transformée en une véritable priorité. Afin d'enseigner la citoyenneté, l'enseignement moral et civique a été instauré, ainsi que le *parcours citoyen*. Plus récemment, l'éducation aux médias et à l'information (EMI) et l'éducation au développement durable (EDD) ont fait leur apparition au sein des programmes scolaires. Le concept de citoyenneté est aujourd'hui transversal et occupe donc une place de choix dans les programmes par son caractère intimement lié au langage et à la parole. Toutefois, malgré les efforts fournis par l'Éducation Nationale pour faire valoir la citoyenneté comme un élément clé des programmes scolaires, sa mise en œuvre reste complexe (Bodin, 2008; Amilhat, 2021).

1.1.1 L'éducation à la citoyenneté, une priorité pour l'École française

L'éducation à la citoyenneté est un enjeu grandissant dans le monde entier (Ouellet, 2005; Schulz *et al.*, 2010). La France est d'ailleurs le pays européen qui consacre le plus de temps à l'éducation à la citoyenneté (Bozec, 2018). En effet, « l'enjeu premier pour l'école est de former le citoyen » (Ministère de

¹ Le débat réglé est également connu sous le nom de débat réglé ou débat parlementaire. Il s'organise autour d'une question controversée, impliquant des participants aux positions divergentes qui cherchent à influencer les opinions des autres. Il est encadré par un modérateur, et comprend également un auditoire. (Institut de recherche et de documentation pédagogique, 6 décembre 2021).

l'éducation nationale et de la jeunesse [MENJ], 2015a, p. 1). La citoyenneté, concept parfois « ressassé [...], médiatisé à outrance, jusqu'à en perdre sa force » (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003, p. 9) est l'une des principales missions de l'école à travers la transmission des valeurs de la République. C'est en 1790, aux lendemains de la Révolution française, qu'est adoptée la devise *liberté, égalité, fraternité* pour la République française, associée directement à ses valeurs. Aujourd'hui toujours en vigueur, on évoque aussi la laïcité et le parcours citoyen dans le cadre scolaire. Francine Best (2008) explique que la formation du citoyen s'effectue tout au long de la vie, mais que l'éducation à la citoyenneté doit se faire à l'école afin d'en poser les assises : il s'agit de former de futurs adultes capables d'esprit critique. Pour ce faire, il existe au sein des programmes scolaires français le « parcours citoyen » (MENJ, 2016a) qui veut que les élèves prennent conscience de leurs droits, de leurs devoirs et de leurs responsabilités dès le primaire jusqu'au lycée. Il est en fait « un parcours éducatif qui vise à la construction par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement dans des projets et actions éducatives à dimension morale et citoyenne » (MENJ, 2016a, p. 1). Le *parcours citoyen* représente l'une des trois valeurs des *grands principes du système éducatif français* (MENJ, 2016). Les deux autres étant *les valeurs de la République à l'école* et *la laïcité à l'école* (MENJ, s. d.). À travers cela, il y a en réalité une volonté de former des citoyens éclairés (Déloye, 1994; MENJ, 2016a). En outre, selon le Centre national d'étude des systèmes scolaires (CNESCO), l'éducation à la citoyenneté permet aux élèves de renforcer leur sentiment d'appartenance à la nation (CNESCO, 2016).

Dans cette optique, Jules Ferry fait instaurer dès 1882 l'instruction civique dans les écoles primaires (Pithon, 2017), et celle-ci se généralise à la fin de la Seconde Guerre mondiale dans les collèges et lycées. Elle se fera rebaptiser *Éducation civique, juridique et sociale* (ECJS) pour finalement adopter l'appellation que l'on connaît aujourd'hui *d'Enseignement moral et civique* (EMC) en 2015. C'est à la suite des attentats de Charlie Hebdo que l'Éducation Nationale a souhaité réagir en rebaptisant l'ECJS en EMC (Bozec, 2018). En effet, il est important de rappeler que l'existence de l'éducation à la citoyenneté en tant que discipline scolaire à part entière, et l'importance consacrée à cette dernière, est une réponse aux différentes crises traversées par la France (Pithon, 2017). Équivalente au cours de culture et citoyenneté québécoise (CCQ), l'EMC est à l'heure actuelle dispensée par les enseignants d'histoire-géographie, à hauteur de trente minutes par semaine. D'ici la rentrée scolaire 2024, cet enseignement passera à une heure par semaine.

1.1.2 L'EMC, une discipline pensée pour éduquer à la citoyenneté

En France, l'éducation à la citoyenneté fait partie des grands principes du système éducatif français (MENJ, 2021). Comme le souligne Montel (2003), « [l'éducation à la citoyenneté] est un préalable à toute autre forme d'éducation, car elle concerne chacun dans sa capacité à connaître et reconnaître l'autre, à être par lui-même, et dans sa relation avec les autres. Elle traverse par essence toutes les autres formes d'éducation » (p. 54). En effet, l'EMC est transversale et concerne tous les acteurs éducatifs (Boissinot et Le Baut, 2021; Bozec, 2018; MENJa, 2016).

Dans cette même dynamique, le MENJ ajoute dans son livret d'accompagnement à l'enseignement de l'EMC que « tous les professeurs sont concernés par l'éducation à la citoyenneté [et que celle-ci est] pluridisciplinaire et transversale par essence » (MENJ, 2024b. p. 11). Ainsi, l'EMC a été pensé pour former le citoyen de demain (MENJ, 2016b) capable de développer son esprit critique (Falaize, 2024; Grondeux, 2016; MENJ, 2016b; Pascal et Schnapper, 2024). Par ailleurs, la compétence intitulée « Formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie en société, de l'action collective, de la citoyenneté » n'est autre que la troisième des cinq compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (socle commun) (*voir Annexe A*).

L'EMC repose en fait sur une approche par compétences (Pithon, 2017), qui ne se limite pas à la transmission de savoirs : elle mobilise entre autres des dimensions qui relèvent de l'attitude et de la sensibilité, et qui, à ce titre, font pleinement partie du processus éducatif des élèves (Husser, 2016). Par ailleurs, l'EMC a pour vocation de « structure[r] leur parcours citoyen » (MENJ, 2024a. p. 4). Ainsi, bien que les nouveaux programmes parus en juin 2024 soient à aujourd'hui encore en construction, en janvier 2024 le MENJ a publié un document relatif à l'enseignement de l'EMC (MENJ, 2024a). Celui-ci résume notamment les cadres de compétences présentés dans les divers programmes d'Enseignement moral et civique depuis 2015. On retrouve quatre catégories de compétences, regroupées derrière les points suivants :

- Les valeurs et principes (en lien avec les valeurs de la République française).
- Les attitudes (relatives au respect d'autrui, et à la notion de responsabilité).
- Les connaissances et compréhension critique (en lien avec les droits et devoirs, le rapport aux valeurs et principes de la République et de l'Union européenne).
- Les aptitudes (relatives à l'implication dans un travail collectif, la notion de discernement et l'expression de ce que l'on ressent).

Ces compétences non académiques² relèvent essentiellement du savoir-être. Rappelons par ailleurs que l'EMC est une discipline dont l'axe majeur est de former des citoyens éclairés et responsables, cette dynamique a été réaffirmée au sein des nouveaux programmes (MENJ, 2024a). À travers les compétences que l'École souhaite voir se développer chez les élèves en EMC, on peut distinguer deux formes de responsabilité. Une responsabilité interpersonnelle, souvent évoquée dans les textes ministériels sous le nom de morale civique, et une responsabilité intellectuelle, relevant de l'esprit critique. Équivalent du *vivre-ensemble* dans le programme de CCQ au Québec (Programme de formation de l'école québécoise [PFEQ], 2023), la *morale civique* est définie comme la capacité d'écoute, d'empathie et d'échange avec un pair. L'élève doit être en mesure d'exprimer, de réguler ses émotions et de confronter ses points de vue face à l'autre lors d'une discussion ou d'un débat (MENJ, 2020). D'ailleurs, Amilhat (2021) souligne que l'EMC peut être un vecteur de développement des compétences civiques chez les élèves. La chercheuse a mis en avant dans son travail doctoral le fait que les adolescents, même les plus en difficulté, ont soif d'expression de leurs idées et portent en réalité un grand intérêt à l'EMC, notamment à travers son aspect moins formel et ouvert à la discussion. Pour autant, elle relève néanmoins la complexité à laquelle font face les enseignants dans l'enseignement de cette discipline.

1.1.3 Enseigner la citoyenneté, un idéal à la mise en œuvre complexe

Comme le soulignent Bodin (2008) et Amilhat (2021), malgré les nombreuses tentatives au fil des décennies de donner une vraie place à l'éducation civique, cette discipline demeure marginalisée par le corps enseignant au regard des autres. Il y a plusieurs raisons à cela. Tout d'abord le temps consacré à cet enseignement et le peu d'exigences imposées ne paraissent pas peser lourd dans la balance comparativement aux enjeux de citoyennisation posés par l'école (de Coppet, 2021). En effet, bien qu'officiellement le temps alloué à l'EMC est passé de trente minutes par semaine à une heure par semaine, dans les faits les enseignants ne se sont pas vu attribuer une plage horaire supplémentaire à cet effet. L'EMC demeure la discipline qui dispose du temps d'enseignement le plus bas de toutes les disciplines scolaires obligatoires au collège.

Par ailleurs, les enseignants se disent déstabilisés vis-à-vis de l'approche par compétence en EMC suggérée par le ministère (Husser, 2016; Pithon, 2017), qui ne se présente pas de manière explicite (Husser, 2024). Ceux-ci expriment souvent le regret de ne pas avoir été formés à cet effet et se sentent démunis face à cette nouvelle exigence (Douniès, 2021; Pithon, 2017). En effet, Husser (2024) souligne

² Une compétence non académique est une compétence qui ne relève pas de la théorie pure, mais plutôt des compétences telles que des savoir-faire ou savoir-être (Morlaix, 2021).

l'écart entre les ambitions de l'Éducation Nationale concernant l'EMC, et les moyens réellement déployés. L'auteure déplore notamment la transversalité du programme mise en avant dans cette discipline qui, dans les faits, n'est pas pratiquée. Enfin, l'EMC n'est pas une matière soumise à l'inspection des enseignants et n'est pas non plus une discipline évaluée à part entière lors des examens nationaux.

Dans son ouvrage, Douniès (2021) met en avant la difficulté des enseignants à adopter une posture moins frontale avec leurs élèves. Il évoque par ailleurs un aspect très guidé de la libération de la parole chez les jeunes apprenants, où l'enseignant amène plutôt ces derniers à lui dire précisément ce qu'il attend lors des échanges avec la classe pour définir et expliciter certains thèmes du programme. Également, le chercheur souligne l'inconfort des enseignants interrogés face à l'enseignement et l'évaluation de savoir-être. D'ailleurs, ce malaise à enseigner l'EMC (Bozec, 2018; Fix-Lemaire, 2023; Pithon, 2017) s'explique notamment en raison du positionnement de neutralité politique³ qu'ils doivent adopter afin de ne pas donner aux élèves le risque d'interpréter (Bozec, 2018).

En effet, selon Andro (2022) les enseignants éprouvent de la difficulté à distinguer savoirs, opinions et valeurs, ce qui complique la gestion des débats en classe et l'adoption d'une position neutre. En cause notamment, le sentiment d'incapacité des enseignants à maintenir une neutralité professionnelle face à la diversité culturelle et religieuse des élèves. Toujours selon l'auteur, il apparaît que les enseignants débutants manquent souvent de formation pour gérer les situations où les élèves entrent en conflit avec les valeurs enseignées, ce qui peut conduire à des stratégies d'évitement ou des réponses inadéquates (changement de sujet, réponse autoritaire, énonciation de généralités).

De son côté, Falaize (2023) explique que même si les enseignants comprennent l'approche préconisée par le programme d'EMC qui leur demande de changer leur positionnement en classe à travers une approche moins verticale dans le partage autour de valeurs et de principes, ces derniers rencontrent toutefois des difficultés à savoir quoi enseigner et comment. De plus, le fait que cette matière soit peu évaluée ferait douter les enseignants sur l'efficacité de l'EMC qui l'envisagent alors comme ayant une importance moindre dans les programmes d'enseignement. Elle serait par conséquent peu rentable pour les élèves comparativement à la grandeur des visées de cette discipline. Finalement, selon Amilhat (2021), la liberté pédagogique offerte au sein de cette discipline est en réalité due au manque de ressources pédagogiques disponibles.

En juin 2024, un livret d'accompagnement a été mis en ligne sur le site du ministère (MENJ, 2024b) dans l'optique d'aiguiller les enseignants d'EMC dans la mise en pratique de cette discipline. Ce document

³ En France, les enseignants du collège (comme tous les agents du service public de l'éducation) sont soumis à une obligation officielle de neutralité politique dans l'exercice de leurs fonctions.

intitulé *Vademecum* propose plusieurs ressources pour enseigner les différents points du programme, mais aucune piste didactique concrète n'est donnée. En réalité, très peu d'outils tangibles sont donnés en matière d'enseignement/apprentissage à la citoyenneté. Quelques documents annexes du MENJ fournissent des pistes didactiques, des idées de thèmes à travailler, telles que la liberté d'expression, la laïcité, ou encore la discrimination raciale ou de genre. Toutefois, ces documents restent généralement centrés sur des aspects historiques et politiques. C'est pourquoi les enseignants ont tendance à se focaliser sur des aspects historiques plutôt que d'aborder la partie morale et civique (Bozec, 2018), ou alors à ne travailler que ce qui concerne l'expression des émotions (Falaize, 2022). Le terme de morale dans l'intitulé du cours d'enseignement moral et civique, a « rebuté bon nombre d'enseignants » (Falaize, 2023, p. 39) qui y voyaient l'idée d'une morale patriotique et bien-pensante. En outre, certains estiment qu'il est du rôle des parents d'assurer cette fonction (Fix-Lemaire, 2023; Pithon, 2017). Ainsi, Douniès (2021) constate que l'éducation civique reste aujourd'hui encore une fiction, « plus imaginée qu'étudiée ou même enseignée » (p. 11), et compare cet enseignement à un cours de natation où les élèves apprendraient à nager sans aller dans l'eau.

Finalement, Douniès (2021) indique que la solution pour ne pas trop déstabiliser les enseignants dans ce repositionnement serait la pratique du débat. En effet, le débat en classe et plus précisément le débat régulé permet de poser les bases de la démocratie (MENJ, 2024b). C'est pourquoi ce dernier est largement encouragé par les programmes scolaires et est présenté comme la forme de débat à privilégier en classe (MENJ, 2016). Douniès (2021) souligne toutefois que la pratique du débat n'est pas sans risque, car les enseignants peinent à le mettre en pratique.

1.2 Débattre, un exercice citoyen

Débattre, c'est avant tout de prendre la parole en public, avec tous les enjeux émotionnels que cela implique. Néanmoins, cet exercice permet de développer chez les élèves de nombreuses compétences cognitives et psychosociales (Castincaud, 2021; Coppola *et al.*, 2019; Ghafar, 2024; Obaid, 2022). Par ailleurs, largement recommandé dans les documents ministériels de l'Éducation Nationale, le débat s'inscrit dans le parcours citoyen, mais aussi dans la plupart des disciplines dont l'EMC et le français, où son apprentissage y est particulièrement propice. Toutefois, il apparaît que sa mise en œuvre en classe demeure complexe (Douniès, 2021).

1.2.1 Prendre la parole en public, un acte citoyen

Pitseys (2017) rappelle que l'exercice de la citoyenneté induit une participation de chacun avec l'intention de faire valoir ses opinions et ainsi conserver sa liberté. Comme il est de son ressort de poser les assises de la citoyenneté chez les élèves (Best, 2008), l'école permet aux élèves d'apprendre à exercer leur citoyenneté à travers la communication par la prise de parole et l'écoute, à l'image d'une microsociété avec ses règles et ses valeurs (Boulanger *et al.*, 2008). En effet, selon Galichet (2002), l'un des aspects de la citoyenneté est « essentiellement [lié] à l'exercice du langage, à la recherche en commun de la vérité » (p. 108). Il va donc de soi que le *bon citoyen* doit pouvoir être en mesure de s'exprimer devant et avec autrui, d'avancer ses opinions et de défendre ses points de vue. En effet, la communication orale permet aux élèves de développer la prise de parole, l'écoute et la prise en compte du discours de l'autre, et ces apprentissages participent à la construction de la citoyenneté (Garcia Debanc, 2016; Maurer, 2001).

Par ailleurs, à l'école en France, le *socle commun* est divisé en cinq domaines (voir Annexe A). Le premier domaine « Les langages pour penser et communiquer » ainsi que le troisième « la formation de la personne et du citoyen » rappellent explicitement la nécessité de savoir échanger, dialoguer et comprendre l'autre afin d'agir plus tard, à plus large échelle, en véritable citoyen (MENJ, 2015a). D'autre part, il apparaît que le français est une autre discipline propice pour exercer sa citoyenneté en dehors de l'EMC. En effet, dans le programme de français, l'oral est présenté comme la première compétence à travailler (voir Annexe B), en lien avec le domaine 3 du socle commun, *la formation de la personne et du citoyen*.

Par ailleurs, une étude de Crowell et Kuhn (2014) menée durant trois ans au secondaire avec des élèves issus de milieux défavorisés visait à faire développer à ces derniers leurs compétences en argumentation dialogique. L'argumentation dialogique, notamment propre au débat, est une compétence essentielle pour évoluer dans une société démocratique (Gaussel, 2016; Maniatakou *et al.*, 2020). Les résultats de l'étude de Crowell et Kuhn (2014) indiquent que les avancées les plus marquées ont concerné les élèves qui, au départ, avaient les compétences les moins développées, ce qui met en évidence le potentiel de ce type d'intervention pour réduire les écarts entre les élèves. Ces résultats viennent nuancer l'idée que le débat pourrait être source d'inégalités sociales comme le suggéraient Michaels *et al.* (2008) et rappellent, comme le mentionnent les auteurs, que l'argumentation est une aptitude intellectuelle essentielle, bien que les recherches montrent que peu d'adolescents ou d'adultes la maîtrisent réellement. Par ailleurs, il est important de noter que cet apprentissage concerne tout autant celui de l'écoute, car l'argumentation s'apprend aussi en regardant les autres agir et ainsi anticiper sur ce que l'on pourrait répondre (Amagat *et al.*, 2003). En somme, le débat régulé renforce la maîtrise de l'oral,

compétence précieuse dans la vie quotidienne et professionnelle et constitue un véritable outil d'éducation à la citoyenneté et au fonctionnement de la vie en démocratie (Dolz, Erard et Schneuwly, 1995).

1.2.2 Le débat, porteur des enjeux citoyens de l'école

Le débat est un exercice intéressant à faire pratiquer en classe pour plusieurs raisons. Il joue un rôle dans nos sociétés actuelles en mettant en jeu des compétences individuelles, sociales, cognitives et linguistiques (Dolz et Schneuwly, 1998). Il possède une double fonctionnalité : d'une part, il exerce l'élève à la prise de parole en public, et d'autre part, il contribue au développement de son identité (Dolz *et al.*, 2004). Selon le ministère de l'Éducation Nationale (2015a), ce dernier comprend trois dimensions : Une dimension intellectuelle, en apportant des réponses à la question initialement posée et ainsi contribuer tous ensemble à la construction de nouvelles connaissances; une dimension civique qui renvoie au respect d'autrui dans l'écoute et l'interaction avec ce dernier; et enfin une dimension pratique, où l'apprentissage des outils langagiers adéquats sera mis en avant. La thèse de Giral (2013) expose plusieurs résultats significatifs concernant les effets bénéfiques du débat régulé en classe. Ce type de débat permet aux apprenants de développer des arguments plus structurés et réfléchis, tout en développant leur capacité d'écoute et de prise en compte du point de vue d'autrui. Ainsi, le débat couvre des compétences orales, cognitives et citoyennes.

D'une part, le débat aide les élèves à comprendre l'importance de la place de l'oral dans le cadre personnel, mais aussi professionnel (Dolz *et al.*, 1995). Il encourage plus facilement les élèves à ne pas craindre de donner leur opinion, tout en améliorant leurs compétences orales (Zare et Othman, 2015). En effet, sur le plan linguistique, ce dernier constitue un support riche pour travailler des compétences telles que la reformulation, le questionnement, la réfutation, la nuance et l'argumentation (Coppola *et al.*, 2019), des compétences essentielles pour un citoyen éclairé. Finalement, le débat est « une pratique nécessaire pour permettre à chaque élève d'acquérir aisance et confiance en soi, pour faire l'expérience d'une parole éclairée et responsable, pour accéder à l'autonomie de la pensée et à la citoyenneté » (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003, p. 16).

D'autre part, le débat permet le développement d'habiletés cognitives (Aubert Pérès et Vieuxloup, 2003). Il a un impact positif sur la maîtrise du contenu du cours. En plus de développer la communication orale, il encourage la capacité de discernement par l'esprit critique et permet ainsi aux élèves de devenir acteurs de leur apprentissage (Ghafar, 2024; Coppola *et al.*, 2019; 2024; Obaid, 2022). L'étude de Rozi (2021) dans un contexte universitaire démontre que le débat en classe améliore les compétences en

pensée critique des étudiants. Les résultats indiquent que les élèves développent leur capacité à rechercher des données, à élaborer des arguments et à explorer des références provenant de diverses sources. Il apparaît également que les élèves sont capables ensemble d'identifier des problèmes et de déterminer des solutions appropriées.

Enfin, le débat porte en lui même les enjeux de la citoyenneté (Dolz *et al.*, 1995; Fontani, 2007; MENJ, 2024b). D'un point de vue social, il apprend aux élèves à écouter, à respecter les autres et à exercer leur esprit civique. Sur le plan personnel, jouer des rôles dans le cadre du débat favorise la construction de soi, la capacité à s'affirmer et à prendre position (Coppola *et al.*, 2019). Castincaud (2021) explique que le débat comporte un enjeu fort. Il permet d'expérimenter la recherche collective dans le but d'élaborer des savoirs, des solutions ou des décisions qui participent au bien commun. L'auteure ajoute que ce processus exige une implication intellectuelle plus soutenue de la part des élèves et une écoute attentive des propos échangés, et suppose également une réelle prise en considération du point de vue d'autrui sur les sujets débattus. Ainsi, le débat en classe semble permettre de développer des compétences citoyennes chez les élèves. Dans cette optique, il est largement préconisé dans les directives ministérielles (MENJ, 2016). Le choix porté vers le débat régulé plus spécifiquement plutôt que d'autres formes de pratique orale telles que la discussion ou encore la table ronde, se justifie en partie pour son aspect confrontant. En effet, comme le décrivent les programmes scolaires français, la notion de citoyenneté nécessite le rapport et la confrontation à l'autre (MENJa, 2016). Cela implique notamment des enjeux émotionnels mis en avant par la prise de parole en public (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003). L'utilisation centrale du débat en EMC fait écho aux propos de Galichet (2002) qui souligne que l'éducation à la citoyenneté est importante pour permettre aux jeunes adultes d'apprendre la compétition plutôt que le conflit. En effet, les jeunes adultes évoluent au sein d'une société concurrentielle où la compétition est inévitable, mais il est primordial de considérer l'autre comme son égal quoiqu'il advienne (Galichet, 2002). Selon Eveleigh et Tozzi (2002, s.p), « débattre est civilisateur ». Cela permet d'exercer à la fois des compétences argumentatives, une autonomie de pensée, une réflexion individuelle et de cultiver la confiance en soi et les valeurs citoyennes (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003; Dias-Chiaruttini, 2015; Tozzi, 2016). Enfin, le débat régulé suppose de jouer un rôle, permettant alors au jeune adulte d'apprendre à prendre position, mieux situer ses propres opinions et ainsi à construire son identité tout en développant son empathie (Coppola *et al.*, 2019).

En ce sens, le débat et plus particulièrement le débat régulé apparaît comme une solution permettant de mettre en dialogue les attendus des programmes, ainsi que les enjeux émotionnels et identitaires que connaissent les élèves pendant la période du collège. Il apparaît en effet comme le type de débat le plus

propice à l'exercice de la citoyenneté, car il obéit « à des règles garantissant son cadre démocratique et le respect du droit de chacun d'exprimer » (MENJ, 2015a, p.1), par les différents rôles qu'il confère aux participants. Comme le souligne Michel Tozzi (2016, s.p) « apprendre à débattre est une compétence citoyenne. Le rôle de l'école dans une société démocratique est d'éduquer à la citoyenneté. Or, il n'y a pas de démocratie sans débat dans un espace public [...], [mais] on ne sait pas spontanément débattre, cela s'apprend ». En effet, Catherine Boulanger et ses collaborateurs (2008) expliquent que le débat en classe met en avant les principes fondamentaux de la citoyenneté en permettant aux élèves un temps de parole et à la fois d'écoute. Cet exercice permet aux élèves de prendre en considération les opinions de l'autre, tout en exerçant leur compétence argumentative (Amagat *et al.*, 2003).

Dans une étude menée en France en 2007 par Carol Fontani auprès de 68 enseignants de primaire en Zone d'éducation prioritaire (ZEP) et hors ZEP sur l'utilisation du débat réglé⁴ afin de répondre à des enjeux citoyens, les enseignants hors ZEP estimaient que le débat permettait la « construction de connaissances » et « le mouvement de la pensée » en adoptant une « conduite citoyenne » (p. 101). Chez les enseignants en ZEP, l'utilisation du débat à des fins citoyennes également, mais plutôt à travers une alternative à la violence physique. Il permet de développer des habiletés linguistiques et communicationnelles afin de régler les problèmes de comportements violents.

Finalement, quel que soit le milieu socio-économique dans lequel il se déroule, le débat permet d'aiguiser la réflexion individuelle et porte en lui les enjeux citoyens (Dias-Chiaruttini, 2015). En revanche, bien qu'il soit mentionné à plusieurs reprises dans les programmes d'EMC et de français (MENJ, 2016b), le débat ne semble pour autant pas s'être totalement démocratisé en classe et certains auteurs alertent sur les obstacles rencontrés par sa pratique vis à vis des élèves.

1.2.3 Les difficultés de mise en œuvre et le manque de ressources didactiques pour enseigner le débat

Baines *et al.* (2023) expliquent qu'on peut relever des inégalités de participation lors du débat en classe. En effet, il arrive que certains élèves monopolisent la parole au détriment des élèves timides ou anxieux. Selon plusieurs auteurs (Baines *et al.*, 2023; Douniès, 2021; Ferlazzo, 2023), le débat comprend un risque de débordements sur le plan de la gestion de classe; certains élèves peuvent également rentrer dans une dynamique compétitive en voulant à tout prix remporter le débat et utiliser des affirmations binaires, parfois très tranchées, sans s'ouvrir aux opinions différentes de leurs camarades. En outre, le débat tend à simplifier les problèmes complexes, réduisant les nuances et excluant les perspectives intermédiaires,

⁴ Le débat réglé mis en place dans cette étude à la différence du débat régulé n'a *à priori* pas impliqué de jeux de rôles chez les élèves. Toutefois, l'objectif était de les faire produire un débat autour de questions socialement vives.

ce qui peut conduire à une compréhension superficielle des enjeux (Kahne et Middaugh, 2008). Michaels et ses collaborateurs (2008) alertent également au niveau des tensions sociales que le débat peut induire en classe. Certains élèves allophones ou issus de milieux défavorisés sont peu exposés aux codes de la parole raisonnée et peuvent donc se sentir dévalorisés ou exclus lors de ce type d'exercice, affectant négativement les relations entre les élèves, surtout si les échanges deviennent personnels ou agressifs. Le débat est alors un genre oral non sans embûches pour les élèves, qui peut s'avérer être source d'inégalités.

Par ailleurs, le débat est un genre encore beaucoup utilisée comme médium⁵ d'apprentissage (Lafontaine, 2004; Onen, 2016; Youx, 2022), mais peu développée en classe (Didier, 2019). Dans la pratique orale en classe, en France, il n'est pas non plus le genre le plus enseigné (Aubert-Pérès *et al.*, 2003). C'est en effet l'exposé oral qui demeure le genre le plus populaire au secondaire (Dumais, 2017; Sénéchal, 2012). Boissinot et Le Baut (2021) déplorent le manque de pratique du débat à l'école et surtout sa perte de sens. Les auteurs expliquent que « l'expression des indignations [a] remplacé l'échange des arguments » (p. 5). Pourtant, comme le souligne Le Cunff (2005), il est du rôle de l'école d'apprendre à débattre, en particulier autour « de vrais sujets qui trouvent leur ancrage dans la vie sociale, dans la cité » (Le Cunff, 2005, p. 236).

En France, le débat est au cœur des programmes du collège, notamment en français et en EMC. Paradoxalement, les propositions didactiques sont quasiment inexistantes dans les textes officiels en EMC. On peut trouver deux articles sur le débat régulé sur le site du ministère de l'Éducation (MENJ, 2015b; 2015c) qui ne proposent pas toutefois d'outils didactiques précis pour enseigner le débat. D'autres documents annexes du MENJ proposent d'utiliser le débat pour traiter certains thèmes du programme (liberté d'expression, discrimination, laïcité, etc.), mais ne proposent pas de séance détaillée et l'enseignant est peu guidé pour une mise en place concrète. Toutefois, il est possible de trouver, sur le site de l'académie de Grenoble notamment, plusieurs pistes didactiques à travers différents types de débats : le débat mouvant, le débat Q-sort, le débat silencieux, le débat avec panel, le débat boule de neige et le débat tournant.

En se rendant sur le site du ministère de l'Éducation Nationale, c'est en français que l'on dispose de la seule véritable piste didactique exploitable dans les programmes officiels, mais celle-ci concerne la *délibération* et non le débat régulé. Les autres éléments du programme en lien avec le débat en classe de français sont, à ce jour, incomplets puisqu'on retrouve la mention à *venir* sous les différentes

⁵ Selon Lafontaine (2001), l'oral peut être médium ou objet d'enseignement. Lorsqu'il est objet d'enseignement, l'oral est pratiqué et enseigné de manière explicite dans le but de l'apprendre en tant que tel (apprendre le débat, l'exposé oral). Lorsque ce dernier est médium, il est pratiqué en vue d'un autre apprentissage spécifique.

thématiques. En définitive, ce manque de ressources peut expliquer que le débat a tendance à déstabiliser certains enseignants par sa mise en pratique (Bozec, 2018). Pourtant, comme l'expliquent Aubert-Pérès et Vieuxloup (2003), il est primordial de s'exercer au débat et à l'argumentation, car il ne suffit pas de maîtriser l'aspect théorique pour développer de véritables habiletés communicationnelles, la pratique est nécessaire.

Selon Pasquinelli et Bronner (s. d, p. 112), « placer les élèves en position de débat se prépare et s'accompagne ». Pourtant, comme le souligne Douniès (2021), les enseignants sont incités à se servir du débat dans les programmes d'EMC, mais ils évoquent leur difficulté à le mettre en place. En effet, certains enseignants qui ont été interrogés dans le cadre de son étude expliquent qu'ils nécessiteraient plusieurs séances afin de développer un débat, mais s'inquiètent du manque de temps et surtout de la mise en place de ce dernier. La principale crainte étant que cela ne s'avère pas constructif, car les élèves auraient tendance à ne donner que des opinions personnelles. Ces observations sont intéressantes et rendent compte du véritable point d'interrogation planant autour de l'enseignement du débat en EMC.

De son côté, Youx (2022) explique que l'EMC est principalement attribuée aux enseignants d'histoire-géographie, alors que son volet communicationnel, induit par le débat notamment, relève davantage des compétences spécifiques des professeurs de français. Le débat est ainsi réduit à une question de contenus, sans que les compétences langagières requises ne soient enseignées pour permettre aux élèves de débattre efficacement. Elle poursuit en rappelant que les élèves déjà à l'aise, souvent grâce à leur environnement familial ou culturel, renforcent naturellement leurs aptitudes. À l'inverse, ceux qui sont moins favorisés restent en difficulté et peinent à saisir les enjeux des débats d'idées. C'est ainsi que l'EMC partage avec le français, le lien insécable de la communication orale vers l'apprentissage de la citoyenneté (MENJ, 2020). Ainsi, débattre est une compétence de l'oral et en même temps un présupposé à l'exercice de la citoyenneté. On doit donc prendre en considération ici, l'importante transversalité existante entre l'EMC et le français à travers l'enseignement du débat. Il apparaît que les enseignants d'EMC ne sont pas assez outillés dans cette optique, c'est pourquoi l'apport de la didactique de l'oral et de ses modèles didactiques s'avère intéressant à explorer. En définitive, l'objectif sera de donner des outils aux enseignants d'EMC afin de mieux appréhender l'enseignement du débat et de l'attitude civique, sans risquer que la situation d'enseignement ne leur échappe, et tout en ayant une ligne directrice sur la marche à suivre.

1.3 L'oral, une entrée vers l'apprentissage du débat

L'oral fait partie intégrante de notre vie en société, car c'est à travers le dialogue avec autrui que l'on établit des liens sociaux et affectifs (Simard *et al.*, 2010). Bien que son enseignement demeure la zone grise de l'enseignement du français (Dumais, 2014), c'est dans le domaine de la didactique de l'oral et donc plutôt du français en tant que discipline scolaire que l'on trouvera plus de ressources pour enseigner le débat. Toutefois, bien que l'on en reconnaisse les bénéfices, enseigner le débat n'est pas toujours évident en classe (Boissinot et Le Baut, 2021; Didier, 2019). Afin de pallier cette délicate mise en pratique, il apparaît que le modèle de la séquence didactique (SD) est une avenue intéressante à exploiter afin de répondre à ces manquements.

1.3.1 L'oral, un intérêt récent au cœur des programmes scolaires

L'école interroge l'importance de l'apprentissage de *l'oral* en classe selon les crises qu'elle rencontre; la lumière qu'on lui porte est variable selon les périodes et le contexte sociopolitique (Gaussel, 2017; Nonnon, 2011). En réalité, l'enseignement de l'oral n'est pas une préoccupation récente (Nonnon, 2016), mais l'intérêt accordé à la communication orale au sein des programmes scolaires en est une, puisque ce terme n'apparaît officiellement dans les textes qu'en 1972, en conséquence du grand nombre d'échecs scolaires à cette époque en France. C'est à ce moment que l'on a commencé à établir le lien entre réussite scolaire et bonne maîtrise de la langue (Nonnon, 2011). Nonobstant, la didactique de l'oral, elle, a vu son intérêt et son arrivée plus tardive (Gaussel, 2017), en plein essor seulement à partir des années 1990 (Dumais, 2022; Dumais et Lafontaine, 2011).

Défini comme étant « la première manifestation du langage » (Simard *et al.*, 2010, p. 287), Dumais et Soucy affirment que « l'oral est au cœur de la vie scolaire » (2022, p. 3). Pour cause, aux cycles 3 et 4, la première compétence attendue en français est de « comprendre et s'exprimer à l'oral » (*voir Annexe B*). On notera également que le premier objectif en français pour le cycle 4 s'intitule « le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production » (MENJ, 2020, p. 38). Ce constat semble par ailleurs coïncider avec le programme du secondaire en français, langue d'enseignement au Québec, qui vise le développement de trois compétences parmi lesquelles se trouve « communiquer oralement selon des modalités variées » (PFEQ, 2009, p. 88). En effet, « du point de vue social, la maîtrise de l'expression orale est un atout et une condition de réussite » (Simard *et al.*, 2010, p. 287).

À la lumière de ces constats, on réalise que l'École met l'accent sur la maîtrise de *l'oral*. Ce constat semble découler d'une véritable logique sociétale, car la parole est la clé de nos relations sociales, nous portant vers l'ouverture au monde et qu'elle structure à la fois la pensée et l'action (Bouquet, 2012).

1.3.2 Les difficultés face à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral

Comme le prônent régulièrement les instructions officielles, les élèves doivent pouvoir apprendre à communiquer en classe comme en société (Gaussel, 2017; Laparra 2008). Pourtant au cœur des programmes scolaires, l'enseignement de l'oral est lacunaire (Colognesi et Deschepper, 2019). Il reste en retrait comparativement aux autres apprentissages en français (Dumais, 2022) et ses objectifs et compétences visés demeurent flous (Gaussel, 2017). Dumais (2014) évoque alors l'oral étant comme la *zone grise* de l'enseignement du français.

Il y a plusieurs hypothèses pour expliquer ce phénomène (Dumais, 2022). Tout d'abord l'intérêt pour la didactique de l'oral serait encore trop récent (Nonnon, 2016). Ensuite, l'oral est très peu présent dans la formation des futurs enseignants (Dupont et Grandaty, 2020; Plessis-Bélair *et al.*, 2017; Soucy et Dumais, 2022), bien que les enseignants estiment son enseignement indispensable en classe au quotidien (Colognesi et Deschepper, 2019). Enfin, l'oral est un concept multidimensionnel, difficile à définir (Dumais, 2022). En cause principalement, la méconnaissance du fonctionnement de l'oral chez les enseignants (Eriksson et de Pietro, 2011), ce qui amène parfois les enseignants à se créer leur propre conception de l'oral, souvent en prenant la langue écrite en référence. Pourtant, la langue écrite et la langue orale sont deux entités bien distinctes avec leur propre code, et cela devrait être pris en considération dans l'enseignement et l'évaluation de l'oral (Dumais et Ostiguy, 2019).

À la fois médium et objet d'enseignement (Lafontaine, 2001), l'oral est aujourd'hui au cœur des programmes scolaires, mais demeure un « Objet Verbal Mal Identifié » comme l'ironise Halté (2005, p. 12). De son enseignement à son apprentissage, et malgré l'intérêt croissant porté par la recherche sur ces derniers, les enseignants semblent souffrir autant que les élèves d'un manque de compréhension voire de connaissances autour de l'oral en France (Dupont et Sales-Hitier, 2023).

Une des problématiques liées à l'enseignement et à l'évaluation de l'oral est que les enseignants tendent à l'évaluer que de façon sommative (Lafontaine et Le Cunff, 2006) sans que ce dernier ne laisse de traces (Dolz et Schneuwly, 1998; Garcia Debanc, 1999) contrairement aux devoirs écrits. C'est notamment le cas pour l'exposé oral, qui représente l'activité orale la plus évaluée (Colognesi et Deschepper, 2019; Dumais, 2017; Sénéchal, 2012) et qui ne fait par ailleurs souvent que l'objet d'une préparation à la maison, créant ainsi de grandes inégalités entre les élèves (Sénéchal, 2016; 2022). En fait, les enseignants ont souvent

tendance à penser qu'ils enseignent l'oral alors qu'ils ne font que s'en servir comme médium en vue d'un apprentissage bien spécifique (Lafontaine et Préfontaine, 2007). De plus, on peut remarquer que la majorité d'entre eux pensent également enseigner explicitement la communication orale alors qu'ils n'utilisent principalement que la formulation de consignes (Lafontaine et Messier, 2009). Enfin, la question de l'enseignement de l'oral en France est plus que jamais d'actualité avec la réforme du « Grand oral » au baccalauréat qui veut que tous les élèves en dernière année du secondaire passent une épreuve orale de trente minutes sans qu'il y ait eu nécessairement une préparation en amont (Guérin, 2020).

D'autre part, comme le rappelait McCroskey (2009), prendre la parole devant un groupe de personnes est une cause de stress pour la majorité des individus. En effet, « l'une des caractéristiques fondamentales de l'expression orale devant un groupe est justement son caractère anxiogène » (Cornier et Langlois, 2019, p. 2). Toutefois, il semble difficile d'envisager la formation du citoyen de demain, qui ose s'exprimer et appuyer une opinion, quand on sait que la peur de parler en public est un des motifs les plus communs en consultation chez les psychologues (Chevrier, 2017), touchant environ 55% de la population (Olano, 2019). Il s'agit en effet de l'une des peurs les plus répandues dans la population (Breton, 2008; Lavédrine, 2021), et est considérée comme l'une des formes mineures et spécifiques de l'anxiété sociale (Olano, 2019). Ainsi, il est primordial d'éviter aux adolescents d'entretenir ce trouble anxieux de plus en plus répandu dont 10 à 30% d'entre eux souffrent, selon une étude menée par Taroor (2011) sur un large panel d'élèves du secondaire en Inde. En effet, l'acte de parole est un *acte périlleux* (Maurer, 2001). Si les élèves sont si anxieux et si peu à l'aise lors d'une production orale, on peut penser que c'est sans doute parce qu'on ne leur a pas - assez - enseigné en amont (Lafontaine, 2007). Dumais (2014, p. 191) identifiait déjà le *type émotionnel*, en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage à l'oral, relatif à la gestion du stress. Les émotions « laissent des traces » à la fois dans les choix opérés dans la production du discours que dans le langage non verbal. (Colletta et Tcherkassof, 2003, p. 9), et il est évident que l'exercice de l'oral et les émotions vont de pair (Dumais, 2016; Doucet et Pharand, 2013).

Dans une étude menée auprès de 52 étudiants universitaires en sciences aux États-Unis, Cooper et ses collaboratrices (2018) ont cherché à comprendre comment les questions interactives⁶, le travail en groupe et les interrogations à froid⁷ pouvaient influencer l'anxiété des apprenants. Les résultats ont montré que les questions interactives permettaient d'améliorer la compréhension des concepts,

⁶ Dans le texte, il est question de *clicker questions* (Cooper *et al.*, 2018). Cela fait référence à des questions posées en temps réel pendant le cours, auxquelles les étudiants répondent de manière anonyme à l'aide de systèmes de réponse électronique. Ces dispositifs permettent aux enseignants de recueillir instantanément les réponses des étudiants et d'afficher des statistiques globales sans identifier les participants individuellement.

⁷ Dans le texte, il est question de *cold calling* (Cooper *et al.*, 2018), cela consiste pour l'enseignant à désigner un élève pour répondre à une question sans qu'il ait levé la main ou manifesté le souhait de parler.

réduisant ainsi l'anxiété liée à l'apprentissage. Néanmoins, l'anxiété générée par cette méthode s'accroît lorsque les questions sont chronométrées ou notées, ou lorsque les résultats sont affichés publiquement. Le travail en groupe engendre un sentiment de soutien, la normalisation des difficultés et une amélioration de l'apprentissage collaboratif. Toutefois, elle génère une anxiété liée à la comparaison avec les pairs qui peuvent être perçus comme plus compétents. Enfin, les interrogations à froid entraînent une augmentation significative de l'anxiété due à la peur d'une évaluation négative, en particulier chez les élèves qui ont une anxiété élevée. Aucun effet positif n'a été rapporté. À la lumière de ces résultats, il apparaît que la confrontation à l'autre dans une dynamique de concurrence est source d'anxiété pour les élèves. Dans la même optique, on réalise que la prise de parole en public et la peur du regard d'autrui ont un impact sur l'anxiété engendrée chez les élèves. Les auteurs encouragent alors les enseignants à adopter des pratiques pédagogiques inclusives qui minimisent l'anxiété des étudiants, notamment en évitant les méthodes qui peuvent provoquer une peur d'évaluation négative.

En réalité, prendre en compte les dimensions émotionnelles, linguistiques et communicationnelles est tout aussi important que l'apprentissage de l'argumentation lors du débat en classe selon le MENJ (2015a). En effet, la peur de parler en public est répertoriée dans le DSM-5 comme appartenant à l'anxiété de performance (Soucisse et Heins, 2021) et elle toucherait environ 65% des élèves du secondaire au Québec (Plante *et al.*, 2019). Cette anxiété peut entraîner une baisse des résultats scolaires, même chez les élèves ayant un bon potentiel cognitif (Pearson *et al.*, 2024). Il est donc nécessaire de prendre en compte les émotions des élèves, à fortiori lorsque l'oral est enseigné/appris en tant qu'objet comme c'est le cas pour le débat.

Par ailleurs, d'un point de vue didactique, les outils proposés par les programmes scolaires français autour du débat régulé semblent insuffisants - comme indiqué dans la section 1.2.3 - pour les enseignants qui expriment leur malaise face à cet exercice, par manque de ressources (Bozec, 2018) et par peur de perdre le contrôle de la classe (Douniès, 2021). Effectivement, le MENJ ne propose pas de piste didactique structurée pour apprendre le débat, alors que celui-ci devrait pourtant faire l'objet d'un apprentissage (Tozzi, 2016). Certains enseignants ne se risquent même pas à la pratique du débat pouvant être considéré comme une perte de temps (Heveleigh et Tozzi, 2002). Ainsi, le modèle de la séquence didactique s'avère être une avenue intéressante pour pallier ce manque de ressources didactiques et ainsi permettre aux enseignants de répondre aux enjeux de l'Éducation Nationale, tout en outillant leurs élèves à développer des compétences en lien avec l'oral, et en lien avec les compétences de savoir-être citoyen, propres au programme d'EMC.

1.3.3 Le modèle de la séquence didactique : une solution pour enseigner le débat tout en sollicitant les compétences citoyennes de l'oral

Dumais *et al.* (2017) indiquent qu'il existe trois principales approches didactiques de l'oral : l'oral par les genres, l'oral intégré et l'oral pragmatique. L'oral par les genres (Dolz et Schneuwly, 1998) consiste à enseigner l'oral par l'intermédiaire des genres discursifs comme le débat, l'exposé oral ou l'interview. L'oral intégré est fondé sur un travail de la *conduite discursive*, dont il existe plusieurs types : argumentative, explicative, descriptive, etc. (Dumais *et al.*, 2017). Enfin, l'oral pragmatique (Maurer, 2001) permet un enseignement de l'oral qui se rapproche de la vie réelle des élèves (Dumais, 2011), tout en développant leur capacité à communiquer oralement de manière harmonieuse (De Grandpré, 2016; Maurer, 2001). Le débat est un genre de l'oral, de ce fait il s'inscrit dans l'approche didactique par les genres.

Néanmoins, dans les programmes scolaires, les ressources didactiques sont - quasiment - inexistantes en ce qui concerne le débat en classe. Dans les écrits scientifiques, on constate qu'il existe un grand nombre de types de débats enseignables en classe, et ce, dans différentes matières scolaires (Tozzi, 2004), sans toutefois que ces derniers viennent proposer de véritable modèle didactique. L'enseignement de l'oral étant devenu une préoccupation grandissante chez les enseignants du primaire et du secondaire, ces derniers ont besoin d'outils pour l'enseigner (Dumais, 2010).

Cependant, il existe une contradiction confrontant les obstacles rencontrés par les enseignants dans l'enseignement du débat avec les enjeux de l'Éducation Nationale. L'obstacle principal est le manque de ressources didactiques à la mise en œuvre du débat en classe. Afin de répondre à cette problématique, Dolz et Schneuwly ont initié en 1998 le modèle de la séquence didactique. Cette *didactique autonome* de l'oral (Simard *et al.*, 2010) propose la mise en place de séquences didactiques autour du genre oral, tels que le débat, l'interview ou encore l'exposé oral. Simard et ses collaborateurs (2010) indiquent également que ces genres oraux comportent des enjeux prioritaires et sont utiles à la vie professionnelle et citoyenne. De son côté, Sénéchal (2016), à l'occasion de son étude doctorale, s'est intéressée à la mise en place de la SD autour de la discussion et de l'exposé oral auprès de quatre enseignants du secondaire au Québec. Cette étude a révélé que planifier et hiérarchiser les contenus, comme le propose le modèle de la SD, permettait aux élèves de se les approprier et de les réinvestir lors de la production finale. En effet, les élèves ont progressé à l'issue de chaque expérimentation de la SD avec une nette amélioration entre les productions initiales et finales. De plus, la SD offre une marge de souplesse dans son organisation, permettant aux enseignants d'effectuer des ajustements en cours de route.

Par ailleurs, comme il a été mentionné dans les sections précédentes, à la lecture des programmes scolaires, deux des principaux enjeux sont l'oral et la citoyenneté. Ainsi, le débat semble engager un parfait compromis. En effet, ce dernier allie communication orale et citoyenneté. Il vient répondre aux enjeux émotionnels, à travers son caractère moins formel et plus spontané que la présentation orale, tout en tissant un lien permettant une parfaite transversalité entre le français et l'EMC.

En ce qui concerne le genre oral, Lafontaine (2004) soulignait que le débat permet aux élèves de « [prendre] en charge leur propre communication orale et [faire] des transferts dans d'autres disciplines et dans leur propre vie » (p. 68). Cela donne tout son intérêt à la pratique du débat en classe, qui permet d'appréhender des sujets signifiants (Amagat *et al.*, 2003). En effet, par sa nature à dominante argumentative (Chartrand *et al.*, 2015), le débat invite les élèves à apprendre à argumenter impliquant alors des enjeux relevant de l'acquisition de connaissances et compétences disciplinaires, de compétences langagières et de compétences sociales (Bisault et Le Bourgeois, 2006).

Dans cette dynamique, le modèle de la séquence didactique proposé par Dolz et Schneuwly (1998) propose une séquence didactique autour du débat régulé⁸. Ce type de débat est intéressant, car il permet une transversalité entre les compétences attendues en français et les connaissances et compétences requises en EMC. Aubert Pérès et Vieuxloup (2003) soulignent notamment que le débat régulé permet de s'appuyer sur des compétences discursives (propres à l'oral), dans le but de développer des habiletés cognitives (conceptualisation de la pensée), afin de produire une argumentation. En effet, le débat régulé porte les enjeux de la citoyenneté (Fontani, 2007), tout en étant la forme de débat à privilégier en classe (MENJ, 2016a). Zayan (2025) a étudié les effets d'une SD chez des étudiants à l'université qui apprennent la langue française, au niveau de l'anxiété et des compétences langagières autour de l'exposé oral. Les résultats ont indiqué que plus les élèves développaient des habiletés pour l'exposé oral et plus leur niveau d'anxiété à prendre la parole diminuait. Ces conclusions nous invitent à envisager que la SD, par sa structure centrée sur l'apprentissage d'un genre oral, peut amener les élèves à se sentir plus confiant dans leur pratique orale et communicationnelle. Cela permettrait de répondre aux enjeux émotionnels auxquels font face les élèves face à cet exercice, et limiterait le risque d'un trop grand clivage de participation en classe entre les élèves comme le soulignent Baines *et al.* (2023). Lafontaine (2001) indiquait déjà qu'au terme de la SD, les élèves sont plus engagés, ils communiquent mieux et sont en mesure de structurer leur pensée.

⁸ Le débat régulé est également connu sous le nom de débat réglé ou débat parlementaire.

D'autre part, une étude menée auprès d'enseignantes de français au secondaire en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick assure que les participantes considèrent la SD comme efficace, leur permettant « une observation plus fine des compétences et des progrès des élèves par eux-mêmes et par l'enseignant » (Lafontaine et *al.*, 2010, p. 9).

En définitive, la SD pensée dans le cadre de ce mémoire vise à articuler les compétences orales et citoyennes à travers le débat. Dans cette optique, notre objectif est d'une part de permettre aux élèves de développer des compétences à l'oral, notamment l'argumentation et l'écoute, tout en encourageant l'aisance à la prise de parole en public. D'autre part, il s'agit de faire émerger chez eux une forme de responsabilité, une attitude civique, renvoyant à l'idée de compétences citoyennes, en développant plus précisément l'esprit critique et la morale civique.

1.4 1.4 Question de recherche et objectif général

En définitive, à la lumière des éléments avancés au sien de la problématique, nous formulerons notre question de recherche ainsi : **Comment outiller les enseignants d'EMC du collège français à faire développer chez leurs élèves une attitude civique par l'intermédiaire d'un débat régulé dans le cadre d'une séquence didactique ?** Notre objectif général de recherche à l'issue de ce mémoire est de développer une séquence didactique dans le but d'outiller les enseignants d'EMC du collège français dans l'enseignement du débat régulé et de l'attitude civique.

1.5 Pertinence scientifique

Plusieurs chercheurs ont expérimenté la séquence didactique autour de l'oral en contexte québécois (Dumais, 2008; Lafontaine, 2001; Messier, 2004; Sénéchal, 2016), suisse (Dolz et Schneuwly, 1998) et récemment au supérieur à l'université de Helouan chez les élèves qui apprennent le français (Zayan, 2025). En France, récemment, Dupont et Salez-Hitier (2023) ont également mis en œuvre une *nouvelle génération* de séquence didactique : la séquence d'enseignement minimal de l'oral. Néanmoins, à notre connaissance, aucune séquence didactique n'a été élaborée dans un contexte d'éducation à la citoyenneté. En effet, la SD produite à l'issue de ce projet de recherche permettra de donner un outil effectivement transversal⁹ aux enseignants pour l'EMC, qui dans la pratique ne l'est pas malgré les préconisations du MENJ en ce sens (Husser, 2024).

⁹ Principalement avec la discipline du français, mais avec des liens possibles en EMI, géographie et histoire pour certaines séances.

Par ailleurs, cette SD pourrait permettre de pallier certaines limites incombées au débat. En effet, il est notamment reproché à ce genre oral le risque de polarisation des opinions avec une dynamique compétitive (Baines *et al.*, 2023; Douniès, 2021; Ferlazzo, 2023); une inégalité de participation lorsque certains monopolisent la parole (Baines *et al.*, 2023); une compréhension superficielle des enjeux en simplifiant les sujets complexes (Kahne et Middaugh, 2008) ainsi qu'un sentiment de dévalorisation chez certains élèves lorsque les échanges deviennent personnels ou agressifs (Michaels *et al.*, 2008). A travers cette SD et la mobilisation des compétences propres à l'attitude civique, nous souhaitons éviter ces obstacles et permettre ainsi aux élèves de rester dans la confrontation (MENJa, 2016) de manière constructive et respectueuse, sans être en compétition, tout en leur permettant d'acquérir des connaissances et compétences propres à l'EMC et au français.

1.6 Pertinence sociale

En France, les enseignants manquent de ressources pour enseigner l'EMC, et se sentent d'autant plus démunis face aux compétences de savoir-être que le programme scolaire les invite à faire travailler à leurs élèves (Amilhat, 2021; Douniès, 2021; Falaize, 2024). De son côté, l'oral demeure également encore complexe à mettre en œuvre en classe (Garcia-Debanc, 2016). Le débat, notamment, est un genre oral peu enseigné (Didier, 2019), voire mal enseigné (Boissinot et Le Baut, 2021). Enfin, les documents ministériels ne proposent que très peu de pistes didactiques pour enseigner les compétences de l'EMC et le débat. Pourtant, les enjeux citoyens ainsi que l'oral ont une place de choix au sein des programmes scolaires français. C'est donc dans une démarche transversale, à l'image de ce que représente l'EMC, que la présente recherche vise à outiller les enseignants du secondaire à cet effet avec la séquence didactique. Cela constituera pour eux une piste didactique concrète et complète, afin de répondre au manque de ressources disponibles relatives à l'enseignement du débat ainsi qu'aux compétences de savoir-être, définies comme étant l'attitude civique dans le cadre de ce mémoire. Par ailleurs, cette recherche permettra de documenter la mise en place d'une séquence didactique en EMC, afin de permettre aux enseignants d'enseigner l'ensemble des compétences non académiques propres à cette discipline, que nous avons choisi d'appeler *attitude civique*. D'autre part, elle permettra également aux enseignants d'enseigner l'oral en tant qu'objet, à travers l'enseignement du débat régulé.

Enfin, soulignons que notre SD n'a pas pour ambition d'être entièrement introduite en EMC. Elle est pensée comme un support pour les enseignants, afin de les aiguiller dans leur pratique face aux différents obstacles qu'ils rencontrent à la fois dans la mise en pratique du débat et dans l'enseignement

de l'attitude civique. Cette SD encourage justement la transversalité avec le français entre autres, où plusieurs séances de la séquence pourraient y être complètement prises en charge.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous développerons les trois concepts autour desquels ce mémoire s'articule. Tout d'abord celui de l'*attitude civique*, un terme proposé afin de répondre aux exigences des programmes scolaires français, dont la citoyenneté est l'une des pierres angulaires. Cette expression employée renvoie en effet à un savoir-être plutôt qu'à des connaissances purement académiques à l'image des compétences du socle commun (*voir Annexe A*). Nous justifierons le choix de l'emploi de cette expression après avoir fait la lumière sur le terme de citoyenneté. Le développement de ce concept s'avèrera être un point d'ancrage à la suite de la mise en place de cette recherche, puisqu'il orientera le contenu des ateliers formatifs, opérés dans le cadre d'une séquence didactique autour du débat régulé. De ce fait, le deuxième concept développé sera celui du débat régulé, juste avant d'expliquer ce en quoi consiste une séquence didactique et un atelier formatif dans un dernier temps. Nous justifierons les choix effectués pour la mise en place de la séquence didactique à la fin de la dernière partie.

2.1 L'attitude civique, un concept nouveau pour développer la citoyenneté en classe

Cette première section du chapitre permet de rendre compte de la complexité du terme de citoyenneté. En effet, ce concept recouvre plusieurs aspects, et l'angle d'approche selon les auteurs n'est pas toujours le même comme nous le verrons dans cette section. Néanmoins, chez la plupart de ces derniers, il existe un lien insécable entre la citoyenneté et l'éducation à la citoyenneté. Cette éducation à la citoyenneté, omniprésente dans les programmes scolaires de français, ne fait pourtant pas l'objet d'une marche à suivre précise. Comme principal support, on retrouve notamment le *parcours citoyen*. Apparu avec la circulaire du 23 juin 2016, le parcours citoyen suggère un idéal de développement de valeurs et de savoir-être des élèves, du primaire au lycée.

Finalement, les programmes scolaires français tendent vraisemblablement vers l'apprentissage d'un savoir-être citoyen. Cet idéal visé par l'Éducation Nationale résonne avec les textes des deux auteurs étudiés dans cette section. C'est donc à l'aide d'écrits scientifiques ainsi que des programmes scolaires que nous avons proposé le terme d'*attitude civique* et sa définition, que nous développerons dans la section 2.1.3. L'attitude civique est un concept inhérent à la citoyenneté.

2.1.1 La citoyenneté dans les écrits scientifiques

Il est difficile de cerner avec précision le concept de citoyenneté. Ce dernier fait l'objet de multiples acceptions. On peut toutefois statuer sur le fait qu'être citoyen est un exercice perpétuel, avec une dimension politique majeure. On ne naît pas citoyen, on le devient. Par ailleurs, la citoyenneté telle qu'elle est présentée au sein des programmes scolaires, comporte bien plus qu'une dimension politique. Elle admet surtout des compétences (*voir Annexe C*).

2.1.1.1 Être citoyen aujourd'hui, un exercice perpétuel et une responsabilité politique

Apparue durant l'Antiquité grecque, la notion de citoyenneté, par définition, désigne un individu libre. Si son rôle ne lui confère aucune obligation particulière (MENJ, 2020), il dispose toutefois d'un certain nombre de droits et de devoirs à respecter (Best, 2008). Marshall (1950/2025, p.28, notre traduction) définit ainsi la citoyenneté sous ces mots : « La citoyenneté est un statut accordé à ceux qui sont membres à part entière d'une communauté. Tous ceux qui possèdent ce statut sont égaux en ce qui concerne les droits et les devoirs qui y sont associés ».

On pourrait définir un *bon citoyen* comme un individu ayant un sentiment d'appartenance à sa patrie, donc qui respecte les normes et les mœurs de sa culture (Polin, 1997). En réalité, ce concept représente avant tout un *idéal* de participation civique (Pitseys, 2017), dont les dimensions varient d'un pays à un autre (Xypas, 2003) et d'une époque à une autre (Constans *et al.*, 2017). Il existe un écart entre la citoyenneté « sur le papier » (Leca, 1974), comprenant une dimension concrète et observable, et la citoyenneté en tant qu'idée ou idéal (Payan, 2011). Tout d'abord, il convient de rappeler que, contrairement à la Grèce antique, le citoyen d'aujourd'hui ne naît pas avec ce statut, il le devient (Best, 2008; Payan, 2011) et est toujours en train de le devenir. C'est le principe de la *citoyenneté processuelle* (Vitiello, 2013) illustrant l'aspect continu de la formation du citoyen dans sa pratique quotidienne (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003; Vitiello, 2013). Il est difficile de définir avec précision la notion de citoyenneté (Best, 2008; Bozec, 2018; Constans *et al.*, 2017; Leca, 1991; Ouellet, 2005; Xypas, 2003), qui, au cours du temps, a vu sa définition évoluer, voire se renouveler (Bickel, 2007). De plus, Pagé (2001) explique que tout le monde n'a pas la même conception de sa propre citoyenneté. En effet, les individus « n'ont [...] pas tous le même rapport aux dimensions de la société qui concernent le citoyen en tant que tel et l'univers démocratique contemporain permet aux gens de vivre des conceptions différentes » (p. 41). Finalement, tenter de donner une définition ou conception univoque de la citoyenneté serait un exercice vain (Leca, 1991). Ainsi, bien qu'un grand nombre d'auteurs estiment que la citoyenneté arbore

une définition aux contours flous, il semblerait qu'un point de convergence se dessine : la citoyenneté n'est jamais totalement acquise, elle s'exerce au quotidien, et ce, tout au long de la vie.

Schapper (2024) a par ailleurs contribué à apporter des précisions sur cette notion dans un ouvrage récent du MENJ intitulé *L'idée républicaine*. Il y définit la citoyenneté sous un angle politique et égalitaire comme étant « un ensemble de droits et de devoirs réciproques [entre le citoyen et l'État]. » (Schnapper, 2024, p. 19). Cette définition concorde avec les propos de Constans et ses collaborateurs (2017) qui soulignent que l'on aborde souvent la citoyenneté à travers son aspect politique.

Ainsi, apprendre la citoyenneté serait à priori lié à la connaissance du système, aux droits et devoirs du citoyen et à sa participation dans la vie politique. Pour y voir plus clair, deux modèles de deux auteurs différents seront étudiés dans la section suivante. On retrouve la question politique, au sein du concept de citoyenneté, en revanche, elle y occupe une place moindre comparativement à d'autres caractéristiques qui relèvent plutôt d'une compétence, d'un aspect comportemental. Ainsi, le développement de la section suivante s'avèrera être une clé pour définir l'attitude civique.

2.1.1.2 Les modèles développés par les auteurs pour définir la citoyenneté

Au début des années 2000, plusieurs auteurs ont tenté de définir la citoyenneté. Schulz et ses collaborateurs (2010) soulignent que l'on peut expliquer cet intérêt par les changements politiques et les défis auxquels ont fait face un grand nombre de pays entre les années 1980 et 1990, parmi lesquels on peut citer le terrorisme, l'immigration, l'intérêt croissant des populations à la démocratie, ou encore l'émergence de nouvelles formes de participations sociale.

Chacun des auteurs présentés dans cette section utilisent différents termes pour définir la citoyenneté, mais *in fine* synonymes. Ils l'évoquent à travers un modèle (Galichet, 2002), ou des dimensions (Xypas, 2003). Le point commun majeur entre les deux définitions proposées ici est qu'elles sont développées à travers un lien insécable avec l'éducation à la citoyenneté. En effet, si la citoyenneté présente un aspect politique, elle recouvre principalement des savoir-être, et elle est aussi *processuelle*, en un sens qu'elle est un apprentissage permanent et infini. De fait, il va de soi qu'elle concerne particulièrement son enseignement chez les élèves à l'école.

2.1.1.2.1 Le modèle de la citoyenneté de Galichet (2002)

Dans son article traitant de l'éducation à la citoyenneté, Galichet (2002) explique qu'il existe trois types de citoyenneté et expose les pistes pédagogiques exploitables en classe pour chacun et identifie les limites du modèle.

La citoyenneté conçue selon le modèle de la famille

Il s'agit d'une dimension *affective*, qui lie les individus sur des valeurs et une vision du monde communes, à travers une même appartenance ethnique et culturelle. En classe, elle correspond aux « pratiques expressives » (Galichet, 2002, p. 106) que l'on peut exercer autour de discussions de textes libres par exemple. La limite de ce modèle réside dans l'aspect paternaliste suggéré par ce modèle hiérarchique. En effet, cette conception de la citoyenneté reflète l'idée de « stratifications, qui ne sont guère compatibles avec l'égalité républicaine » (Galichet, 2002, p. 106).

La citoyenneté inspirée du modèle du travail

Inspirée notamment de Marx et Hegel, elle revêt trois aspects : un aspect *anthropologique*, par « le caractère humanisant du travail » (Galichet, 2002, p. 107) puisqu'à contrario de l'Homme, un animal ne travaille pas; un aspect *sociojuridique* où le travail est considéré comme l'origine du lien social, entraînant la coopération et cohésion; et enfin un aspect moral, car le travail permet de développer des valeurs civiques telles que la persévérance, la patience ou encore la solidarité. En classe, cette citoyenneté inspirée du modèle du travail est mise en avant lors des travaux de groupes ou des projets de classe. Ici, la limite se trouve dans l'aspect de compétition et concurrence qui peuvent naître entre les différentes strates de la hiérarchie, au travail. L'auteur précise également que les travaux de groupe à l'école ne font pas exception à ce risque.

La citoyenneté inspirée du modèle de la discussion

Elle est une citoyenneté démocratique à l'image du modèle de la Grèce antique où les citoyens se retrouvaient sur la place de l'Agora pour délibérer. Elle s'oppose à la vision du modèle du travail, puisque pour les Grecs, le travail est au contraire déshumanisant, car servile, alors que la citoyenneté devrait prendre source dans la parole et la recherche de la vérité. En classe, le débat argumentatif ou philosophique se prête bien à l'exercice de la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion. On peut reprocher à ce modèle une approche trop « discursive et intellectuelle » (Galichet, 2002, p. 108) et donc encore une fois, il y a un risque de hiérarchiser les individus, car tout le monde n'a pas la même maîtrise du langage et de la rhétorique.

2.1.1.2.2 Les quatre dimensions de la citoyenneté, de Xypas (2003)

Constantin Xypas (2003) estime que notre conception moderne de la citoyenneté nous a été directement léguée par les sociétés gréco-romaines antiques. C'est donc à partir de ce postulat, inspiré du modèle antique, qu'il définit la citoyenneté selon quatre dimensions : politique, juridique, éthique et affective.

La dimension politique

L'aspect politique est une dimension centrale à la citoyenneté. Ici, le terme politique est plutôt entendu comme participation. Cette dernière peut prendre plusieurs formes : démocratique, associative, syndicale; et parfois dans certaines écoles, qui permettent aux élèves de s'autogérer. À l'école, l'auteur met en lumière une contradiction existante. Il est demandé aux élèves d'apprendre à être citoyen et d'agir comme tel, pour autant « on leur interdit de participer aux décisions, et donc d'exercer leur citoyenneté » (Xypas, 2008, p. 48).

La dimension juridique

Cette dimension considère le citoyen comme un individu appartenant à un État, et non pas à la cité, comme c'est le cas pour la dimension politique. Il doit obéir aux règles et dispose en contrepartie d'un certain nombre de droits. L'auteur explique qu'à l'école, la dimension juridique est inexistante, mais que cette dernière « doit nous interpeller » (Xypas, 2003, p. 49). L'auteur s'interroge alors ainsi : « qui est qualifié pour déterminer ce qui est juste ou équitable, reconnaître les torts subis, imposer réparation et sanctionner le coupable ? » (Xypas, 2003, p. 49). Il explique qu'il faudrait adapter le système scolaire en instaurant un système¹⁰ qui permet aux élèves de faire naître la justice.

La dimension éthique

Inspirée du stoïcisme antique, la dimension éthique concerne notre rapport et notre sensibilité à l'Autre, et au monde. Il s'agit ici de réaliser notre valeur *cosmopolite*, en tant que citoyens du monde. Protéger la nature et l'humanité, afin de prendre conscience que nous sommes tous des habitants de cette planète,

¹⁰ L'auteur explique qu'il existe des pédagogies institutionnelles permettant cela, il mentionne « Neil, Korczak, Makarenko, Freinet, les pédagogies institutionnelles en France, la Just Community Approach aux États-Unis, à la suite des travaux de Lawrence Kohlberg » (Xypas, 2003, p. 50)

de ce « village planétaire ». À l'école, il est souvent difficile de faire développer cette dimension éthique. Comme l'explique l'auteur « tout se passe comme si l'établissement était plus soucieux de préserver l'environnement lointain (la forêt amazonienne, les océans, la couche d'ozone, etc.) que son environnement immédiat! » (Xypas, 2003, p. 51).

La dimension affective

La dimension affective est celle qui vient créer le sentiment d'appartenance au groupe, du vivre ensemble et de la solidarité, définie par Aristote comme la *philia*, le « ciment de la cité » (Xypas, 2003, p. 51). Sur le plan scolaire, Xypas évoque les difficultés de faire développer chez les élèves ces sentiments d'appartenance et de sollicitude. En prenant l'exemple du secondaire, il indique que les élèves éprouvent souvent des difficultés à s'investir dans la vie de l'établissement. Ils ont tendance à dissocier *la vie réelle* en dehors de l'école avec leur vie d'élève à laquelle ils ne se sentent pas appartenir.

2.1.1.2.3 Synthèse de la section et liens avec la question de recherche

En définitive, les différentes conceptions de la citoyenneté proposées par Galichet (2002) et Xypas (2003), mettent en évidence plusieurs dimensions de cette dernière. Bien que l'aspect politique soit présent chez Xypas (2003), notre attention se portera en particulier sur les dimensions en gras du tableau 2.1. En effet, ces dimensions, que l'on retrouve dans le programme d'EMC sous forme de compétences (voir *Annexe C*), sont relatives à des valeurs et des principes plutôt qu'à des connaissances pures (Falaize, 2023). Ces dernières font également écho aux compétences du domaine 3 du socle commun (voir *Annexe A*).

Galichet (2002)	Trois modèles			
	<i>De la famille</i>	<i>Du travail</i>	<i>De la discussion</i>	
Xypas (2003)	Quatre dimensions			
	<i>Politique</i>	<i>Juridique</i>	<i>Éthique</i>	<i>Affective</i>

Tableau 2.1 Récapitulatif des aspects de la citoyenneté chez Galichet (2002) et Xypas (2003)

Notons par ailleurs que tous les points évoqués par Galichet (2002) et Xypas (2003) sont en totale adéquation avec le référentiel de compétences du MENJ (2024a), mais les dimensions politique et juridique de Xypas (2003) ne sont pas assez proches de ce l'on qualifiera ici d'*attitude civique*, dont la définition sera donnée dans la section suivante. En effet, les dimensions de la citoyenneté mises en

lumière dans le cadre de ce mémoire concernant des compétences de savoir-être et leur enseignement, puisque l'un des intérêts de cette recherche est d'aiguiller les enseignants à cet effet.

2.1.2 L'attitude civique dans les textes ministériels

Le MENJ ne définit pas l'attitude civique. Toutefois, de nombreux éléments des programmes ainsi que des ressources ministérielles permettent d'en cerner les contours et d'en conscientiser tout l'intérêt. L'attitude civique relève tout d'abord du *civique*, dont il s'agira de faire la distinction avec la citoyenneté. Ensuite, les concepts de morale civique et d'esprit critique seront définis, puisqu'ils s'avèrent être les deux pierres angulaires de l'attitude civique, en tant que responsabilité individuelle et collective.

2.1.2.1 Le civisme, une compétence citoyenne

Tout d'abord, en étudiant l'origine étymologique du mot *citoyenneté*, il apparaît que les mots *civil* et *civisme*, ont la même racine latine, *civis*, qui signifie citoyen. Toutefois, des nuances existent. Le *civil* a une dimension passive, alors que le *civique* a une dimension participative, voire patriotique (Kelly, 1979).

D'un point de vue scolaire, dans *L'idée Républicaine* (2024), le civisme est décrit comme un comportement : « C'est la citoyenneté vécue au quotidien » (Rémond, 2024, p.20). L'auteur explique que le civisme se trouve dans une position intermédiaire, entre la citoyenneté et la civilité. Selon lui, la citoyenneté adopterait un angle plutôt politique alors que la civilité répondrait à des caractéristiques de sociabilité. Cette distinction est importante et permet de conclure que les différentes *attitudes* inhérentes au concept de citoyenneté, développées par les deux auteurs dans la section 2.1.1.2, sont finalement d'ordre civique, et non simplement citoyennes à proprement parler. Ainsi nous proposerons la définition d'attitude civique comme étant une responsabilité individuelle et collective. Elle peut être d'ordre interpersonnelle, en adoptant une *morale civique*, mais aussi intellectuelle en cultivant l'esprit critique.

Cette définition vient éclairer la dimension civique de la citoyenneté, qui est celle que les programmes scolaires, et que l'Éducation Nationale plus généralement, promeut. D'ailleurs, il semble logique que la citoyenneté inculquée par l'EMC soit d'ordre civique puisque cette matière s'intitule enseignement moral et civique. Pithon (2017) précise d'ailleurs que l'enseignement civique, qui renvoie au développement de comportements citoyens, est indissociable de l'enseignement moral, qui vise quant à lui à cultiver le respect de l'autre et à modifier ses conduites avec autrui en classe. Ainsi, il s'agira d'apporter de la lumière sur la notion de morale à l'école.

2.1.2.2 La morale civique

Husser (2024) explique que la morale enseignée à l'école renvoie à une notion de vivre ensemble, où l'accent est mis sur le rapport aux autres plutôt que le rapport à soi. De leur côté, Pascal et Schnapper (2024) expliquent précisément à quoi correspond la morale civique :

La morale enseignée à l'École est une morale civique qui repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter la liberté de l'autre, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions politiques, philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité (Pascal et Schnapper 2024 p. 9).

L'ancien programme d'EMC (2016) proposait déjà cette même approche de la morale civique. Ainsi, la *morale civique* se veut laïque, à l'image des valeurs de la République¹¹. L'article de Vincent (2003), mettant en avant la vision de Guyau¹² afin de définir cette morale laïque, permet de mieux en cerner les contours. En effet, selon le philosophe, la morale devrait être dissociée de toute notion religieuse, et vue au sens de « ferment de vertu citoyenne » (Vincent, 2003, p.129). Kahn (2015) ajoute que la morale des programmes d'EMC est dialogique et non dogmatique. Ce qui laisse entrevoir l'idée d'une ouverture à la discussion avec autrui, et donc potentiellement au débat.

En fait, il s'agit avant tout de transmettre la valeur du respect d'autrui, un élément fondamental que l'école doit transmettre (MENJ, 2021), qui constitue d'ailleurs essentiellement la compétence *attitudes* dans le référentiel de compétences de l'EMC (MENJ, 2024a).

Des documents ministériels annexes définissent explicitement la notion de respect à enseigner aux élèves, dans une optique de *morale civique*. En effet, le respect est un terme polysémique qui recouvre un aspect de civilité sous forme de politesse, mais aussi une dimension civique où il s'agit d'accepter et de comprendre l'autre, en considérant ses différences comme un moyen de s'émanciper, en apprenant de lui (MENJ, 2021).

En somme, la *morale civique* recouvre plusieurs aspects dont le principe de laïcité, le respect d'autrui, et la responsabilité face à ce dernier dans nos interactions. En effet, le programme d'EMC (2020) met en avant la notion de responsabilité chez l'élève dans ses finalités d'enseignement. L'élève est invité à prendre conscience de sa responsabilité envers ses pairs à travers ses paroles et ses actes. Ainsi, le jeune apprenant réalise que ses mots et ses gestes ont un impact sur les autres, sur le monde. Cette responsabilité d'ordre interindividuel, qui demande à l'apprenant de reconnaître l'Autre, n'est pas la seule

¹¹La laïcité est une des valeurs centrales de la République française (MENJ, s. d.).

¹² Jean-Marie Guyau était un philosophe français, né en 1854 et mort en 1888.

mise en avant par les programmes scolaires. En effet, l'élève doit apprendre à être responsable face à autrui, mais également intellectuellement, dans l'optique de cultiver son esprit critique.

2.1.2.3 L'esprit critique

Selon Pasquinelli *et al.* (2020), le terme d'esprit critique est polysémique et peut varier en fonction des domaines dans lesquels il est employé (p. ex. philosophie, psychologie, éducation). Souvent associé à d'autres notions proches, telles que la pensée, le jugement, ou encore la réflexion critique, il n'existe pas de réel consensus scientifique autour de l'emploi de ces différentes expressions (Robichaud et Dumais-Michaud, 2012). On peut toutefois apporter de la nuance à ces différentes terminologies.

Selon Boisvert (1999), la pensée critique représente un ensemble d'habiletés intellectuelles et cognitives concrètes et structurées. Sternberg et Halpern (2020) ajoutent que penser de manière critique implique nécessairement un ensemble de compétences, d'attitude et des connaissances sur le sujet en question. Pour Boisvert (1999), l'esprit critique quant à lui est avant tout une attitude, une disposition mentale, qui prédispose à utiliser la pensée critique. L'auteur explique d'ailleurs que l'on peut associer le terme esprit critique à une *attitude critique*.

Le jugement critique quant à lui implique une profonde connaissance et compréhension de l'objet d'étude et une capacité à s'approprier pleinement l'information (Soung, 2017). Effectuer un jugement critique renvoie à juger la qualité, saisir le sens d'une information afin de pouvoir formuler une conclusion, une opinion fondée après avoir réfléchi et analysé une situation ou une idée donnée.

Enfin, la réflexion critique va au-delà de la simple évaluation logique ou factuelle, elle est plus personnelle et contextuelle. En effet, Correa Molina *et al.* (2010) mettent en avant une dimension morale et politique à la réflexion critique. Il s'agit selon les auteurs du plus haut niveau de réflexion. En réalité, «le propre de la réflexion critique est de reposer sur une transformation de l'attitude du sujet réfléchissant, sur une modification de son attitude qui ne peut elle-même s'expliquer que par une certaine expérience qui est effectivement faite par le sujet » (Fischbach, 2016. p. 236). Ainsi, la réflexion critique est une forme spécifique de pensée critique qui implique une analyse approfondie, souvent introspective, des idées, des actions ou des situations.

L'esprit critique est en effet « le fil rouge des enseignements et [une] finalité majeure de l'école » (MENJ, 2016b, p. 1). Des propos que soutiennent également Pascal et Schnapper (2024). Omniprésent dans les programmes scolaires, sa pratique est particulièrement sollicitée en EMC (MENJ, 2016b). Falaize (2023) explique que l'esprit critique à l'école ne s'enseigne pas de manière descendante par une transmission de savoir, mais plutôt par une expérimentation des élèves eux-mêmes, autour des valeurs humanistes.

L'objectif est qu'ils apprennent et comprennent par eux-mêmes le sens et l'intérêt des valeurs morales, sans qu'il n'y ait de « gavage de crâne » (Falaize, 2023, p. 29). L'auteur souligne par ailleurs que le développement de l'esprit critique est un aspect fondamental de l'EMC.

Jérôme Grondeux, inspecteur général en Histoire et Géographie, définit quant à lui l'esprit critique de manière très rigoureuse à travers un modèle, dans un article en ligne sur le site du MENJ (2016c). À l'image de la définition processuelle de la citoyenneté, il définit l'esprit critique comme une attitude, qui n'est jamais acquise, à actualiser en permanence, qui apparaît et se renforce à travers la pratique. L'esprit critique est « un état d'esprit et un ensemble de pratiques qui se nourrissent mutuellement » (Grondeux, 2016, s.p). Cinq attitudes gravitent autour de cette définition : la curiosité, la lucidité, la modestie, l'autonomie, et l'écoute (*voir Annexe D*). En outre, la notion de responsabilité est sous-entendue dans la définition de l'esprit critique donnée par Jérôme Grondeux (2016). En effet, il y a dans son modèle de l'esprit critique, l'idée d'une autonomie dans la recherche et l'évaluation de l'information. Il s'agit d'être capable de faire la différence entre les faits et l'interprétation.

Finalement, dans le cadre de ce mémoire, nous faisons le choix de nous appuyer sur la notion d'esprit critique, comme attitude (Grondeux, 2016) et disposition mentale (Boisvert, 1999), mais aussi à travers l'idée d'une forme de responsabilité intellectuelle au sens de probité intellectuelle. Bentolila (2007) définit clairement cette notion dans un cadre scolaire. Ce dernier explique que la probité intellectuelle implique une attitude de rigueur envers soi-même et envers les autres, une capacité à questionner les discours indépendamment de leur origine, et une conscience que les appartenances personnelles ne doivent pas influencer le discernement intellectuel. Selon l'auteur, la probité intellectuelle est une qualité essentielle que l'école doit cultiver chez les élèves pour développer de manière autonome leur esprit critique.

En définitive, l'esprit critique comme la morale civique sont deux notions au cœur du programme d'EMC, depuis sa création jusqu'à la refonte du programme en 2020. Ces deux notions font partie intégrante du parcours citoyen, déjà évoqué dans la problématique, qu'il conviendra de définir.

2.1.2.4 Le parcours citoyen

Le ministère de l'Éducation souligne que le parcours citoyen est transversal et doit être exercé au sein de toutes les disciplines, mais il précise toutefois que l'EMC et l'éducation aux médias et à l'information (EMI)¹³ sont particulièrement visés par cette fonction (MENJ, 2023). En fait, le parcours citoyen est un

¹³ L'EMI est une composante du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, travaillée notamment en français, histoire-géographie, EMC, documentation (professeurs documentalistes), et via des projets interdisciplinaires. Au collège, ce sont généralement les professeurs documentalistes qui le prennent en charge.

projet éducatif global, qui a pour objectif de faire développer à l'élève les valeurs et principes de la République (Fix-Lemaire, 2023). Selon le MENJ (2016c, s.p), « de l'école au lycée, [il] vise à la construction, par l'élève, d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement ». Il est un projet de longue durée à l'issue duquel l'élève a pris conscience de ses droits, devoirs et responsabilités: « il lui donne les moyens d'adopter un comportement réfléchi et responsable et de développer son esprit critique » (MENJ, 2016c, s.p). Le parcours citoyen insiste sur la notion d'engagement. Cette dernière renvoie à un engagement associatif, incitant les élèves à participer activement à la vie scolaire et à des projets à dimension citoyenne. Par ailleurs, l'engagement reflète aussi « l'esprit d'autonomie, de coopération et de responsabilité vis-à-vis d'autrui » (MENJ, 2023b, p.1). C'est précisément cet aspect que nous souhaitons développer dans le cadre de ce mémoire. En effet, *la culture de l'engagement*, l'une des quatre compétences attachées à l'EMC, et donc plus généralement le parcours citoyen, développe le sens des responsabilités envers soi-même et envers les autres (MENJ, 2024).

2.1.2.5 Les compétences en lien avec l'attitude civique

En définitive, la *morale civique*, l'esprit critique et la notion de responsabilité font partie intégrante du parcours citoyen. De plus, l'EMC « doit développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective » (MENJ, 2016b, p. 4). Pour guider les enseignants, le MENJ a publié en janvier 2024 un référentiel de compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (*voir Annexe C*). Ce dernier présente l'essentiel des compétences à faire travailler chez les élèves de la primaire au lycée. Nous avons résumé et classé toutes les compétences du programme dans le tableau 2.2 ci-dessous, sous les trois principales notions de notre définition d'attitude civique. Ici, les compétences mises en avant dans le modèle de l'esprit critique de Grondeux (2016) ont été ajoutées, afin d'avoir une vue d'ensemble plus complète de ce qui pourrait être attendu des élèves dans le développement de leur attitude civique.

Attitude civique	Compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (2024)
Responsabilité individuelle et collective	- Engagement et sens des responsabilités. - Prise d'initiative dans le respect des règles, des autres et de l'environnement. - Équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes. - Implication dans un projet collectif et coopération - Apprentissage autonome.

	Participation à un débat pour résoudre les conflits et/ou prendre des décisions	
Morale civique	- Solidarité, égalité entre hommes et femmes, refus de toutes les formes de discriminations. - Respect d'autrui, acceptation des différences. - Esprit civique et sentiment d'appartenir à une collectivité. Capacité à exprimer ce que l'on ressent et à comprendre ce que ressentent les autres.	
Esprit critique	Référentiel (2024) - Analyse de l'information, rapport aux médias - Ecoute, observation, réflexion et discernement Participation à un débat pour résoudre les conflits et/ou prendre des décisions	Grondeux (2016) - S'intéresser aux opinions d'autrui et accepter le débat; - Distinguer interprétations, hypothèses et opinions liées aux croyances; - Comprendre le sujet avant de porter un jugement; - S'assurer de la fiabilité de ses sources; - Se méfier des préjugés et privilégier la pensée éclairée; - Être ouvert d'esprit; - Accepter de se tromper.

Tableau 2.2 Les compétences en lien avec l'attitude civique dans les textes ministériels

En définitive, l'attitude civique recouvre plusieurs compétences énoncées par les textes du MENJ. Bien qu'il s'agisse d'un nouveau terme, le développement de cette notion a pour but de rendre plus accessibles le programme d'EMC et les objectifs visés par le parcours citoyen, et l'EMI. Ainsi, il conviendra de justifier l'emploi de ce terme, au regard de la lecture scientifique, des programmes scolaires ainsi que des obstacles rencontrés par les enseignants.

2.1.3 L'attitude civique, un concept nouveau pour définir les compétences citoyennes

Comme évoqué dans la problématique, la principale difficulté de l'EMC à laquelle font face les enseignants concerne ce repositionnement dans leur pratique (Falaize, 2023). Ils doivent quelque peu quitter une forme d'enseignement frontale, afin de permettre aux élèves de travailler sur le partage de valeurs et de principes. C'est dans l'optique de clarifier ce flou autour de l'enseignement de l'EMC que nous proposons l'expression d'attitude civique. Cette dernière est en fait le résultat de tous les savoir-être, valeurs et principes, compétences que l'on ne peut apprendre que par la pratique (Douniès, 2021). Elle représente l'esprit critique, la *morale civique* et les attendus énoncés dans le parcours citoyen. Sa définition s'est donc faite à partir des écrits ministériels, ainsi que des modèles de la citoyenneté développés par Galichet (2002) et Xypas (2003). Les deux modèles développés par ces derniers

permettent de témoigner d'une forme *d'intemporalité* du concept d'attitude civique, puisqu'ils suivent les prescriptions ministérielles, pourtant postérieures à la publication de leurs articles.

2.1.3.1 Justification du concept d'attitude civique

Nous avons vu que la citoyenneté ne s'apprend par des connaissances théoriques, mais qui s'exerce au quotidien (Douniès, 2021; Falaize, 2023), elle est un exercice processuel (Vitiello, 2013). Toutefois, dans sa définition, bien que difficile à figer selon de nombreux auteurs, elle garde un aspect politique qu'il convient de traiter pour en saisir l'entièreté de sa définition. Ainsi, le programme d'EMC (2024) met en avant des connaissances pures sur le système politique démocratique français, ainsi que sur les droits et devoirs du citoyen. Cette facette du programme relève du savoir, des dimensions de la citoyenneté *politiques* et *juridiques* (Xypas, 2003). Ces aspects ne constituent pas l'objet de notre recherche, car ici, l'apprentissage de la citoyenneté est en lien direct avec des savoir-être, largement mis en avant dans le parcours citoyen et dans le référentiel de compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (2024). C'est précisément l'apprentissage de savoir-être en lien avec la citoyenneté qui pose problème aux enseignants, en particulier depuis la refonte du programme en 2015 (Douniès, 2021; Falaize, 2023). En effet, ces compétences non académiques induisent un malaise chez l'enseignant (Bozec, 2018) qui doit changer sa posture face aux élèves (Falaize, 2023), mais aussi enseigner des savoir-être pour lesquels il ne dispose pas suffisamment de clés (Douniès, 2021). De ce fait, il nous a semblé important d'outiller les enseignants afin de leur permettre d'enseigner efficacement tout ce pan civique, en place depuis 2015, et prenant une place grandissante au sein des programmes, notamment avec l'éducation aux médias et à l'information (EMI)¹⁴ et l'éducation au développement durable. C'est dans cette optique que nous proposons l'expression d'attitude civique, sa définition, et ses compétences associées au sein des programmes scolaires.

Ici, les termes importants dont nous justifierons l'emploi sont ceux de responsabilité individuelle et collective (1), morale civique (2) et d'esprit critique (3). Précisons que ces derniers sont interdépendants. La notion de responsabilité peut en effet être d'ordre intellectuel au sens de probité intellectuelle (Bentolila, 2007); dans ce cas, elle encourage l'esprit critique de l'apprenant, son autonomie dans la recherche d'information, et sa capacité à faire la différence entre faits et interprétations (Grondeux, 2016). Elle est aussi interpersonnelle, car l'élève doit prendre conscience que ses mots et ses actes ont un impact sur autrui et sur le monde (MENJ, 2020) dans une optique de *morale civique*. De plus, les notions

¹⁴ L'EMI s'est installé dans les programmes en 1973 et l'EDD en 2004. Ils ont commencé à faire l'objet d'un enseignement transversal obligatoire respectivement à partir de 2022 et 2020.

d'esprit critique et de *morale civique* sont interreliées par les enjeux d'écoute et de respect de l'autre et de ses opinions parfois divergentes (Grondeux, 2016).

2.1.3.2 L'attitude civique dans les programmes scolaires français

Le terme d'attitude civique n'a, à notre connaissance, jamais été explicitement défini dans la lecture scientifique ni dans les programmes scolaires auxquels nous avons eu accès. Seul un rapport du CNESCO (2021) évoque les attitudes civiques sous l'angle de la laïcité, sans toutefois proposer de définition.

Par ailleurs, les termes choisis pour définir l'attitude civique font écho au MENJ qui place le sens moral, l'esprit critique et le sens des responsabilités au cœur de l'enseignement de l'EMC (MENJ, 2016b). Ces notions centrales du programme suivent les compétences du domaine 3 du socle commun, *formation de la personne et du citoyen* (voir Annexe A), dont les trois points énoncés sont : Apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté (1), Formation morale et civique (2), et Respect des choix personnels et des responsabilités individuelles (3). En outre, le référentiel de compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (2024) vient également légitimer la définition d'attitude civique puisque ce dernier propose quatre catégories de compétences : Valeurs et principes (1), attitudes (2), connaissances et compréhension critique (3), et enfin, aptitudes (4). En effet, les points développés par ce schéma mettent notamment en avant le respect et la reconnaissance d'autrui, ainsi que le développement de l'esprit critique. Enfin, Grondeux (2016) parle des *cinq attitudes* pour développer l'esprit critique. C'est pourquoi, *in fine*, l'on privilégie ici le terme d'*attitude* plutôt que de *comportement*, qui constitue une relation de cause à effet (Vaidis, 2006), où l'attitude est prédictive du comportement que l'on souhaite voir se manifester. Dans le cadre de ce mémoire, le respect d'autrui et l'esprit critique, pensés comme des responsabilités individuelles et collectives, sont des attitudes mesurables (Vaidis, 2006) pouvant influencer un comportement effectif quotidien une fois intégrées.

2.1.3.3 Le concept d'attitude civique dans les écrits scientifiques

Du côté de l'écriture scientifique, Galichet (2002) et Xypas (2003), dans le développement de leur conception de la citoyenneté, viennent appuyer les choix effectués dans la définition d'attitude civique. D'une part, pour Xypas (2003), la citoyenneté a des dimensions politiques, juridiques, éthiques et affectives. Les dimensions politiques et juridiques ne relèvent pas de l'aspect civique. L'auteur a mis en avant dans ces deux premières dimensions l'aspect politique, non négligeable dans la définition de la citoyenneté, ainsi que la bonne connaissance et maîtrise de la notion de droits, règles et devoirs, qui ne relèvent pas non plus d'une attitude civique. En revanche, les dimensions éthique et affective sont

relatives à la responsabilité des élèves dans leur implication sensible de la vie citoyenne. L'élève prend conscience de sa place en tant que citoyen du monde et de l'importance des bons rapports avec ses pairs.

Dans le modèle de Galichet, les éléments principaux en lien avec l'attitude civique concernent la discussion, à la recherche de la vérité, accessibles notamment par le débat. Ces dimensions renvoient au développement de l'esprit critique. D'autre part, l'auteur évoque un aspect moral avec des valeurs civiques comme la patience ou encore la solidarité. Cet autre pan du modèle renvoie à la *morale civique* et indique que le travail d'équipe permet de faire émerger des comportements en lien avec notre définition d'attitude civique. En effet, la cohésion et la coopération s'avèrent essentielles dans la construction de l'attitude civique puisque cette dernière s'opère dans le cadre d'un débat, où les élèves vont être amenés à travailler ensemble.

2.2 Le débat

De l'Antiquité, en passant par la Révolution française, jusqu'aux débats politiques télévisés actuels, le débat est avant tout un des fondements de la démocratie. D'autre part, l'époque dans laquelle on s'inscrit encourage de plus en plus l'école à faire émerger la notion de citoyenneté chez les élèves. Afin d'aller dans ce sens, les programmes scolaires insistent particulièrement sur la pratique du débat (MENJ, 2020). Cette section permet de mieux cerner ce qu'est le débat en classe. Elle explicite notamment sa mise en place dans un contexte scolaire notamment à travers le débat régulé, le type de débat à privilégier dans le cadre d'un enseignement-apprentissage (MENJ, 2015a) qui porte en lui même les enjeux citoyens (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003; Dias-Chiaruttini, 2015; Tozzi, 2016).

2.2.1 Le débat, un genre discursif

Selon le grand Larousse illustré (2023), un débat est une « discussion, souvent organisée, autour d'un thème ». Le débat est avant tout un genre utilisé dans le but d'approfondir les connaissances des élèves (Aeby Daghé et Flückiger, 2008; Dolz et Schneuwly, 1998). Que ce dernier soit outil ou objet d'enseignement-apprentissage, le débat est un genre de l'oral, qu'il convient de définir.

Tout d'abord, selon Dolz et Schneuwly (1998, p. 69), « la notion de genre permet d'articuler la finalité générale d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations qui rendent la communication possible ». Les genres se répartissent en familles (Kerbrat-Orecchioni et Traverso, 2004), dont il est difficile de dresser une liste exhaustive tant ils sont très nombreux (Branca-Rosoff, 2007). Afin de mieux comprendre ce concept, Dolz et Schneuwly (1998) établissent une analogie entre les genres de

l'oral et les repas. En effet, on peut vivre plusieurs types de repas : repas de famille, au restaurant, repas de Noël, repas d'affaires, etc. À chaque type de repas correspondent des acteurs, des codes de comportements propres à la situation. Il en va de même en ce qui concerne les genres de l'oral. Un débat ne va pas nécessiter les mêmes acteurs, la même organisation, la même façon de faire passer un message qu'un exposé oral individuel par exemple.

Dolz et Gagnon (2008) expliquent que le genre oral peut être outil d'enseignement et d'apprentissage. Lorsqu'il est outil d'enseignement, il permet à l'enseignant d'apprendre aux élèves les règles et normes du langage qui peuvent parfois s'avérer complexes, tout en les encadrant dans la réalisation de l'activité langagière sur le plan des contenus et de la structure. En ce qui concerne le genre comme outil d'apprentissage, il « permet à l'élève qui le pratique d'avoir accès à certaines de ses significations et, s'il les intériorise, d'accroître ses capacités langagières » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 186).

Enfin, selon Chartrand et ses collaboratrices (2015), le genre se définit par un ensemble de caractéristiques, dont les dimensions sont variables d'un genre à l'autre. Ces caractéristiques sont au nombre de cinq, elles peuvent être d'ordres communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales, graphiques et/ou d'oralité. Chacune de ces cinq caractéristiques possède plusieurs dimensions, comme l'illustre le tableau 2.3 ci-dessous.

Caractéristiques	<i>Communicationnelles</i>	<i>Textuelles</i>	<i>Sémantiques</i>	<i>Grammaticales</i>	<i>Graphiques, visuelles et/ou d'oralité</i>
Dimensions des différentes caractéristiques	Intention de communication	Structure selon le plan	Figures de style	Structures de phrases	Esthétique (visuel)
	Contexte social	Structure compositionnelle	Champs sémantiques	Ponctuation	Prosodie, langage du corps, fond sonore, etc. (oralité)
	Identité de l'énonciateur	Système énonciatif	Vocabulaire		
	Identité du destinataire	Temps verbaux	Lexique		
	Réalité/fiction	Procédés langagiers			
	Thèmes				

	abordés		
--	---------	--	--

Tableau 2.3 Les caractéristiques du genre et leurs différentes dimensions (Chartrand *et al.*, 2015)

Les caractéristiques communicationnelles renvoient au but pour lequel on produit le message et le contexte dans lequel celui-ci s'exécute. Elles se définissent par six dimensions. On retrouve l'intention de communication, le contexte social de production/réception du texte, l'identité du ou des énonciateurs, celle du destinataire, le monde représenté (réalité/fiction) et les thèmes abordés. Les caractéristiques textuelles sont relatives à la structure, au squelette du texte ou au discours. Elles sont au nombre de cinq : la structure selon le plan du texte ou du discours, la structure compositionnelle¹⁵, le système énonciatif, les temps verbaux utilisés et les principaux procédés langagiers mobilisés. Les caractéristiques sémantiques concernent plus spécifiquement le sens des mots employés et les idées que l'on va transmettre à travers le choix de ces derniers. Elles se déclinent à travers la présence ou l'absence de figure de style, les champs sémantiques, le type de vocabulaire employé et celui du lexique. Les caractéristiques grammaticales décrivent les phénomènes régulés et normés de la langue. Elles sont représentées par le type de structure de phrases, ainsi que de ponctuation. Enfin, les caractéristiques graphiques ou visuelles concernent tout ce qui a trait à l'aspect visuel et esthétique, sans prendre en compte la langue.

Les caractéristiques d'oralité, quant à elles, sont propres à l'oral, car elles concernent uniquement les genres oraux. Elles impliquent des éléments tels que la prosodie, le langage du corps, le fond sonore ou encore le type de production : individuelle ou en groupe, en direct ou en différé, préparée ou spontanée. Toujours selon Chartrand *et al.* (2015), certains genres ne possèdent pas toutes les caractéristiques propres à ce dernier. Dans le cas du débat, un genre de l'oral à dominante argumentative, on ne retrouve aucune caractéristique graphique ni aucune caractéristique grammaticale. En effet, le débat est un genre de l'oral; l'absence de texte ou de support écrit implique qu'il ne peut y avoir d'éléments graphiques ou visuels à relever. De plus, les caractéristiques grammaticales concernent elles aussi des éléments que l'on peut relever dans un texte uniquement, comme la ponctuation et la structure des phrases, qu'il semblerait surréaliste d'analyser dans le contexte du débat régulé. En effet, les élèves ont préparé leur argumentaire après avoir effectué la documentation nécessaire à cet exercice, mais les échanges entre élèves relèvent d'un caractère spontané.

¹⁵ La structure compositionnelle correspond au type de texte/discours étudié, qu'il soit de nature argumentative, justificative, narrative, explicative, descriptive ou dialogale.

Toutefois, comme le montre le tableau 2.4, ce genre possède des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques et d'oralité, lesquelles peuvent constituer des repères pour établir des objets d'enseignement à travailler avec les élèves en classe.

Les caractéristiques du débat	
Communicationnelles	En classe, avec un modérateur, des débatteurs (énonciateurs) et l'auditoire (destinataire).
Textuelles	Progression dans le discours. Le débat est structuré par le modérateur: ouverture, énonciation des règles, argumentation (débatteurs) et clôture.
Sémantiques	Interrogation rhétorique.
D'oralité	Langage du corps, salutations, intonation selon la situation.

Tableau 2.4 Les caractéristiques du genre oral du débat (Chartrand *et al.*, 2015, p. 1)

2.2.2 Le débat régulé en classe

Le débat est un genre oral à part entière, principalement mis en pratique en français et en EMC. Il existe plusieurs types de débat, mais le débat régulé particulièrement offre aux élèves l'occasion de développer leur attitude civique.

2.2.2.1 Le débat, le dialogue et la discussion en contexte scolaire

Le débat se distingue du dialogue ou de la discussion. Tout d'abord, le dialogue apparaît comme « une conversation marquée par une ouverture à l'autre — avec qui nous aspirons à mieux comprendre le monde qui nous entoure ainsi que notre appartenance à celui-ci. » (Jolicoeur, 2020, p. 24). Il doit être toutefois selon Jolicoeur (2020) un acte pédagogique conscient, et non pas un simple échange. Par ailleurs, notons que le dialogue n'est pas un genre formel de l'oral, mais la discussion en est un, au même titre que le débat (Carignan, 2017). Souvent assimilés, ces deux genres oraux se distinguent pourtant notamment par le fait que le débat exige un parti pris assigné chez les élèves, encourageant alors des compétences en argumentation et réfutation. La discussion quant à elle, leur laisse exprimer leur opinion personnelle avec plus de liberté, mettant en jeu une dynamique de communication harmonieuse (Jodoi, 2024). La discussion vise alors à parvenir à une conclusion commune, pendant que le débat vise à faire valoir son opinion (Jodoi, 2024) dont le but est d'influencer ou de modifier celui de ses camarades (Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2021). Enfin, la discussion à visée

philosophique, est une forme approfondie de la discussion (Auguet, 2005), popularisée en France à partir des années 2000 (Tozzi, 2012). Le MENJ encourage les enseignants à avoir recours à la discussion à visée philosophique en EMC aux cycles 2 et 3, mais de se tourner plutôt vers le débat régulé au cycle 4¹⁶(Inspection Générale, 2018).

Concernant le débat, le document réservé au débat dans le programme scolaire de français (MENJ, 2015c) indique ceci à propos des types de débat à privilégier en contexte scolaire :

Il existe plusieurs types de débats parmi lesquels on peut distinguer le débat public régulé, forme du débat public d'opinion sur fond de controverse, la délibération qui vise à une prise de décision pour trancher des intérêts divergents, ou bien encore le débat à visée de résolution de problèmes qui vise à traiter de savoirs partiels (MENJ, 2015c, p. 1).

Ainsi, les programmes scolaires se sont appuyés sur les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) pour mettre en lumière les différentes formes de débat. En effet, les chercheurs suisses ont défini trois formes de débat à travailler en classe : le débat d'opinion sous fond de controverse (1), la délibération (2), et le débat à fin de résolution de problèmes (3). Toutefois, le débat d'opinion sous fond de controverse, est vraisemblablement la seule forme de débat utilisée dans le cadre du cours d'EMC. En effet, cette forme de débat n'a pas pour objectif de mener à une prise de décision, mais plutôt de faire avancer ses propres croyances et positions à travers l'échange avec autrui et ses points de vue divergents. Par exemple, confronter ses points de vue sur la question « pour ou contre la peine de mort » est un débat sous fond de controverse (Dolz et Schneuwly, 1998).

Par ailleurs, sur le site de l'académie de Grenoble¹⁷*Enseignement Moral et Civique - Parcours Citoyen*, Rosène Charpine¹⁸ (s. d.) propose des pistes didactiques concrètes autour du débat en classe d'EMC. Les six types de débat qu'elle présente sont applicables au collège et au lycée, et la plupart peuvent également s'appliquer au primaire, tout en répondant toujours à plusieurs aspects du programme d'EMC, et des cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Ces six débats sont des entrées vers le débat régulé puisqu'ils apprennent aux élèves à argumenter et s'exprimer devant les autres. Parmi eux, le *débat Q-sort* apparaît être une forme intéressante, comme variante au débat régulé classique. En effet, cette forme de débat tel que décrit par Rosène Charpine (s. d.), est une modalité particulièrement efficace pour faire surgir les représentations, préjugés et idées préconçues autour d'un thème donné. Toujours selon l'auteure, le débat Q-sort permet non seulement à chaque

¹⁶ Le cycle 4 concerne les classes de cinquième, quatrième et troisième au collège.

¹⁷ Le site de l'académie de Grenoble est agréé par le MENJ. L'académie de Grenoble est une circonscription éducative française, regroupant les établissements scolaires d'une partie de la région Auvergne-Rhône-Alpes.

¹⁸ Rosène Charpine est formatrice académique, et chargée de mission laïcité et valeurs de la République.

participant d'exprimer et de clarifier ses opinions, mais il stimule également le besoin d'approfondir et d'échanger autour des arguments avancés, constituant ainsi un levier pour pousser les élèves à distinguer leurs préjugés et à les confronter à un questionnement collectif.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons choisi de nous pencher sur le débat et plus précisément sur le débat régulé. En effet, contrairement à la discussion ou à la discussion à visée philosophique, où les élèves peuvent rester dans l'expression spontanée d'opinions (Jodoi, 2024), le débat régulé exige de s'appuyer sur des faits, des exemples, des sources (Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2022). Cela encourage une prise de distance critique vis-à-vis des idées reçues. De plus, comme il a été mis en lumière dans la problématique (voir la section 1.3), l'exercice du débat — en particulier du débat régulé qui se veut confrontant — donne l'occasion aux élèves d'exercer entre autres leur compétence argumentative, leur autonomie de pensée, leur réflexion individuelle, leur confiance en eux et leur citoyenneté (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003; Dias-Chiaruttini, 2015; Tozzi, 2016), demeurant la forme de débat privilégiée en classe (MENJ, 2015b).

2.2.2.2 Le débat régulé : une définition

Le débat régulé est aussi connu sous le nom de débat réglé, argumenté (MENJ, 2015) ou parlementaire (Lafontaine, 2007). L'institut de recherche et de documentation pédagogique (2022) en donne une définition complète :

Le débat oral régulé est une forme de discussion structurée portant sur une question controversée, à laquelle prennent part des personnes ayant des idées [...] divergentes et qui argumentent à l'appui de celles-ci afin de modifier/influencer celles des autres [...]. Dans un débat régulé, un modérateur [...] gère et structure le déroulement, en distribuant la parole... et en facilitant les échanges (Institut de recherche et de documentation pédagogique, 2022, s.p).

Cette définition corrobore celle que le MENJ (2015) propose :

Un débat réglé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant. (MENJ, 2015b, p.2)

Ce qui distingue le débat régulé des autres formes de débat, ce sont notamment les différents rôles assignés aux élèves. D'ailleurs, il a été démontré que les jeux de rôle ont un impact positif sur la

confiance en soi, les compétences argumentatives et la participation en classe des élèves (Maniatakou *et al.*, 2020). Au sein d'un débat régulé, on y retrouve les *débatteurs* (Dolz et Schneuwly, 1998; Dolz *et al.*, 2004), divisés en deux camps *pour* et *contre*. Il y a le *modérateur*, qui est là pour gérer les conflits entre les deux camps, structurer le débat et faciliter les échanges, et assurer le temps de parole de chacun (Dolz et Schneuwly, 1998; Dolz *et al.* 2004; Lafontaine, 2007). Enfin, il y a l'*auditoire* qui assiste au débat et peut poser des questions à la fin, voire voter pour l'équipe qui l'a convaincu (Lafontaine, 2007). Par ailleurs, on peut décider de créer d'autres rôles tels que celui de président, de chronométrateur, de scrutateur, de participant (Lafontaine, 2007) ou encore d'injecteur de messages¹⁹ (Charpine, s. d.). L'autre trait caractéristique du débat régulé est l'utilisation de questions controversées. Ce type de questions encourage chez les élèves une conscience citoyenne éclairée ainsi que leur esprit critique et leur ouverture à la compréhension d'autres positions (Urgelli *et al.*, 2022), des compétences directement liées à l'attitude civique.

2.2.2.3 Le débat régulé dans le développement d'une attitude civique

Apprendre aux élèves à débattre implique non seulement de les faire travailler avec des arguments rationnels et des faits concrets, mais aussi leur faire prendre en compte leurs propres émotions ainsi que celles des autres, car c'est un exercice qui sollicite le corps et la psychologie de l'élève, participant au développement de son identité (MENJ, 2015b). Ainsi, le débat régulé encourage à la fois la construction et l'approfondissement de connaissances, mais également le rapport à autrui et une modification des croyances et valeurs (Dolz et Schneuwly, 1998; Panissal et Brossais, 2013). L'écoute, l'argumentation, la prise en considération du tour de parole de l'adversaire et de ses opinions font du débat régulé une activité répondant aux finalités de l'école (Dolz et Schneuwly, 1998).

Parmi ces finalités, on retrouve celle du développement d'un esprit critique (MENJ, 2016), qui par ailleurs n'est pas une fin en soi, puisqu'il contient des dimensions morales et civiques (Abdenmour, 2019). En effet, selon Abdenmour (2019), l'esprit critique fait de l'élève un citoyen responsable capable d'adopter une pensée réfléchie et autonome, face aux médias afin de se construire son propre jugement. Pour mettre en pratique cette responsabilité intellectuelle, le débat régulé est largement préconisé par Grondeux (2016). S'il est difficile de faire émerger la pensée chez les élèves, notamment à cause du

¹⁹ L'injecteur de message se tient aux côtés du modérateur. Son rôle est de faire passer les messages de l'auditoire aux débatteurs ou à l'animateur, lorsqu'il juge le moment opportun ou que la conversation s'essouffle. Ces messages sont sous forme écrite, sur des petites feuilles avec un code couleur en fonction de la nature du message (question, remarque...).

caractère vif des échanges entre élèves lors d'un débat (Brenifier, 2002), le développement de leur esprit critique y est primordial, car celui-ci permet de sortir d'un *moment d'enseignement ordinaire* pour aller vers un enseignement plus en profondeur, permettant à l'élève de transposer ces compétences dans d'autres sphères de sa vie (Denny et Flavier, 2019)

En outre, comme évoqué dans la problématique, ce type de débat est transversal, il permet notamment de répondre à quatre des cinq compétences du socle commun (*voir Annexe A*), ainsi que les compétences requises en EMC. Le débat régulé encourage également le développement d'habiletés cognitives (Aubert Pérès et Vieuxloup, 2003), et porte en lui-même les enjeux de la citoyenneté (Fontani, 2007). Cela fait donc de lui la forme de débat à privilégier en classe (MENJ, 2015c). En effet, le débat est un exercice mettant en jeu la citoyenneté de l'élève (Boulanger *et al.*, 2008; Tozzi, 2016; MENJ, 2016a; PFEQ, 2024) ainsi que l'aspect oral (Aubert et Vieuxloup, 2003; Dolz et Schneuwly, 1998), il vient donc nécessairement toucher à plusieurs des cinq aspects du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Plus particulièrement, le débat régulé peut venir répondre aux compétences 1, 2, 3 et 5 du socle, avec ses objectifs d'apprentissages d'ordre intellectuel, civique et pratique (MENJ, 2015b).

En définitive, l'enseignement du débat régulé se veut nécessaire pour acquérir les compétences citoyennes, orales et argumentatives plébiscitées par les attendus du socle commun ainsi que des programmes d'EMC et de français. Toutefois, les pistes didactiques sont peu nombreuses et restent vagues ou incomplètes dans leur mise en œuvre (voir la section 1.3.2). Ainsi, la séquence didactique autour du débat régulé s'avère être une entrée offrant une véritable structure aux besoins rencontrés en EMC, tout en répondant aux premières compétences requises en français ainsi que du socle commun : l'expression orale. C'est ce dont il sera question dans la section suivante.

2.3 La séquence didactique

Dans cette section, nous aborderons d'abord la séquence didactique, à travers le modèle établi par Dolz et Schneuwly (1998). Puis il s'agira d'en exposer les versions bonifiées données par d'autres auteurs, à la suite de leurs recherches. Ainsi, nous étudierons notamment les changements apportés par Lafontaine (2001), avant d'évoquer la version plus élaborée des ateliers formatifs chez Dumais et Messier (2016).

2.3.1 La séquence didactique selon Dolz et Schneuwly (1998)

La séquence didactique est originairement vieille de plus de quarante ans. Nathalie Denizot (1994) explique que la SD apparaît pour la première fois en 1981 dans les programmes scolaires français décrite comme « un ensemble de situations de communication, d'expression et de lecture, se motivant les unes

les autres à mesure qu'elles font apparaître chez les élèves de nouveaux besoins de formation » (BO, 1981, cité dans Denizot, 1994). Toutefois, elle reste, selon la chercheuse, toujours floue et équivoque au cours des années 1980, et c'est dans les années 1990 que sa définition va se stabiliser. Finalement, c'est en 1998 que Dolz et Schneuwly vont effectuer une modélisation des genres à enseigner à travers la SD. Ces derniers la définissent comme « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performances théâtrales) dans le cadre d'un projet de classe » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 93). En effet, « les séquences didactiques sont en fait un dispositif modulaire qui permet de multiples adaptations aux exigences concrètes d'une situation particulière » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 103). Comme l'expliquent Colognesi et Hanin (2020), la SD est un lieu de *réoralisation*. De la même manière que la réécriture, permettant d'améliorer un *déjà écrit*, la séquence didactique permet de travailler un genre oral en invitant l'élève à s'exercer de multiples fois et donc à *réoraliser* un *déjà dit*. Grâce à cet exercice, l'apprenant aura l'occasion d'améliorer sa prestation notamment par l'étayage de l'enseignant, ainsi que la rétroaction de ses pairs.

Selon Dolz et Schneuwly (1998), la SD doit permettre aux élèves de s'exprimer dans un espace-temps où l'enseignant intervient peu. C'est ce que les auteurs appellent le principe de *libération*. Les élèves doivent également prendre conscience du fonctionnement de la communication orale lors de périodes de structuration. En fait, la SD leur offre des situations de communication vécues à la fois comme objet et outil. D'une part, on va enseigner le genre aux apprenants, par exemple le genre du débat et ses codes; de l'autre, la mise en situation voulue par le genre en question permet également un apprentissage d'un point de vue des compétences langagières et communicationnelles. Plusieurs étapes constituent la SD de Dolz et Schneuwly (1998, p. 94), comme l'illustre la figure 2.1.

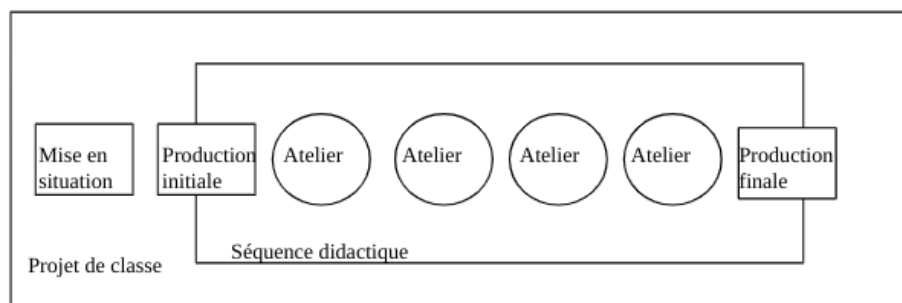


Figure 2.1 La séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998, p.94)

D'abord, la SD est située à l'intérieur de ce que les auteurs nomment le *projet de classe*. Dans le cadre de ce mémoire, la SD développée aurait pour projet de classe le développement d'une attitude civique et des apprentissages langagiers propre au débat régulé. Pour intégrer les objectifs de cette séquence, l'enseignant effectuera une mise en situation. S'en suivront les différentes autres étapes propres à la SD, présentées ci-dessous.

La mise en situation

Première étape de la SD, elle est une amorce pour piquer la curiosité des élèves et activer leurs connaissances antérieures au regard de l'objet au cœur de la SD, ici, le genre du débat régulé. C'est en fait à ce moment précis qu'ils prennent connaissance du genre oral qu'ils vont étudier. Il s'agit pour les élèves de répondre aux questions *Quoi ? Qui ? Pour qui ? Dans quel contexte ?* Si le projet de classe porte sur le débat régulé, il faudra définir le sujet, à quel public s'adresse la prestation, et les principaux acteurs à l'exercice.

La production initiale

Cette deuxième étape est vue selon les auteurs suisses comme un premier lieu d'apprentissage dans la SD. En effet, les élèves effectuent durant cette étape une première production de l'objet d'apprentissage visé par la séquence (ici, le débat régulé). De cette façon, cela leur permet de se construire leur propre interprétation du genre. Cette production initiale ne met pour autant pas les élèves en situation d'échec, car ils se montrent capables de réaliser une première production, en répondant ne serait-ce que partiellement à ce qui serait attendu pour une production finale. En fait, les auteurs expliquent qu'il est justement primordial que les élèves parviennent à cette « réussite partielle » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 97), cela leur permet de prendre conscience de leurs forces et de leurs faiblesses. De la même manière, l'enseignant effectuera ses propres observations.

Les ateliers

Ces ateliers, dits *de structuration*, sont l'occasion de travailler les points faibles soulevés à l'occasion de la production initiale. Ils sont modulables et vont traiter de plusieurs dimensions propres au genre à l'étude. Dans le cadre d'un débat, cela pourrait concerner l'argumentation, l'écoute, le langage, la reformulation ou encore les techniques pour réfuter.

La production finale

Elle n'est autre que l'aboutissement de la séquence didactique, le résultat final du travail effectué pendant les ateliers et la version aboutie du projet de communication. Cette dernière étape fait souvent l'objet d'une évaluation certificative, appuyée par des enregistrements, ainsi qu'une évaluation commune où les élèves, ensemble et entre eux, exercent leur esprit critique face à l'objet à l'étude de la séquence didactique. Dans le cadre du *débat*, l'enseignant peut les interroger sur les apprentissages réalisés. Il pourrait leur demander de formuler ce qu'ils ont appris durant cette séquence, en termes de connaissances, mais aussi à des niveaux plus personnels.

En définitive, les différentes étapes de la SD introduites par Dolz et Schneuwly (1998) se retrouvent également dans le modèle de Lafontaine (2001), qui y a apporté quelques bonifications, cette fois dans le contexte du secondaire québécois.

2.3.2 Le modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire de Lafontaine (2001)

Le modèle de Lafontaine (2001) s'établit sur les bases du modèle de Dolz et Schneuwly (1998). L'étude doctorale menée par la chercheuse auprès d'enseignants québécois du secondaire a permis de faire ressortir quatre composantes à la phase de la mise en situation, qu'elle renomme à cet effet *projet de communication*. De plus, elle a ajouté à son modèle cinq types d'ateliers. Enfin, l'auteure fait ressortir une étape *état de connaissances des élèves*, qui n'était pas présente dans le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), mais plutôt intégrée au sein de la *production initiale*. Le modèle de la SD de Lafontaine a été synthétisé par Messier (2004), comme l'illustre la figure 2.2 ci-dessous. Les sous-sections suivantes détailleront les modifications apportées par Lafontaine au modèle de Dolz et Schneuwly (1998), au niveau de l'état des connaissances des élèves, ainsi que des ateliers formatifs.

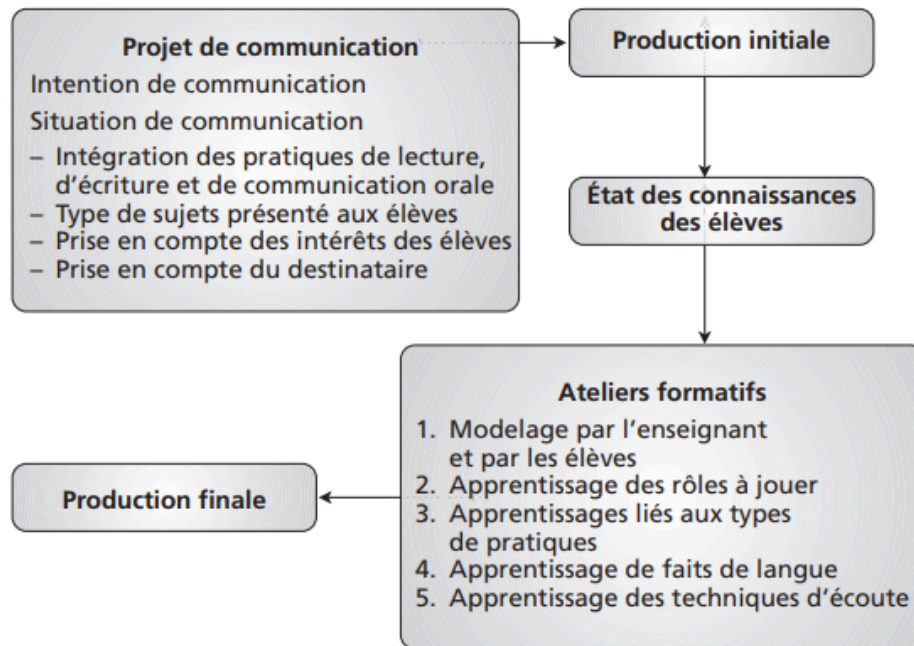


Figure 2.2 Synthétisation du modèle de Lafontaine (tiré de Messier, 2007, p.53)

2.3.2.1 Le projet de communication

Le *projet de communication* de Lafontaine (2001) correspond à la mise en situation de Dolz et Schneuwly (1998). L'auteure explique que le projet de communication doit avoir lieu en prenant en compte les connaissances et aptitudes antérieures des élèves ainsi que l'aspect logistique. Il sera en effet primordial de veiller à ce que le projet de communication se déroule en disposant du matériel nécessaire.

L'intention de communication amène à faire prendre conscience aux élèves des objectifs visés par ce projet. La situation de communication présente quatre aspects qui sont considérés indissociables (Lafontaine, 2007). Ces derniers sont expliqués dans le tableau 2.5 ci-dessous.

Situations de communication	Explications
L'intégration des pratiques	Permet de faire les liens entre la lecture, l'écriture et l'oral afin que l'activité soit plus porteuse de sens pour les élèves.
Les types de sujets présentés aux élèves	Présenter aux élèves des sujets signifiants et non signifiants. Autrement dit, des sujets proches de leur quotidien et de leur réalité, mais également des sujets plus historiques et culturels.
La prise en compte des champs d'intérêt des élèves	Les situations de communication doivent autant que faire se peut représenter des situations quotidiennes, en prenant la forme de pratiques d'oral public telles que les discussions ou les débats par exemple. De cette façon, les apprenants pourront transférer leurs apprentissages avec plus de facilité.
La prise en compte de l'auditoire	Nécessité de faire participer les élèves qui écoutent, afin que ces derniers ne demeurent pas passifs et bénéficient d'un apprentissage également, tout en étant en position d'écoute, comme leur demander d'observer, de noter à l'aide d'une grille d'évaluation, de formuler des remarques, questions ou commentaires à propos de la production exécutée.

Tableau 2.5 Les quatre composantes de la situation de communication (Lafontaine, 2001)

2.3.2.2 L'état des connaissances des élèves

N'apparaissant pas explicitement dans le modèle de la SD de Dolz et Schneuwly (1998), Lafontaine (2001) fait ressortir dans son modèle l'étape de l'état des connaissances des élèves. La chercheuse explique que la production initiale est en fait de courte durée, mais que dans une même séance à la suite de cette étape-ci, doit s'établir l'état des connaissances des élèves (Lafontaine, 2007). Ainsi, cela permet à l'enseignant de faire le point avec ses jeunes apprenants sur ce qui doit être amélioré, à partir de l'enregistrement audio ou vidéo effectué lors de la production initiale. La mise en lumière de l'état des connaissances des élèves comme étape à part entière apporte une importante distinction du modèle des genevois Dolz et Schneuwly (1998). En effet, Lafontaine souligne que ce moment s'effectue conjointement, avec les élèves, en les confrontant directement à leurs points forts et points faibles, là où Dolz et Schneuwly (1998) ne mentionnaient qu'une observation de la part de l'enseignant pour construire ses ateliers. En faisant face à leurs lacunes, les apprenants prennent conscience de la démarche formative de la SD, et se préparent à recevoir de la rétroaction de la part de l'enseignant, mais aussi de leurs pairs (Lafontaine, 2007).

2.3.2.3 Les ateliers formatifs

Lafontaine (2001) propose cinq types d'ateliers formatifs expliqués ci-dessous. Ces cinq ateliers ne nécessitent pas d'être tous d'être présents dans la séquence développée à partir du modèle : le choix de ces derniers dépend de l'état des connaissances effectué. L'enjeu pour l'enseignant est d'identifier avec

les élèves les objets à travailler en vue de la production finale (Lafontaine, 2007). Selon les besoins, l'enseignant pourra décider du nombre et du type d'ateliers formatifs à mettre en place.

Le modelage total²⁰ par l'enseignant et parfois par l'élève

L'enseignant est directement et concrètement impliqué dans l'enseignement. En réalisant l'activité avec les élèves, il traverse ainsi les mêmes difficultés que ces derniers (Lafontaine, 2007). Les élèves peuvent aussi effectuer un modelage avant ou après avoir reçu un enseignement sur un objet d'enseignement particulier. À la suite de cela, ils pourront faire émerger leurs forces et faiblesses et ainsi « favorise[r] une interaction nécessaire [avec l'enseignant] afin de maintenir l'engagement et d'engendrer une construction dialogique » (Lafontaine, 2007, p. 19).

L'apprentissage des rôles à jouer

Ce type d'atelier permet aux élèves d'apprendre comment tenir un rôle dans une situation de communication donnée (Dumais, 2010). Il s'agira par exemple du rôle de médiateur, d'animateur ou de meneur de jeu.

L'apprentissage lié aux types de pratiques

Ce type d'atelier permet aux élèves d'appréhender et de s'approprier les mécanismes d'un genre de l'oral. Par exemple, le débat en classe existe sous différentes formes parmi lesquelles on peut citer le débat régulé, le débat parlementaire ou encore le débat farfelu (Lafontaine, 2007). Chacun possède sa structure et ses propres règles, donc ses propres caractéristiques. Ce sont donc les objets liés au genre qui sont enseignés dans ce type d'atelier.

²⁰ Messier (2004) et Dumais (2008) ont remis en question le premier type d'atelier formatif (Dumais et Messier, 2016) proposé par Lafontaine (2001) à savoir *la modélisation totale par l'enseignant et parfois par l'élève*. Messier (2004) explique en effet que le modelage est un moyen d'enseigner plus qu'un apprentissage.

L'apprentissage des faits de langue

Ce type d'atelier concerne les spécificités de la langue (par exemple la diction, le registre de langue) ainsi que le verbal, le non-verbal et les éléments prosodiques (Lafontaine, 2007; Dumais, 2010). Dans un contexte de débat, l'élève devra être en mesure de convaincre l'auditoire en usant de ces différentes spécificités à bon escient.

L'apprentissage des techniques d'écoute

L'écoute est indissociable de l'oral, car cela leur permet de mieux prendre la parole, notamment pour effectuer de la rétroaction. On peut entre autres assigner aux élèves des rôles tels que celui d'évaluateur ou d'observateur par exemple, ou encore de leur faire poser des questions à leurs camarades (Lafontaine, 2007).

2.3.3 Les critiques et le choix du modèle de la séquence didactique retenue

Ces deux modèles ont été expérimentés dans le cadre de recherches en contexte québécois. Messier (2004), puis Dumais (2008) ont entre autres expérimenté et validé le modèle de Lafontaine (2001). Sénéchal (2016), pour sa part, a choisi de suivre le modèle de Dolz et Schneuwly (1998). Comme évoqué dans la problématique (1.3.3), la SD mise en place concernait le genre de la discussion et de la présentation orale. La chercheuse avait toutefois mis en lumière plusieurs points que Lafontaine (2001) avait apportés pour bonifier la SD des chercheurs suisses. Notamment, l'apprentissage des types de pratiques et l'apprentissage des faits de langue, qui sont deux des cinq types d'ateliers formatifs proposés par Lafontaine (2001).

Pour ce projet de maîtrise, à l'instar de Sénéchal (2016), nous faisons le choix de suivre le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), car il offre une plus grande souplesse d'adaptation dans le cadre d'une SD au sein d'un cours d'EMC. En effet, ce modèle est moins spécifique que celui de Lafontaine, qui vise l'enseignement de l'oral en contexte québécois. Nous faisons tout de même le choix de conserver l'étape *état des connaissances des élèves* proposée par Lafontaine (2001), qui se veut collaborative et parce qu'elle offre l'occasion aux élèves de prendre pleinement conscience de leur rôle dans leurs apprentissages tout au long de la SD. Cette dynamique fait écho aux attendus du programme d'EMC (2016) qui invitent les enseignants à responsabiliser les élèves.

En revanche, comme l'indique Sénéchal (2016; 2017), l'obstacle majeur à la mise en place de la SD concerne notamment les représentations du genre étudié, chez les élèves et les enseignants, dues en partie à leur propre expérience d'apprentissage et d'enseignement. Les enseignants peuvent alors éprouver des lacunes lors des ateliers pour enseigner certaines compétences de l'oral, victimes de leurs propres représentations. C'est pourquoi notre SD est pensée dans une dynamique de transversalité, où les enseignants d'EMC et de français pourraient s'approprier certains ateliers formatifs en particulier, en fonction de leur champ de compétence et de leur jugement personnel.

De plus, soulignons que la mise en place d'une SD peut être chronophage (Dolz et Silva Hardmeyer, 2020). Dans le cadre d'un débat régulé, c'est également l'un des obstacles qu'ont soulevé Dolz et Schneuwly (1998). Ces derniers évoquent aussi le matériel et sa gestion, à la logistique parfois incertaine, mais aussi la fatigue de l'enseignant dans cet exercice qui, par définition, est bruyant.

Toutefois, le contexte du cours d'EMC dans lequel s'inscrit cette recherche facilite la mise en place d'une SD. En effet, les enseignants privilégient généralement pour enseigner la pédagogie de projet, et ce type de pédagogie est proche de la SD. Comme l'indique le Vademecum (MENJ, 2024b), la pédagogie de projet est l'approche encouragée en EMC, et se distingue selon trois caractéristiques : « Un engagement du sujet (ainsi l'élève est acteur de sa formation); Une réalisation ou production (qui peut prendre des formes très diverses); Une planification de cette réalisation » (MENJ, 2024b, p. 13). Le cours d'EMC n'impose pas non plus d'attente précise en termes de savoirs et savoir-faire, ce qui offre aussi une flexibilité sur le contenu, et faciliterait la mise en place de la SD. Enfin, certains ateliers formatifs en lien avec l'argumentation entre autres, pourraient être envisagés à l'écrit, comme c'est le cas pour le débat silencieux (Charpine, s. d.) si la fatigue de l'enseignant est trop intense. Nous verrons dans la section suivante, comment ces ateliers formatifs se mettent en place.

2.4 L'atelier formatif

Au sein du modèle de la SD de Dolz et Schneuwly (1998), les ateliers²¹ se déroulent à la suite de la production initiale. Dans celui de Lafontaine (2001), ils ont lieu après l'état des connaissances des élèves. Les ateliers constituent une étape importante, car c'est là notamment que l'apprentissage du genre oral va se réaliser. Dumais (2010) propose un modèle didactique pour structurer les ateliers qu'il désigne comme des ateliers formatifs (Dumais, 2010; Dumais et Lafontaine, 2014; Dumais et Messier, 2016). Dans

²¹ Dolz et Schneuwly (1998) parlent d'ateliers/ateliers de structuration.

cette section, nous définirons dans un premier temps l'atelier formatif, avant de développer le modèle de l'atelier formatif de Dumais et Messier (2016).

2.4.1 L'atelier formatif : définition et origines

Au départ développés par Dolz et Schneuwly (1998) sous l'appellation d'*ateliers de structuration*, les deux auteurs suisses définissaient ces ateliers comme « un travail en commun sur des problèmes soulevés par la production de textes oraux dans une situation de communication bien définie » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 99). Dans leur ouvrage, Dolz et Schneuwly (1998) évoquent deux enjeux à la mise en place des ateliers formatifs : *le choix des ateliers*, et *comment construire des ateliers* (p. 103). En ce qui concerne le choix des ateliers, trois facteurs sont à prendre en compte : (1) ce qui est enseignable, (2) les capacités des élèves et (3) les données d'une classe. En ce qui concerne la construction des ateliers, Dolz et Schneuwly (1998) proposent pour ce faire trois types d'approches didactiques²² :

- a) Les élèves sont confrontés à des textes de référence qu'ils écoutent, observent et analysent ;
- b) Les élèves sont mis dans des situations diverses qui leur permettent d'exercer pratiquement une à une certaine dimension de l'activité langagière ;
- c) Les élèves construisent un langage pour parler de l'activité langagière qu'ils sont en train de travailler (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 103-104).

Plus tard, l'atelier formatif est renommé ainsi par Lafontaine (2001) afin d'appuyer l'idée que les élèves ont droit à l'erreur (Dumais et Messier, 2016). En effet, les élèves vont tenter une première mise en pratique du genre oral étudié au début de la SD, à partir de leurs connaissances antérieures (Dumais et Messier, 2016). De cette façon, cela permettra à l'enseignant ainsi qu'aux élèves de cerner les lacunes de chacun et de les travailler lors des ateliers par la suite (De Pietro et Matthey, 2000; Dolz et Schneuwly, 1998; Dumais et Messier, 2016). En d'autres termes, il s'agit ici d'identifier ce qu'ils connaissent du genre et ce qu'ils ont à apprendre à son propos. À partir de cet état des connaissances, Lafontaine (2001) suggère que l'enseignant, en collaboration avec ses élèves, détermine les apprentissages à réaliser dans les ateliers formatifs. Pour ce faire, la chercheuse définit cinq types d'ateliers formatifs (voir la section 2.3.2.3). Toutefois, Messier (2004) et Dumais (2008) ont soulevé le manque de structuration des ateliers

²² Nous avons repris ici les termes des auteurs, qui évoquent des « approches didactiques » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 103)

formatifs du modèle de Dolz et Schneuwly (1998) et de Lafontaine (2001). À cet effet, Dumais (2010; 2011) a établi une marche à suivre afin de rendre l'atelier formatif plus structuré, à travers six étapes.

2.4.2 Les étapes de l'atelier formatif selon Dumais (2016)

C'est en 2010 que l'atelier formatif apparaît sous un nouveau jour avec les travaux de Dumais (2010). En effet, ce dernier va préciser le modèle en le détaillant en cinq étapes, avant d'en ajouter une sixième (Dumais, 2011), celle de *l'activité métacognitive*. Les étapes à suivre selon son modèle sont présentées ci-dessous dans le tableau 2.6. Il souligne également que les ateliers formatifs peuvent être effectués «dans le cadre d'une séquence d'enseignement ou de façon isolée, pendant l'année scolaire, pour travailler un élément spécifique de l'oral » (Dumais, 2010, 58). Il définit l'atelier formatif comme « un temps d'enseignement pouvant varier de quelques minutes à plusieurs périodes, et ce, en raison du contenu enseigné et du rythme des élèves. [De plus,] chaque élément d'enseignement est abordé séparément et travaillé de manière approfondie » (Dumais, 2010, p. 58). Enfin, Dumais et Messier (2016) formalisent les ateliers formatifs en tant que modèle didactique.

Les étapes de l'atelier formatif	Les explications
1. L'élément déclencheur	L'élément déclencheur doit être présenté sous la forme d'un contre-exemple, à travers un enregistrement audio ou vidéo par exemple, dans le but de provoquer une réaction chez les élèves et ainsi de piquer leur curiosité. On leur présente aussi un bon exemple.
2. L'état des connaissances	L'enseignant interroge les élèves sur leurs forces et leurs lacunes, afin de faire le point sur leurs connaissances antérieures ainsi que leur représentation de l'objet oral étudié.
3. L'enseignement	En partant des représentations des élèves, l'enseignant va procéder à l'enseignement de l'objet étudié, le définir, le décortiquer afin que les élèves en saisissent le sens, et ce, dans plusieurs contextes.
4. La mise en pratique	Les élèves mettent en pratique ce qui vient d'être enseigné, soit en effectif réduit, soit en classe entière. Tous les élèves ne participent pas nécessairement à la mise en pratique, car tous n'apprennent pas nécessairement dans l'action.
5. Le retour en grand groupe	Lors de cette étape, quelques élèves effectuent la mise en pratique devant la classe, et les élèves produisent une synthèse, afin de s'assurer de la bonne compréhension de chacun de l'objet étudié.
6. L'activité métacognitive	En classe ou à la maison, les élèves effectuent un bilan de leurs apprentissages afin de consolider les connaissances acquises (journal de bord etc.). Cette activité métacognitive permet de garder des traces écrites des apprentissages et de leurs réflexions.

Tableau 2.6 Les étapes de l'atelier formatif selon Dumais et Messier (2016)

Finalement, l'atelier formatif s'articule autour d'une intention d'apprentissage, qui sera établie par l'enseignant et ses élèves lors de l'état des connaissances.

2.4.3 Les choix effectués au regard de l'atelier formatif dans le cadre de notre projet de recherche

Dans le cadre de ce projet de mémoire de recherche, notre SD se situera dans un projet de classe comme le suggèrent Dolz et Schneuwly (1998) visant à apprendre le débat régulé tout en développant une attitude civique. Les étapes suivront également le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), à l'exception que nous fusionnons en une séance l'étape de mise en situation et de production initiale, en y intégrant également une étape d'état des connaissances des élèves comme le propose Lafontaine (2001). Par ailleurs, les ateliers formatifs proposés dans le cadre de la SD suivront la structure proposée par Dumais (2010; 2011; Dumais et Messier, 2016).

Par ailleurs, rappelons que la SD s'inscrit dans le cadre d'un cours d'EMC. De ce fait, bien que le débat en tant que genre oral sera au cœur de cette dernière, les élèves y développeront aussi des compétences en EMC, à travers l'attitude civique. Ainsi, lors de la production initiale, les enseignants et les élèves pourront soulever plusieurs points faibles en lien avec le genre oral du débat, et en lien avec l'attitude civique. En effet, cette compétence définie dans la section 2.1 vise les objectifs du programme d'EMC, et plus largement, des attentes ministérielles du parcours citoyen (MENJ, 2016a). Les élèves, soutenus par l'enseignant, feront émerger les éléments de savoir-être propres à l'attitude civique, ainsi que sur le débat, qui doivent être intégrés afin d'assurer un meilleur déroulement lors du débat.

2.5 Les objectifs spécifiques de recherche

Comme les enseignants d'EMC en France semblent être en difficulté face à l'enseignement du débat et des compétences propres à l'attitude civique, et qu'ils ne disposent, à priori, pas d'outils didactiques à cet effet, cela nous amène à développer les objectifs spécifiques de recherche suivants :

1. Identifier les besoins d'enseignants d'EMC qui souhaitent développer une attitude civique chez leurs élèves au collège.
2. Développer une séquence didactique qui correspond aux besoins d'enseignants d'EMC pour assurer le développement d'une attitude civique chez leurs élèves du collège.
3. Valider la séquence didactique auprès d'experts chercheurs en didactique de l'oral et en éducation à la citoyenneté, ainsi qu'auprès d'enseignants d'EMC et de français.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons d'abord l'approche de recherche et la posture épistémologique, puis nous définissons la recherche-développement. Nous expliquons ensuite la méthodologie suivie dans le cadre de ce mémoire, selon le modèle proposé par Bergeron et Rousseau (2021b). Cette marche à suivre permet de développer un prototype de séquence didactique, répondant aux trois objectifs spécifiques de la recherche. Pour y parvenir, des enseignants d'EMC et de français ainsi que des chercheurs ont été sollicités. Ainsi, la méthodologie de chaque étape de notre recherche-développement selon le modèle de Bergeron et Rousseau (2021b) est renseignée dans ce chapitre.

3.1 Approche de recherche et posture épistémologique

Rappelons que notre objectif général de recherche est de développer une séquence didactique dans le but d'outiller les enseignants d'EMC du collège français dans l'enseignement du débat régulé et de l'attitude civique. Dans le cadre de ce projet, nous avons adopté une approche de recherche *appliquée*. En effet, la recherche *appliquée*, contrairement à la recherche *fondamentale*, vise à avoir un impact direct sur une situation donnée; il s'agit de « trouver de nouvelles solutions » (Van der Maren, 2014, p. 17). De plus, on arbore un enjeu *pragmatique*, puisque l'enjeu ici est de résoudre un problème dans la pratique (Van der Maren, 2014). En effet, nous visons à apporter des outils tangibles aux enseignants d'EMC qui peinent à enseigner les compétences citoyennes à leurs élèves. Nous adoptons pour cela une posture compréhensive (Bergeron *et al.*, 2021a). Cette posture, qui consiste à appréhender la complexité du réel plutôt qu'à tester des hypothèses, nous a encouragées à aller chercher toutes les informations nécessaires auprès des enseignants et des chercheurs dans le but de créer notre SD, et ainsi de venir proposer des solutions aux enseignants.

3.2 La recherche-développement

La recherche-développement (RD) s'est avérée être le choix le plus judicieux dans le cadre de ce mémoire. En effet, son caractère itératif implique que la démarche avance par cycles successifs d'élaboration, de mise à l'essai et d'ajustement. Chaque phase nourrit la suivante : la consultation d'écrits scientifiques, les retours des experts ou des utilisateurs cibles et les résultats obtenus servent à réviser et améliorer progressivement le produit. En effet, comme mentionné dans la problématique, les

enseignants ne sont pas assez outillés et se sentent démunis pour enseigner l'EMC. Il convient donc de développer un outil répondant à ce besoin.

3.2.1 Définition de la recherche-développement

Selon Bergeron *et al.* (2021a, p. 8), la RD est « une activité de résolution de problèmes vécus dans la pratique, à l'aide de connaissances issues de la recherche, de manière à générer de nouvelles connaissances appliquées profitables tant au chercheur-développeur qu'à l'utilisateur cible ». Les deux finalités de la RD peuvent être d'adapter un produit déjà existant ou d'en créer un pour répondre à des besoins du milieu éducatif, mais aussi à produire de nouvelles connaissances (Bergeron *et al.*, 2021a). Dans le cadre de ce mémoire, plutôt que d'adapter une SD existante, il s'agit de créer une séquence didactique inédite à partir d'un modèle existant, celui de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998).

Quelle que soit la méthode choisie, le processus de RD est par essence itératif (Bergeron *et al.*, 2021a; Loisel, 2001; Van der Maren, 2014). Il implique nécessairement en premier lieu une analyse des besoins suivie d'une étape d'élaboration d'un cahier des charges, une étape de lecture d'écrits scientifiques, de mise en pratique et enfin d'évaluation (Van der Maren, 2014). Par ailleurs, il est souvent difficile pour le chercheur de trouver la marche à suivre méthodologique, car comme le soulignent Harvey et Loisel (2009), les écrits montrent que les chercheurs utilisent souvent des méthodes différentes selon les modèles choisis par ces derniers. Nous avons choisi de nous appuyer sur le modèle proposé par Bergeron *et al.* (2021b), car il résulte d'une métasynthèse fondée à la fois sur des écrits méthodologiques relatifs à la recherche-développement (RD) et sur des travaux l'ayant mise en œuvre. L'ouvrage des autrices présente en effet une synthèse des contributions d'autres chercheurs, qui explicitent les différentes étapes de la RD. Elles ont produit une « compréhension plus poussée » (Rousseau *et al.*, 2021b, p. 209) de cette méthode en s'appuyant sur ces écrits. Les différentes phases du modèle seront donc également étayées par d'autres sources. Ce modèle offre ainsi une vision globale et opérationnelle de la RD.

3.2.2 Les étapes de la recherche-développement selon le modèle de Bergeron *et al.* (2021b)

Le modèle de la RD de Bergeron *et al.* (2021b) s'effectue en cinq phases, illustrées dans la figure 3.1 ci-dessous.

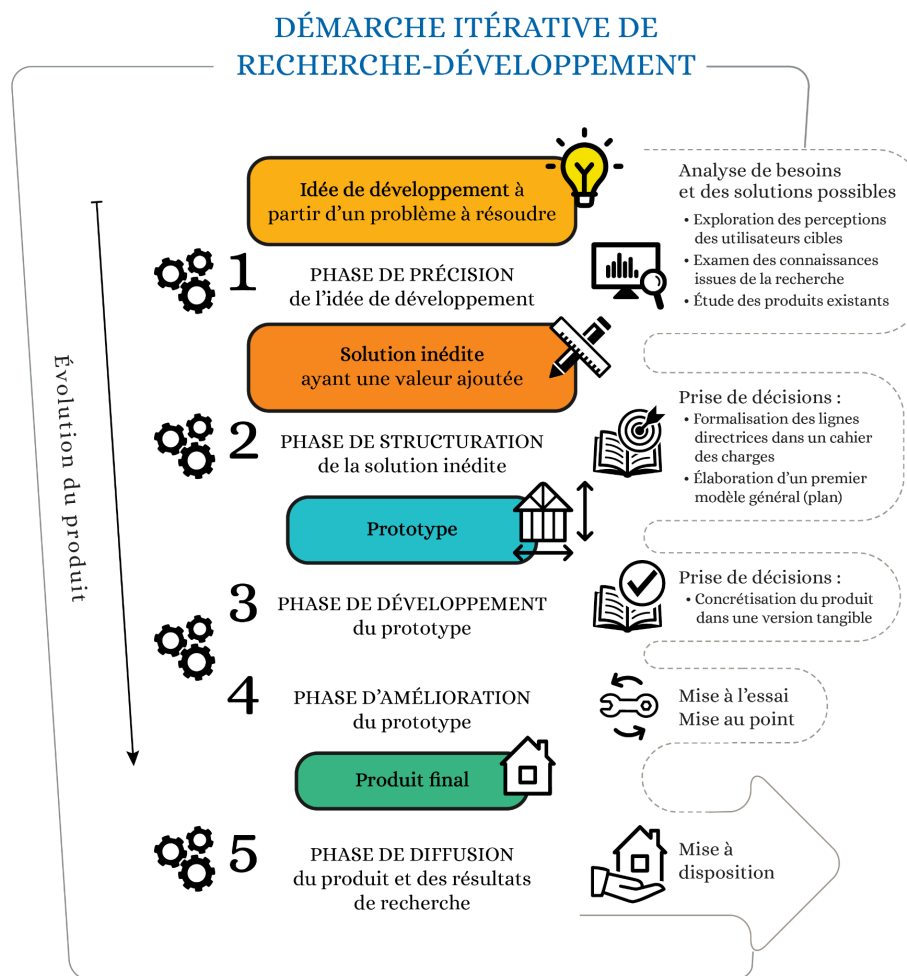


Figure 3.1 La recherche-développement selon le modèle de Bergeron et al. (2021b, p. 31)

Phase 1 : Phase de précision de l'idée de développement

Cette phase amène le chercheur à analyser les besoins du milieu tout en envisageant des solutions. Pour ce faire, il s'agit de prendre appui sur les écrits scientifiques ainsi que sur les « perceptions des utilisateurs cibles » (Bergeron *et al.*, 2021b, p. 32), car prendre en considération leur réalité constitue une étape cruciale lors du développement du produit (Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2003). Dans cette optique, lors de la première phase de la RD, les chercheurs s'entendent pour opter plutôt pour des entretiens individuels ou de groupe, ou des questionnaires (Bergeron *et al.*, 2021b; Harvey et Loiselle, 2009).

Phase 2 et 3 : structuration de la solution inédite et de développement du prototype

C'est à la suite de l'analyse des besoins du milieu que le chercheur développe le cahier des charges. Il commence à formaliser un « projet de développement » (Bergeron *et al.*, 2021b, p. 34) en s'appuyant sur trois sources d'informations : les écrits scientifiques, ce qu'il a pu faire émerger de la phase 1 après avoir consulté les utilisateurs cibles, et enfin sur les solutions déjà existantes pour contrer la situation-problème (Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2003). À la suite de cela, il pourra réaliser un premier prototype du produit.

Phase 4 : Phase d'amélioration du prototype

En RD, une fois le prototype achevé, le chercheur peut mettre en place plusieurs cycles de mise à l'essai dans le but de l'améliorer (Harvey et Loiselle, 2009; Van der Maren, 2003). On peut définir trois types de mise à l'essai (Harvey et Loiselle, 2009) :

- La mise à l'essai fonctionnelle, qui implique de se tourner vers l'équipe de chercheurs à l'origine de la démarche ou vers des experts afin de recueillir leurs recommandations pour améliorer le produit;
- La mise à l'essai empirique, nécessitant l'utilisation du produit sur un petit échantillon d'utilisateurs en situation réelle;
- La mise à l'essai systématique, où l'on va tester le produit sur un plus grand échantillon d'utilisateurs.

Phase 5 : Diffusion du produit

A la fin de la phase 4, le prototype peut nécessiter de repasser en phases 2 et 3 pour être bonifié et passer à nouveau en phase de mise à l'essai, dans le but d'obtenir un produit qui satisfait les objectifs de recherche. Finalement, le produit sera mis à disposition et les résultats de recherche seront diffusés à l'issue de ces améliorations, en phase 5.

3.3 Déroulement de la recherche

Nous présenterons dans cette section le déroulement de la recherche que nous avons conduite à l'aide des phases que nous venons d'explicitier. Pour chaque phase, nous préciserons ce que nous avons fait,

tout en apportant des informations sur les aspects qui peuvent se retrouver dans les différentes phases : recrutement, collecte de données, analyses, etc.

3.3.1 Phase 1 : la phase de précision de l'idée de développement

Notre phase de précision s'est effectuée en quatre étapes. Tout d'abord, il a fallu recruter les participants-enseignants. Un premier contact a été établi par message privé sur Facebook (n=6) et par courriel (n=4) afin de les aviser du déroulement de la recherche et de s'assurer de leur consentement. Une fois les enseignants ayant pris connaissance des modalités, nous avons effectué la collecte de données, avant de les analyser dans un dernier temps. Précisons que l'étape de l'analyse des besoins est ici à adapter au contexte de notre projet de recherche. En effet, la collecte de données n'a pas consisté à soulever les besoins des enseignants interrogés, mais plutôt à recueillir des informations concernant leur pratique, et les limites rencontrées dans l'enseignement du débat et de l'attitude civique. Le tout dans l'optique de répondre à des besoins déjà soulevés dans l'écriture scientifique par plusieurs auteurs (Amilhat, 2021; Andro, 2022; Bozec, 2018; Douniès, 2021; Falaize, 2023; Fix-Lemaire, 2023; Husser, 2024; Pithon, 2017). Ainsi, l'objectif sera de trouver comment aiguiller les enseignants avec des outils tangibles, dans l'optique d'enseigner le débat régulé et les compétences de savoir être propres à l'EMC (l'attitude civique) à travers une SD.

3.3.1.1 Participants et recrutement pour la phase de précision

Pour procéder à l'analyse des besoins, nous avons souhaité rencontrer des enseignants d'EMC et de français enseignant actuellement dans des collèges en France. Bien que la SD soit pensée dans le cadre du cours d'EMC, cette discipline sollicite aussi la compétence à communiquer oralement, généralement associée à la discipline du français. C'est pourquoi nous avons aussi fait appel à des enseignants de français dans cette première phase. Huit enseignants d'EMC et deux de français du collège français (de la 6^e à la 3^e²³) ont été sollicités. Six volontaires sur dix ont été recrutés à partir d'un message posté sur un groupe facebook de soutien entre enseignants d'EMC/histoire géographie. Ces derniers ont manifesté leur intérêt pour la recherche, en mentionnant avoir un fort intérêt pour le débat en classe. Les quatre autres enseignants ont été recrutés à travers un processus d'échantillonnage non probabiliste intentionnel de type boule de neige (Demeus et Strauven, 2013). Nous avons dans un premier temps sollicité une connaissance, qui nous a par la suite donné d'autres contacts manifestant eux aussi de

²³ En France, les niveaux de classe au collège se comptent à l'envers. Les élèves entrent en 6^e et terminent leur parcours en 3^e

l'intérêt pour le sujet de recherche et se portant volontaires. Par ailleurs, le profil des participants était relativement hétérogène. En effet, parmi les 8 enseignants en EMC, on comptait 3 hommes et 5 femmes. Trois d'entre eux sont de jeunes enseignants (moins de 5 années d'expérience), 2 autres ont entre 10 et 15 années d'expérience et les 3 derniers ont entre 20 et 30 ans d'expérience. Du côté des deux enseignants de français, nous avons interrogé une enseignante ayant plus de 30 années d'expérience et un enseignant ayant 10 ans d'expérience. Tous enseignent au collège ou ont enseigné au collège auparavant et sont désormais au lycée (n=2). Tous les participants sont des enseignants engagés dans leur pratique, ce qui a donné lieu à des entrevues riches et inspirantes.

3.3.1.2 Prise de connaissance des modalités de la recherche et consentement pour la phase de précision

Un courriel résumant les objectifs de la recherche, appuyés par quelques éléments de la problématique et du cadre théorique a été envoyé aux enseignants, dévoilant entre autres les compétences présentes dans les programmes scolaires que l'on a définies comme relevant de l'attitude civique. En outre, nous avons défini le débat régulé ainsi que le principe du modèle de la SD, et des ateliers formatifs. Nous avons expliqué aux enseignants que le partage de leur expérience constituerait un solide appui dans la création de la SD.

3.3.1.3 Collecte des données pour la phase de précision

Nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée afin de recueillir les besoins des enseignants dans le développement de la SD. Ce type d'entretien a pour but de « produire des données permettant avant tout de mieux saisir la singularité de l'expérience » (Pin, 2023, p. 1). En effet, il permet au chercheur et au participant d'échanger, de définir et clarifier des thèmes du cadre théorique (Savoie-Zajc, 2018), tout en restant un moment d'écoute et de partage (Imbert, 2010).

Ainsi, nous avons mené 10 entrevues semi-dirigées d'une durée de 30 minutes à une heure chacune. Elles se sont déroulées à distance via la plateforme Zoom et ont été enregistrées avec l'accord des participants pour faciliter la transcription des données. Dans un premier temps, il a été rappelé aux enseignants les objectifs du projet de recherche, et nous avons défini l'attitude civique et la SD. Le canevas de questions était divisé en trois thématiques : le débat, l'attitude civique et enfin la SD. Ainsi, nous les avons questionnés concernant leur pratique du débat en classe et les limites rencontrées, leur pratique et conseils dans le but de développer des compétences relatives à l'attitude civique chez leurs élèves, et enfin leurs idées dans la mise en œuvre d'une SD dans le cadre de nos objectifs de recherche,

et les limites envisagées (*voir Annexe E*). En effet, comme nous l'avons soulevé dans le chapitre de la problématique, l'éducation à la citoyenneté est au cœur des programmes scolaires et attentes ministérielles depuis les années 2000 en France. Pourtant, les enseignants d'EMC souffrent du manque d'outils didactiques concernant cette pratique. Regrettant de ne pas avoir été formés dans cette optique, ils se sentent souvent démunis (Douniès, 2021; Pithon, 2017) et ont ainsi tendance à se concentrer sur des aspects historiques plutôt que sur le pan moral et civique (Bozec, 2018), ou alors à ne travailler que sur l'expression des émotions (Falaize, 2022). D'autre part, le terme de morale dans l'intitulé de l'EMC effraie les enseignants de cette discipline (Falaize, 2022) qui ont tendance à y voir l'idée d'une morale patriotique et bien-pensante. Enfin, ces derniers éprouvent de la difficulté à adopter une position de neutralité professionnelle et de gestion de classe du fait qu'il est difficile pour eux de distinguer savoirs, opinions et valeurs (Andro, 2022). Ainsi, cette collecte de données a été cruciale dans la détermination de la nature des ateliers formatifs et des compétences à enseigner, le tout dans une optique de transversalité avec le français.

3.3.1.4 Analyse des données pour la phase de précision

Enfin, à la suite des entrevues semi-dirigées, nous avons analysé les données récoltées par les dix enseignants à l'aide du logiciel Nvivo. L'analyse de contenu a été retenue, et plus précisément l'analyse systématique (Van der Maren, 2014). Nous avons construit une grille d'analyse à partir des trois thématiques qui constituaient le canevas de l'entrevue : Le débat en classe (1), l'attitude civique (2), la séquence didactique (3), puis nous avons classifié les éléments ressortis dans les entrevues au sein de ces trois thématiques, en créant plusieurs sous catégories.

3.3.2 Phases 2 et 3 : la structuration de la solution inédite et le développement du prototype

Ces deux phases impliquent tout d'abord une itération vers les écrits scientifiques à la suite de l'analyse des données récoltées en phase 1. Ensuite, nous avons développé le cahier des charges afin de construire un prototype de la SD. À noter que cette phase n'a pas nécessité l'intervention de participants. Seule la chercheuse et le comité de direction sont impliqués à cette étape de la RD.

3.3.2.1 Itération vers les écrits scientifiques

À la suite des données récoltées à la phase 1, nous avons effectué des lectures complémentaires aux besoins avancés par les enseignants. Ces lectures, de nature scientifique et institutionnelle, ont permis de construire un prototype du produit (la SD), en effectuant une analyse de contenu. En effet, Bardin

(2013) souligne que l'analyse de contenu peut s'effectuer sur une multitude de types de supports, allant du manuel scolaire à l'entrevue transcrite puisque cette dernière « sert à analyser des textes, c'est-à-dire des écrits ou des paroles enregistrées et transcrites » (Henry et Moscovici, 1968, p. 36). Ainsi, nous avons consulté les différentes ressources ministérielles du MENJ et nous sommes tournées vers les programmes d'EMC, de français et d'histoire-géographie. Nous avons également consulté les travaux de Dolz et Schneuwly (1998) et Lafontaine (2001).

3.3.2.2 Développement du cahier des charges

C'est à cette phase que le cahier des charges a été développé. Ce dernier consigne les lignes directrices du projet de recherche afin de « guider l'élaboration du produit et la prise de décision » (Bergeron *et al.*, 2021c, p. 182). Comme le mentionnent Bergeron *et al.* (2021b), le cahier des charges est évolutif et est amené à subir des modifications au cours de la recherche. Ce dernier peut se présenter sous différentes formes, bien que l'on y retrouve généralement les mêmes caractéristiques. Ainsi, nous avons repris le modèle proposé par les autrices (Bergeron *et al.*, 2021b, p. 35) à travers le tableau 3.3 ci-dessous et l'avons adapté aux besoins de notre projet.

Objectif de développement
<i>Objectif visé par la RD</i>
Fonctions et visées du dispositif
<i>Ce à quoi le modèle devra servir, à qui et dans quel contexte</i> ● Définir les compétences propres à la morale civique ● Définir les compétences propres à l'esprit critique ● Outiller les enseignants pour enseigner le débat ● Développer une SD autour du débat régulé en classe d'EMC Outiller les enseignants pour faire développer chez leurs élèves une attitude civique
Caractéristiques souhaitées du produit
<i>Ce qui le décrit de manière distinctive</i> ● Présence de toutes les étapes de la SD (mise en situation, production initiale, état des connaissances des élèves, ateliers formatifs, production finale) Nature des ateliers formatifs définie (autour du débat, de l'argumentation, de la recherche d'information, etc.)
Les contraintes et possibilités en présence
<i>Ce qui balise le développement comme les ressources humaines, matérielles et financières</i>

Tableau 3.1 Cahier des charges (Bergeron *et al.*, 2021b, p.35)

3.3.3 Phase 4 : l'amélioration du prototype

Dans le cadre de ce mémoire, la phase d'amélioration s'est effectuée selon une mise à l'essai fonctionnelle (Harvey et Loiselle, 2009). Il y a eu deux boucles de mise à l'essai fonctionnelle. Une première auprès d'experts chercheurs, et une seconde auprès d'experts enseignants du collège. Les experts chercheurs ont été recrutés en fonction de leur domaine d'expertise. De cette façon, cela permet

de recouvrir les différentes notions clés abordées dans cette RD. La mise à l'essai auprès des enseignants nous permet d'obtenir l'éclairage des utilisateurs cibles.

3.3.3.1 Participants et recrutement pour la phase d'amélioration avec l'aide de chercheurs

Lors de la première mise à l'essai, nous avons fait appel à trois experts chercheurs. Deux experts chercheurs en éducation à la citoyenneté, et une experte chercheuse en didactique de l'oral, familière avec le modèle de la SD. Le recrutement s'est effectué selon un échantillonnage par jugement. Ce type d'échantillonnage sera retenu puisqu'il favorise des experts du domaine d'intérêt à l'étude (Gotteland *et al.*, 2017).

3.3.3.2 Collecte des données

Les trois experts qui ont accepté de participer à cette mise à l'essai ont reçu un courriel de présentation de notre projet, lequel contenait deux documents :

- a) Le prototype de la SD développé;
- b) Un questionnaire pour valider la SD élaboré à partir des critères de validité didactique Sénéchal et Dolz (2019) (*voir Annexe F*) de type Likert (Beaudry, 2016), avec possibilité d'ajout de commentaires.

Les cinq critères de validité didactique (voir le tableau 3.2) de Sénéchal et Dolz (2019), sont ceux de la légitimité (1), la pertinence (2), la cohérence (3), la faisabilité dans le milieu éducationnel et didactique (4), les gains en termes d'apprentissage (5). Selon les deux auteurs, « la notion de validité didactique exprime la valeur et les qualités d'un modèle ou d'un dispositif d'enseignement et son impact empirique dans les pratiques d'enseignement et dans les apprentissages visés » (p. 21). C'est pourquoi nous avons retenu ces critères qui nous ont permis de valider la valeur ainsi que la qualité du modèle de notre SD.

Les critères de validité didactique présentés ci-dessous dans le tableau 3.2 sont ceux que proposent les auteurs (Sénéchal et Dolz, 2019), et concernent des caractéristiques de l'oral. Dans le cadre de ce projet, les critères de validité didactique ont été adaptés, afin que le questionnaire présenté aux chercheurs experts en éducation à la citoyenneté et en oral soit pertinent en tenant en compte des deux dimensions (*voir Annexe F*). Ainsi, le critère de pertinence ne concerne pas les capacités langagières, mais plutôt les capacités effectives des élèves en vue des objectifs de la recherche. Le critère de gains en termes d'apprentissage renvoie quant à lui à l'anticipation des gains potentiels de la SD proposée.

Légitimité	Les contenus proposés apportent quelque chose de supplémentaire par rapport aux ressources disponibles
Pertinence	Le dispositif proposé est compatible avec les capacités langagières initiales des élèves et les difficultés qu'ils pourraient rencontrer en étudiant l'objet d'apprentissage en question par le biais du dispositif développé.
Cohérence	Les savoirs à enseigner aux élèves sont transformés et unifiés, afin d'en faire des objets d'apprentissages accessibles.
Faisabilité	Le nouveau dispositif peut être mis en place dans les conditions réelles de la classe.
Gains	Le dispositif doit permettre aux élèves de développer ses capacités langagières

Tableau 3.2 Les critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019)

3.3.3.3 Analyse des données

Une fois la collecte de données effectuée, nous nous sommes inspiré des travaux d'Alexandre (2023) qui, dans le cadre de la validation d'une SD selon les critères de validité didactique, a fixé quatre barèmes afin de déterminer la fiabilité du consensus à chaque énoncé : fort (80 à 100%), modéré (60 à 79.9%), faible (50 à 59.9%), et absence de consensus (0 à 49.9%). C'est à ce moment que la recherche a pris sa forme itérative, propre à la RD. En effet, l'analyse des données récoltées nous a permis d'ajuster le prototype, à partir de la validation ou l'invalidation des différents items par les experts chercheurs, ainsi que de la prise en compte de leurs commentaires.

3.3.3.4 La mise au point du prototype avec les enseignants

Cette deuxième étape de la phase 4 offre une nouvelle itération permettant d'améliorer le prototype, cette fois à travers le regard des acteurs du milieu. Elle a impliqué la participation des enseignants sollicités en phase 1. À cette étape, comme pour les chercheurs, nous leur avons envoyé un courriel contenant les documents suivants :

- a) Le prototype amélioré à partir de la mise à l'essai auprès des experts;
- b) Un questionnaire à réponses longues pour améliorer la SD, tiré de Rousseau *et al.* (2021b).

Le questionnaire fourni avec la nouvelle version de la SD reprenait les critères suggérés par Rousseau *et al.* (2021a) (voir Annexe G). Il visait entre autres à s'assurer que le prototype réponde à la fois aux besoins effectifs des enseignants, recueillis en phase 1, et aussi à la rigueur imposée par la recherche scientifique. Le questionnaire était à réponse fermée, avec une section permettant l'ajout de commentaires. Les commentaires fournis par les enseignants nous ont permis d'effectuer une analyse de contenu, afin d'ajuster la SD et d'en produire une version finale.

3.3.4 Phase 5 : diffusion du produit

Cette dernière phase de la RD se traduira dans un premier temps par la publication du présent mémoire. Nous avons également rendu la séquence didactique accessible comme ressource éducative libre en y attribuant une licence Creative Commons afin de permettre la réutilisation, l'adaptation et la circulation dans le respect du droit d'auteur et des principes de libre accès aux savoirs. En outre, nous avons envoyé le produit final à tous les enseignants ayant participé au projet et nous publierons la SD sur le groupe Facebook d'entraide des enseignants d'EMC / histoire-géographie sur lequel nous avons sollicité ces derniers pour la recherche. Par ailleurs, nous avons pris contact avec Eduscol, Canopé et les Cahiers pédagogiques²⁴ afin d'explorer la possibilité d'une diffusion.

3.3.5 Synthèse et limites de la recherche

Le déroulement de la RD suivi dans ce mémoire comprend les cinq phases du modèle de la RD de Bergeron *et al.* (2021b), dont le tableau 3.2 ci-dessous fait la synthèse.

	Objectifs	Outils de collecte de données	Participants	Analyse
Phase 1 : Précision	Analyser les besoins des utilisateurs cibles à propos du débat, de l'enseignement de l'attitude civique et du déroulement d'une SD.	Entretien individuel semi-dirigé	Enseignants d'EMC (n=8) Enseignants de français (n=2)	Analyse thématique
Phases 2 et 3 : Structuration et développement	Produire un cahier de charges en vue du développement de la SD à partir de l'analyse des besoins des utilisateurs cibles Développer un prototype de SD Documenter les phases de structuration et de développement du prototype	Recension des écrits à partir de ce qui ressort de l'analyse des besoins		Analyse de contenu
Phase 4 : Amélioration	Effectuer une mise à l'essai fonctionnelle	Questionnaire avec échelle de Likert (Beaudry, 2016) 1) critères de validité didactique de Sénéchal et Dolz (2019) 2) Propositions de Bergeron <i>et al.</i> (2021c)	1) Expert en didactique de l'oral (n=1) et en éducation à la citoyenneté (n=2) 2) Enseignants d'EMC (n=8) et de français (n=2)	1) Recherche de consensus scientifique 2) Analyse de contenu

²⁴ Eduscol est le portail officiel d'information et de ressources pédagogiques du ministère de l'Éducation nationale en France. Canopé est un réseau national de création et d'accompagnement pédagogiques, qui édite et diffuse des ressources pour les enseignants. Les Cahiers pédagogiques constituent une revue associative publiée par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques, proposant des analyses et témoignages sur les pratiques éducatives.

Phase Diffusion	5 : Publication du mémoire, partage de la SD aux participants, sur le groupe Facebook d'entraide des enseignants d'EMC/histoire-géographie, publication sur les plateformes Eduscol, Canopé et Cahiers pédagogiques (si notre demande est traitée et acceptée).
---------------------------	--

Tableau 3.3 Synthèse du déroulement de la RD

Bergeron *et al.* (2021b) recommandent l'utilisation d'un journal de bord, permettant au chercheur de noter ses différentes réflexions et prises de décisions sur le projet tout au long du processus de RD, et de documenter le déroulement des différentes phases au regard du cahier des charges. Selon Dumont (2021), le journal de bord et le cahier des charges sont à utiliser conjointement. Tous deux doivent permettre de répondre à des questions de type *Quoi ? Qui ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?* en lien avec les besoins exprimés lors de la phase 1. La chercheuse souligne toutefois la différence entre ces deux outils fondamentaux de la RD. Le cahier des charges est plus structuré que le journal de bord, qui permet quant à lui de documenter entre autres les décisions prises, les nouvelles idées ou encore les informations reçues au fil du processus de recherche. De son côté, Vanlint (2021) indique que l'on peut tout à fait construire son journal de bord selon un format papier ou électronique. Ce dernier peut être organisé par thèmes ou de manière chronologique.

Pour ce projet de recherche, nous avons utilisé un journal de bord sous une version numérique. Celui-ci a permis de mettre à jour l'état d'avancée de la recherche, les questionnements et les idées, afin de ne rien laisser au hasard, de ne rien oublier et de garder en lieu sûr tous les éléments nécessaires pour le bon déroulement du projet.

3.4 Considérations éthiques

La présente recherche suit les exigences éthiques de la recherche avec des êtres humains. En effet, elle vise l'amélioration de la qualité d'enseignement et d'apprentissage, tout en respectant le droit de retrait ainsi que de la protection de la vie privée de chacun des participants. Tous ont pleinement pris conscience de la démarche et des objectifs de cette recherche, de leur implication personnelle et de la façon dont ont été utilisées les données fournies. L'anonymat des participants et la confidentialité des données ont par ailleurs été respectés, suivant les règles de déontologie ainsi que le code d'éthique de la recherche, propres à l'UQAM. Pour ce faire, nous avons notamment eu recours à l'utilisation de codes alphanumériques. De plus, les enregistrements, les transcriptions et les questionnaires seront détruits dans un délai de trois ans après la publication du mémoire.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans ce chapitre, les résultats de cette recherche sont présentés d'une part, suivant l'ordre des différentes phases de la recherche-développement de Bergeron *et al.* (2021). D'autre part, il s'agira d'interpréter ces résultats obtenus afin de les discuter à la lumière des écrits scientifiques dans l'optique d'apporter un éclairage complet sur l'intention de recherche. Nous exposerons ainsi dans un premier temps les résultats de la phase 1 : l'analyse des besoins et des solutions possibles. Puis nous présenterons les phases 2 et 3 : phase de structuration de la solution inédite et phase de développement du prototype avant de mettre en lumière les résultats de la première mise à l'essai auprès d'experts chercheurs, qui constitue la phase 4. Cette mise à l'essai, comme le veut la recherche-développement, nous a amené à retourner en phase de développement du prototype (phase 3). À la suite de cela, des modifications ont été apportées à la SD. Ensuite, la deuxième mise à l'essai auprès des enseignants sera présentée nous amenant à la version finale de la SD, puis nous aborderons la diffusion de la SD. Enfin, il s'agira d'apporter un éclairage sur la notion d'attitude civique au regard des écrits scientifiques avant de clore ce chapitre par les limites et les points forts de la recherche.

4.1 Phase 1 — Phase de précision

Les entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignants visaient à répondre à la première phase du processus de RD, soit analyser les besoins des utilisateurs cibles. Pour ce faire, nous avons recruté dix enseignants du secondaire en France, dont huit en EMC et deux en français. Les données récoltées apportent des éléments de réponse pratiques concernant nos trois grands concepts théoriques du cadre conceptuel : celui du débat, de l'attitude civique et de la SD. Ainsi, nous avons fait le choix de diviser cette section en suivant ces trois axes. En effet, il est à noter que cette première phase nécessite normalement la recension des besoins auprès des utilisateurs cibles. Toutefois, nous avons réalisé à l'occasion des entrevues que les enseignants n'étaient pas en mesure de formuler clairement leurs besoins. Nous avons donc décidé de prendre appui sur les écrits scientifiques à cet effet et donc de développer la SD autour de ces trois grands axes. Ainsi, nous avons proposé des solutions pour pallier certaines problématiques rencontrées par les enseignants d'EMC selon la littérature scientifique.

4.1.1 Le débat

Le débat fut pendant les entrevues une thématique comprenant de multiples dimensions. Nous présenterons d'abord les différents types de débat et autres pratiques argumentatives exercés par les enseignants, puis nous évoquerons les modalités de l'enseignement du débat, les compétences mobilisées, les émotions présentes lors du débat et enfin les obstacles à sa mise en œuvre.

4.1.1.1 Les types de débat

Nous avons dans un premier temps pu identifier tous les différents types de débat mis en œuvre par les enseignants, nommés dans le tableau 4.1 ci-dessous, que nous avons regroupé selon le fait qu'ils sont connus²⁵ ou créés par les enseignants eux-mêmes.

	Type de débat	Nombre de participants
Types de débats connus	Mouvant	6
	Régulé	4
	Q sort	2
	Silencieux	1
	Modélisation des nations unies	1
	Farfelu	1
	Boule de neige	1
Types de débats créés par les enseignants	Débat avec challenger	1
	Débat en classe entière	1
	Débat pour ou contre	1
	Débat en autonomie	1
	Discussion régulée	1
	Débat duel	1
	Débat en petit groupe	1

Tableau 4.1 Les types de débats exercés par les enseignants

²⁵Il est à comprendre par là des types de débats accessibles via les ressources disponibles sur Eduscol, le site de référence qui permet d'accompagner les enseignants français dans leur pratique. Dans le tableau 4.1, les types de débats connus concernent les débats allant du débat mouvant au débat boule de neige.

Il est intéressant de relever que 6 enseignants sur 10 pratiquent le débat mouvant. Deux d'entre eux ne pratiquent d'ailleurs que ce dernier. Ce type de débat consiste à faire déplacer les élèves dans la classe selon leur point de vue (pour ou contre). Chaque camp doit tenter tour à tour de convaincre l'autre de changer de côté. Ceux qui ne savent pas quel camp choisir se placent au milieu. Pour autant, tous les enseignants ne semblent pas complètement convaincus par cette pratique. E03 explique l'utiliser de temps à autre : « ça peut arriver, mais c'est vrai que ça suppose quand même des affirmations très binaires en fait. Donc c'est possible à certains moments mais voilà » (E03). De son côté, E09, pour qui le débat mouvant est la seule forme de débat pratiquée, témoigne également de son embarras : « c'est un débat qui en général ne progresse pas [...] le changement de point de vue de l'autre il est quasiment inopérant » (E09). E07 quant à elle souligne que le débat mouvant est ce qui l'intéresse le moins et qu'elle l'a peu pratiqué. Seule E08 qui pratique exclusivement cette forme de débat semblait complètement satisfaite. On peut facilement envisager que cette grande utilisation du débat mouvant s'explique par son caractère facile à mettre en œuvre. Pour autant, il ne fait pas l'unanimité. Nous ne retiendrons donc pas ce type de débat pour notre SD.

Ensuite, 4 enseignants sur 10 disent pratiquer le débat régulé. Néanmoins seuls deux d'entre eux ont réellement une approche régulée du débat, selon les modalités didactiques propres à cet exercice. En effet, le débat régulé implique notamment des rôles donnés aux élèves et une question controversée, ce qui n'est pas le cas de 2 des 4 enseignants qui disent le mettre en œuvre qui optent en réalité pour une pratique relevant plutôt de la discussion, voire de la discussion à visée philosophique.

Par ailleurs, deux autres enseignants qui ne faisaient pas mention du débat régulé en adoptent pourtant la méthode. C'est le cas de E07 et E05 qui n'ont pas mentionné le terme de débat régulé pendant l'entretien mais qui, dans leur pratique, en adoptent les modalités. Finalement, ce sont donc quatre enseignants qui pratiquent le débat régulé. Il est pertinent de soulever cette confusion, car cela permet de prendre conscience du flou pouvant graviter autour de la compréhension du débat comme genre.

Enfin, deux enseignants disent pratiquer régulièrement le débat Q sort en classe. Ces derniers en font de très bons retours. Pour E01, il s'agit même du seul type de débat qu'il effectue en classe. Lors de l'entretien, il a détaillé sa séance type, autour de la liberté d'expression. Nous avons fait le choix de nous inspirer de celle-ci car elle concorde avec les objectifs que visent notre SD. En effet, la SD s'articule autour du programme d'EMC de quatrième qui a pour objectif principal la thématique suivante : « défendre les droits et les libertés ». Par ailleurs, le débat Q sort permet selon E01 d'apporter des éléments de connaissances et de loi, un point important du programme d'EMC et sur lequel les deux enseignants pratiquant le débat Q sort ont très fortement insisté. Selon eux, la loi et les éléments de connaissance

permettent de cadrer le débat et de rappeler aux élèves leurs droits et devoirs, comme le souligne E01 : « Ils ne sont pas amenés si tu veux à contester au final, parce que, après je leur apporte les faits, il y a des recherches qui sont faites sur ça » (E01).

Par ailleurs, en dehors de tous les types de débats connus mentionnés par les enseignants, ceux qui sont mis en œuvre le plus régulièrement relèvent de leur invention, ou de leur inspiration de pratiques existantes. Du débat challenger de E02 jusqu'au débat en petit groupes de E10, la plupart possèdent les caractéristiques d'un ou plusieurs types de débats connus, et les enseignants semblent avoir créé de toute pièce leur modèle à eux, comme le fait remarquer E02 : « Sur le site de l'académie de Versailles [...] ils avaient mis des choses sur les types de débats, la joute verbale, le débat parlementaire, ou le débat en grand groupe, et donc je m'en étais inspirée pour créer celui-là » (E02). En ce qui concerne E10, le débat en petit groupe est en réalité un débat régulé, préparé en groupe de quatre élèves, avec une trace écrite à produire ensemble, puis une deuxième trace écrite commune lorsque chaque groupe s'est exprimé. Pour E04, le débat en classe entière s'inspire plutôt de la discussion à visée philosophique, bien que l'enseignant ait insisté sur son intention de mettre en place un débat régulé. Néanmoins ce type d'exercice n'opère pas de méthodologie particulière : les élèves volontaires peuvent s'exprimer individuellement sur une question ouverte et/ou à visée philosophique. Le débat duel de E07 s'inspire de la joute verbale, où les élèves doivent convaincre un jury qui votera à la fin du débat.

Le constat fut semblable après avoir interrogé les enseignants sur leurs autres pratiques argumentatives de l'oral. Plusieurs modèles didactiques connus ont émergé comme la plaidoirie, la classe puzzle ou encore le théâtre forum. D'autre part, certains enseignants ont créé leur propre pratique contenant des similitudes avec le débat régulé. C'est le cas pour E05 avec *C dans l'air* et E03 avec la *simulation du sommet international de l'environnement*. Ces deux exercices, fondés sur le même principe de discussion entre experts, ont, tout comme le débat régulé, des rôles attribués aux élèves. La différence est que chaque groupe apporte un éclairage sur un sujet donné. Il s'agit donc d'une exposition de connaissances plus qu'un débat.

En somme, plusieurs pratiques argumentatives de l'oral et types de débat ont retenu notre attention. Nous avons choisi d'intégrer à notre SD la plaidoirie comme le suggèrent E02 et E03, dans l'optique de travailler l'argumentation et l'éloquence, tout en conservant le sujet que E03 propose à ses élèves dans le cadre du cours de géographie. Nous avons également intégré le débat Q sort que E01 met en œuvre avec ses élèves autour de la liberté d'expression. Enfin, nous avons retenu les modalités du débat challenger de E02, que nous avons adapté en vue de nos objectifs en lien avec notre SD. Nous avons intégré

notamment les différents rôles à jouer proposés par E10, dont nous parlerons dans la sous-section suivante.

4.1.1.2 Les modalités de la mise en œuvre du débat

Plusieurs éléments sont ressortis concernant la mise en œuvre du débat en classe. Ces derniers constituent des pistes de réflexion pour la création de la SD. Ainsi, nous avons relevé des informations concernant la constitution de groupes, sur les rôles à jouer et sur la trace écrite.

Constitution de groupes

Six enseignants sur dix effectuent principalement des débats en groupe, alors que les quatre autres organisent des débats en classe entière. En outre, les enseignantes E06, E07 et E10 ont mis en avant le fait qu'elles laissent les élèves gérer complètement le déroulement du débat. Ces témoignages sur une forme de débat autogéré nous ont amené à penser certains ateliers formatifs autrement. En effet, il apparaît que ces trois enseignantes aiment à voir leurs élèves débattre entre eux sans qu'elles n'aient à intervenir. E07 le justifie en disant aimer les faire parler, alors que E10 de son côté explique parfois laisser les débats venir en classe spontanément lorsqu'un sujet les passionne et suscite chez les élèves des réactions. E06 va plus loin et souligne que ce retrait permet aux élèves timides de se révéler : « quand je me suis effacée, au contraire, la timidité elle s'est transformée en j'ose parler. C'est la première chose qui m'a sauté aux yeux » (E06).

Ainsi, nous avons construit la SD de telle sorte à ce que les élèves s'exercent à l'oral en petit groupe avant de passer en classe entière, comme le préconise E08, dans l'optique de permettre aux élèves anxieux et timides notamment de s'approprier progressivement la prise de parole en public. De plus, nous avons pris le parti de faire travailler les élèves en autonomie autant que possible, en déléguant notamment le rôle de modérateur à un ou plusieurs élèves, laissant les élèves autonomes dans le déroulement du débat.

Rôles à jouer dans un débat

Lorsque les élèves débattent en groupe, les enseignants leur donnent la plupart du temps des rôles à la manière d'un débat régulé. Le tableau 4.2 ci-dessous reprend les différents rôles énoncés par les enseignants. À l'aide des données récoltées à ce sujet lors des entrevues, nous avons synthétisé une définition pour chacun des rôles.

Rôle	Tâches à accomplir
Président ou modérateur	Un ou deux élèves mènent le débat. Le président distribue la parole. Utilisation possible de la double liste canadienne ²⁶ . Peut punir ceux qui coupent la parole des autres et les mettre ainsi tout en bas de la liste de parole. S'ils sont deux : un regarde la classe et repère les volontaires, l'autre écrit les noms sur la liste. Peut faire attention au temps de parole de chacun
Porte-parole	Représente le groupe au moment du débat. Son rôle est de rapporter oralement les arguments travaillés en groupe en amont. C'est lui qui va débattre avec les autres portes paroles.
Jury	Groupe d'élèves faisant office d'arbitres. Ont une feuille d'arbitrage et doivent trancher sur le groupe qui a été le plus convaincant. Peuvent lors d'une séance de préparation, déterminer les règles du débat ensemble.
Secrétariat	Effectue un compte rendu des débats. Note les éléments les plus importants, voire les consensus établis ou désaccords irréconciliables.
Ambassadeur	Semblable au porte-parole. Son rôle est de rapporter au groupe classe les éléments de réponses/arguments que son groupe a trouvé.
Gardien de la parole	A la responsabilité de vérifier que tout le monde s'exprime et que les échanges soient respectueux.
Gardien du temps	Surveille l'heure et indique le temps imparti pour chaque étape de l'activité, tout en participant lui-même.
Gardien de la consigne	Veille au respect de la consigne en proposant une vérification à plusieurs étapes du travail. Crée matériellement et conserve la trace écrite. Dispose d'un outil pour créer la trace écrite selon le projet.
Injecteur de messages	Donne des petits papiers en provenance du jury pour les élèves qui sont en débat, avec des remarques ou des questionnements. Libre à eux de les prendre en considération ou non.

Tableau 4.2 Rôles possibles lors d'un débat régulé

Trace écrite

Il est apparu que le passage à l'écrit dans l'exercice du débat semblait être une piste intéressante sinon indispensable. Cinq enseignants ont mentionné se servir de l'écrit dans leur séquence autour du débat.

²⁶ La double liste canadienne est un outil de gestion des tours de parole en classe : une colonne pour les nouvelles idées, une autre pour les réactions. Le modérateur distribue la parole en alternant entre les deux, afin d'équilibrer et structurer les échanges.

Cela peut prendre plusieurs formes : E10 demande à ses élèves de créer une carte mentale ou un tableau en groupe en reprenant et organisant les arguments développés pendant le débat. E09 les fait rédiger un paragraphe argumenté sur ce dont il a été question dans le débat. E05 quant à elle impose une restitution personnelle de ce qui a été dit durant le débat et note ce travail, c'est une manière pour elle de s'assurer que les élèves ont été attentifs et ont pris des notes pendant l'exercice. Enfin, pour E04, il s'agit plutôt d'écrire les éléments qui ont pu choquer les élèves ou les intriguer; cette trace écrite précède une séance de rebrassage sur ce qui s'est passé durant le débat, afin de discuter de ce qui a été évoqué. Ce dernier se réserve également le droit, plutôt que de punir, de faire rédiger aux élèves ayant tenu des propos choquants ou blessants un texte où ils devront écrire ce qu'ils ont exprimé à l'oral. Cet exercice est particulièrement intéressant puisqu'il permet de faire le lien avec le débat et la notion de responsabilité de l'attitude civique.

4.1.1.3 Les compétences développées par les élèves pendant le débat

Nous avons interrogé les 10 enseignants concernant les compétences que le débat venait travailler chez les élèves selon eux. Le tableau ci-dessous expose toutes les compétences nommées ainsi que le nombre d'enseignants les ayant mentionnées.

	Compétence nommée	Nombre de participants
Volet oral	Expression orale	9
	Écoute	8
	Argumentation	3
	Vocabulaire et niveau de langage adapté	2
	Réfutation	1
Volet EMC	Bien commun et vivre ensemble	4
	Coopérer, mutualiser	3
	Psychosociale	3
	Empathie	3
	Respect d'autrui	2
	Confiance en soi	1
	Penser par soi même	1
	Maturité	1
	Ouverture d'esprit	1

Tableau 4.3 Compétences nommées par les enseignants relatives au débat

Nous avons pu classifier les compétences nommées par les enseignants en deux catégories : le volet oral et le volet EMC. Cela vient appuyer l'idée que le débat possède des caractéristiques citoyennes (Fontani, 2007).

Ce sont les compétences d'expression orale et d'écoute qui sont ressorties quasi systématiquement. En ce qui concerne l'expression orale, les enseignants n'ont pas nécessairement développé sur ce qu'ils entendaient par celles-ci. On peut toutefois noter que certains enseignants, au sujet de l'expression orale, précisent qu'il s'agit de « la prise de parole » (E04), et selon E03 : « ça permet de voir certains élèves quand même se révéler, surtout si on les interroge sur des sujets qui les touchent. [...] On est parfois très surpris de leur capacité surtout sur les sujets qui les intéressent à argumenter » (E03). E07 a par ailleurs exprimé sa frustration vis-à-vis du manque de travail sur l'oral au secondaire et la nécessité de pratiquer le débat à cet effet : « ça leur apprend à pratiquer l'oral parce qu'on pratique très peu l'oral au collège et au lycée aussi d'ailleurs. En fait, dans le système scolaire français, on pratique peu l'oral » (E07). Cette remarque vient corroborer les constats établis par plusieurs chercheurs, développés dans le chapitre 1, soulignant le fait que l'enseignement de l'oral est lacunaire (Colognesi et Deschepper, 2019),

en retrait vis à vis des autres apprentissages en français (Dumais, 2022), et aux objectifs et compétences visées encore flous (Gaussel, 2017).

Ensuite, l'écoute semble être un véritable enjeu pour les enseignants interrogés. Selon E04, l'écoute est un défi qui nécessite en premier lieu de bien comprendre ce qui est dit, et c'est selon lui ce qui fait défaut aux élèves. Il explique : « Les élèves de 2024 ont un vrai souci d'écoute. [...] Que l'écoute ne soit pas qu'avec les oreilles mais avec le cerveau. [...] Mais ce travail dans le cadre d'un débat ça pourrait être très très riche » (E04). Finalement, bien que l'écoute fasse partie du volet oral, quatre enseignants d'EMC sur les huit ayant mentionné l'écoute, ont explicitement fait des parallèles avec une dimension civique de cette compétence. Il ne s'agit alors plus seulement d'une compétence technique qui permet de « s'écouter les uns les autres pour pouvoir rebondir sur ce que la personne d'avant vient de dire » (E05), mais il y a aussi une dimension civique présente à travers une forme de respect d'autrui. E06 souligne : « le respect et l'écoute de l'autre. J'en parle à chaque fois en EMC. [...] Ça leur apprend vraiment à écouter et à ne pas couper la parole » (E06).

4.1.1.4 Les émotions pendant le débat

Nous avons interrogé les enseignants sur leur pratique en lien avec les émotions. Cinq d'entre eux disent ne pas offrir d'activité pour les travailler. E01 regrette de ne pas pouvoir le faire : « C'est quelque chose que j'aimerais beaucoup faire [...] c'est vrai que je trouve que c'est tellement important de parler des émotions, qu'elles soient positives ou négatives » (E01). Tandis que E09 explique qu'il ne s'en sent pas capable : « Il nous est recommandé de faire des formations sur l'empathie, mais la réalité c'est que sur le terrain personne ne s'en sent capable [...] c'est compliqué à aborder comme ça ».

Sur les cinq autres qui disent travailler les émotions, deux d'entre eux ne le font qu'au niveau de la 6^e et 5^e, en effectuant un travail autour de l'explicitation des émotions ressenties par leurs élèves. L'enseignante E10, qui fait partie d'un programme de classe pilote autour de la métacognition, explique que dans ce cadre-ci, elle a une approche biologique. Elle évoque notamment l'invasion de cortisol en cas de stress et la sensibilité particulière due à la période de l'adolescence. E07 travaille les émotions de manière informelle en interrogeant les élèves sur ce qu'ils ressentent par exemple à la suite d'événements politiques et médiatiques importants. Enfin, E02 évoque plutôt des exercices concrets afin de pallier certains effets du stress ou de la timidité à l'oral, mais ne travaille pas les émotions en tant que telles en classe. Finalement, le travail autour des émotions en quatrième semble rare dans le cadre du cours d'EMC. Pourtant, l'exercice du débat vient souvent toucher la sensibilité des élèves.

Nous nous sommes penchées sur les émotions qui ressortent le plus pendant un débat. La colère arrive en tête (n=6/10) suivie de la timidité (n=3/10) et du stress (3/10). D'autres enseignants ont mentionné le manque de compréhension de l'autre (n=2/10), la sensibilité de certains de leurs élèves à propos de propos tenus qui pouvaient les impacter personnellement (n=2/10) et le sentiment d'injustice (n=1/10). Toutefois, trois enseignantes ont mentionné être témoin d'émotions et d'attitudes positives pendant le débat. E06 a relevé avoir été surprise en voyant certains de ses élèves les plus timides prendre la parole de manière autonome pendant le débat. Elle souligne à quel point ces séances sont riches, même pour elle : « je pense que ça a été les meilleures heures de ma [carrière]. En tout cas depuis un an et demi que j'enseigne » (E06). Enfin, E08 précise « il y a souvent des émotions après ça peut être des émotions positives. Enfin il y a beaucoup de rires et d'écoute aussi » (E08).

D'autre part, nous avons demandé aux enseignants de quelle façon ils géraient les différentes émotions vécues par les élèves pendant le débat afin de pouvoir proposer des pistes de solutions dans notre SD. D'autant plus que les émotions des élèves comprennent plusieurs éléments en lien avec les obstacles à la mise en œuvre du débat tels que la gestion de classe, la sensibilité des élèves et la peur de toucher à des sujets sensibles, comme le met en avant la section 4.1.1.5.

Ainsi, en ce qui concerne les élèves timides et en situation de stress, certains enseignants ont donné des propositions plutôt formelles comme le fait de jouer un rôle, d'incarner un personnage au sein d'un débat pour se décentrer. E02 indique : « ils en viennent à se vouvoyer et à s'appeler madame/monsieur parce qu'ils jouent vraiment leur rôle, c'est marrant » (E02). L'utilisation du système de porte-parole est également ressortie chez trois enseignants. Cela permet aux élèves de participer activement au débat sans pour autant prendre la parole. E02 a également mentionné utiliser l'exercice de la plaidoirie avec ses élèves timides afin de les exercer à la prise de parole en public. Cet exercice, mêlant à la fois le volet oral en travaillant sur l'argumentation ainsi que l'écoute, pourrait être intégré dans un atelier formatif. Enfin, E07 a expliqué que pour inviter progressivement ses élèves à participer au débat, elle constituait tout d'abord des groupes de deux, puis de quatre, puis de huit élèves.

De manière plus informelle, E04 a mentionné les exercices de méditation et de respiration. Selon lui, vider son esprit avant de rentrer dans un débat et se focaliser sur la tâche à venir, incluant la prise de parole et l'écoute de l'autre aide les élèves à appréhender le débat avec plus de sérénité : « on leur apprend à faire ces choses-là et ça marche super bien » (E04). Ce même enseignant explique donner volontairement la parole à ses élèves timides lorsque ces derniers n'ont pas participé en leur demandant d'exprimer leur avis sur ce qui a été dit.

Enfin, en ce qui concerne la colère, quatre enseignants indiquent mettre le débat sur pause et demander aux élèves de mieux verbaliser les émotions vécues par l'élève en colère. De son côté, dans des cas extrêmes où l'élève aurait tenu des propos blessants ou choquants, E04 lui demande de rédiger un texte où il doit assumer ce propos et l'étayer, afin que ce dernier réalise par lui-même son erreur.

Pour terminer, deux enseignants insistent sur le lien de confiance qu'il y a entre eux et leurs élèves, ce qui permet un travail sur les émotions plus fluide selon eux et peut éviter certains problèmes de l'ordre de la gestion de classe notamment.

Dans un article récent de Dumais *et al.* (2025), la question des émotions a été traitée dans le domaine de la didactique de l'oral. Les auteurs ont notamment mentionné l'idée que la gestion des émotions devrait être une condition préalable à un travail sur l'oral. Ils expliquent en effet que lorsque les élèves sont submergés par leurs émotions ou incapables de les identifier, que ce soit chez eux-mêmes ou chez leur interlocuteur, ils peinent à s'adapter à la situation de communication.

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons pris le parti de nous concentrer sur le développement de l'attitude civique et le travail autour des compétences orales. Bien que les émotions faisaient partie de nos préoccupations au départ, nous avons dû faire des choix au fil de l'avancée de la RD afin de pouvoir répondre à notre intention de recherche : Développer une séquence didactique pour outiller les enseignants d'EMC du collège français dans l'enseignement du débat régulé et de l'attitude civique. La prise en compte des émotions au sein de notre SD est tout de même présente, mais pas centrale. Néanmoins, dans notre démarche, l'attitude civique comme pierre angulaire au projet implique nécessairement une dimension émotionnelle à travers la morale civique, et permet aux élèves de développer leur écoute et leur empathie.

4.1.1.5 Les obstacles à la mise en œuvre du débat

Le dernier point de cette première sous-section concerne les obstacles à la mise en œuvre du débat en classe. C'est d'ailleurs cette problématique en particulier qui a recueilli le plus de témoignages auprès des participants. Nous les avons relevés dans le tableau 4.4 ci-dessous.

Type de problématique	Risque et/ou difficulté liés au débat	n=
Propre aux élèves	Sensibilité des élèves	4
	Différence de niveau entre les élèves	3
	Inégalité de participations entre les élèves	3
	Manque d'écoute les uns des autres	2

Propre à l'enseignant	Problème d'éloquence, de vocabulaire	1
	Tendance à se conformer aux attentes de l'enseignant	1
	Gestion de classe, débordements	5
	Exercice fatigant	2
	Peur de toucher à des sujets sensibles	2
	Temps de préparation	1
	Trouver des sujets	1
Propre aux modalités de la classe et/ou de l'établissement	Milieu socioéconomique des élèves	2
	Nombre d'élèves (trop ou peu nombreux)	2
	Outils numériques	2
	Matériel et structure de la classe	1
Propre à l'exercice du débat	Caractère imprévisible	2
	Chronophage	1
	Exercice qui s'apprend (difficulté)	1
	Trouver des rôles à donner à chacun	1

Tableau 4.4 Risques et/ou difficultés à la mise en œuvre du débat selon les enseignants

Quatre catégories de problématiques se sont dessinées à la suite de la récolte de données. Les enseignants évoquent des obstacles liés à leurs élèves, à leurs propres limites, aux modalités de la classe et/ou de l'établissement, et enfin propre au débat. Contre toute attente le caractère chronophage du débat n'a été mentionné qu'une seule fois, alors qu'il représente un des obstacles majeurs à sa mise en place en classe (Douniès, 2021). Ce sont finalement des obstacles en lien avec leurs élèves ainsi qu'à l'enseignant lui-même qui ont été énoncés. E03 rappelle que le débat est un objet encore difficile à saisir : « c'est une activité complexe ». Il poursuit ainsi : « C'est vraiment un exercice difficile des fois, c'est très compliqué de savoir ce que va donner un débat. On peut avoir de très bonnes classes où finalement, le débat ne va pas avoir grand intérêt. À l'inverse, on peut être très surpris » (E03).

4.1.2 L'attitude civique

L'attitude civique constituait le deuxième thème des entrevues. L'objectif était principalement de comprendre comment mettre en œuvre d'un point de vue didactique les trois compétences propres à l'attitude civique : la responsabilité, l'esprit critique et la morale civique.

Pour la moitié des enseignants interrogés (n=5), la notion de responsabilité était difficile à aborder. E02 a déclaré : « Très honnêtement, je ne vois pas. J'aurais pu y réfléchir mais il m'aurait fallu une semaine comme ça » (E02). Un autre enseignant (E01) explique que la notion de responsabilité est implicite en EMC : « la notion en elle-même c'est un peu flou. Donc en fait tu le fais inconsciemment [...] Le fait que ce soit aussi flou comme notion c'est hyper complexe de trouver des éléments de réponse » (E01). Il est cependant ressorti plusieurs points qui, selon les enseignants, permettent aux élèves de faire travailler leur sentiment de responsabilité. Nous en avons dressé la liste :

Façon de travailler la responsabilité avec les élèves	n=
Rôle tenu et responsabilité par rapport à un groupe de travail	3
Assumer ses paroles	2
Assumer ses choix (choisir de ne pas être attentif, de se mettre en groupe avec tels camarades)	2
Assumer la responsabilité du matériel	2
Respecter les règles	1
Engagement (sensibilisation aux différentes associations)	1
Travail à partir du droit	1
Exemplarité de l'enseignant	1

Tableau 4.5 Façons de travailler la responsabilité avec les élèves selon les enseignants

Ainsi, bien qu'il ait souvent semblé difficile de répondre à la question concernant l'apprentissage de la responsabilité, nous avons pu recueillir des pistes tout à fait pertinentes dans le cadre de notre SD. Le rôle tenu dans un groupe, assumer ses paroles, assumer ses choix, respecter les règles et travailler à partir du droit, sont des éléments qui seront pris en compte dans le cadre de la SD.

En ce qui concerne l'exercice de l'esprit critique, tous les enseignants ont été en mesure de faire part de leur pratique, nous donnant ainsi de nombreux exercices applicables dans le cadre de la séquence didactique. Certains enseignants (n=4) suggèrent des exercices permettant aux élèves de confronter des informations vérifiées avec des fausses informations et d'effectuer un travail autour des sources. Par ailleurs, quatre enseignants ont insisté sur l'utilisation des textes de loi en support pour encadrer le débat et les éventuels débordements. E03 explique : « c'est vrai qu'en tant qu'enseignant ça me rassure de m'appuyer sur le droit et précisément sur le droit » (E03).

Cela fait écho aux inquiétudes des enseignants vis-à-vis des questions socialement vives que peuvent mettre en avant les programmes d'EMC. La laïcité est un point qui est souvent revenu au cours des entrevues comme étant un sujet sensible, au point de ne pas oser le traiter dans le cadre du débat. E05

explique en parlant de la laïcité : « Quand je fais un truc là-dessus, dans ces cas-là, je dis : la loi qu'est-ce qu'il en est ? Je peux leur poser des questions, qu'est-ce que vous en pensez, etc. Mais c'est de l'ordre de l'informel. En fait, je ne vais pas faire un débat là-dessus » (E05). Enfin, trois enseignants ont mentionné exercer l'esprit critique des élèves dans le dialogue avec leurs pairs et dans la confrontation avec un point de vue différent du leur. Pour terminer, les deux enseignants de français E09 et E10 utilisent la littérature pour travailler l'esprit critique de leurs élèves. E10 a insisté sur ce point. Il s'agit notamment de prendre comme support une œuvre littéraire qui contient à un certain moment matière à débat. Les deux enseignants ont mentionné notamment des personnages mythiques et fictifs tels que Tristan et Iseut, Antigone, Merlin ou Jean Valjean dans *Les Misérables* de Victor Hugo. Enfin, les enseignants ont pu nommer plusieurs façons de faire développer la morale civique chez leurs élèves. En voici la liste :

Exercices visant à développer la morale civique	n=
Argumenter sur une opinion contraire au sien	2
Discussions à visée philosophique	2
Le travail autour des émotions d'un personnage fictif ou historique	2
L'écoute	1
Partir du vécu de l'élève vers un idéal de bien commun	1
Jouer des scénettes mettant en lumière des problématiques morales	1

Tableau 4.6 Exercices visant à développer la morale civique

Ces éléments nous serviront à construire certains des ateliers formatifs de la SD. L'écoute est une compétence relevant également de l'oral, sur laquelle nous souhaitons insister dans le cadre de cette SD. D'autre part, à l'occasion d'un atelier formatif, nous effectuerons un travail autour des émotions d'un

personnage fictif, qui donnera lieu à une discussion philosophique. Aussi, nous encouragerons les enseignants lors de la création de groupes à permettre aux élèves de défendre une opinion contraire à la leur dans le but de développer leur empathie.

4.1.3 La séquence didactique

Finalement, la SD constituait la troisième et dernière thématique des dix entrevues menées. L'objectif était de relever les idées des enseignants concernant les ateliers formatifs à effectuer et de les questionner sur ce qui pourrait baliser la mise en place de la SD. Le tableau 4.5 ci-dessous liste les différentes idées données par les enseignants.

Discipline de référence	Ateliers formatifs	Nombre de participants
Ateliers relatifs aux compétences du français et de l'oral	Argumentation	4
	Enregistrements : être à l'aise avec sa voix	1
	Langage corporel	1
	Niveaux de langage	1
	Reformulation	1
	Éloquence	1
	Vocabulaire	1
Ateliers relatifs aux compétences en EMC	Travail sur les sources	2
	Responsabilité	1
Ateliers pouvant combiner des compétences du français et de l'EMC	Argumenter sur un sujet contraire à son opinion	4

Réfutation	2
Écoute	2

Tableau 4.7 Idées d'ateliers formatifs données par les enseignants

Nous avons classifié les idées d'ateliers formatifs en trois catégories. Ensuite, les enseignants ont pu faire part de leurs craintes au sujet de la mise en œuvre de la SD dans le cadre du cours d'EMC. Leur principale préoccupation concernait le manque de temps (n=5), car ces derniers éprouvent de la difficulté à envisager la manière dont pourrait se développer la SD dans leur pratique. Deux enseignants ont également laissé entendre leur perplexité vis-à-vis du caractère rébarbatif que les ateliers pourraient présenter. E07 explique : « Souvent les collégiens et particulièrement les 4^e, [...] si tu passes trop de temps sur le même sujet avec le même format, très vite, très vite ils deviennent fous et ça les gonfle quoi » (E07). Un enseignant a mentionné le risque de ne pas pouvoir anticiper toutes les problématiques qui pourraient faire l'objet d'un atelier formatif.

Par ailleurs, plusieurs enseignants (n=4) ont mentionné la transversalité de l'EMC avec la géographie. En définitive, nous avons pu à l'issue de ces dix entrevues faire ressortir plusieurs éléments qui nous permettront de créer le prototype de SD, et avant tout de développer le cahier des charges, ce qui fait l'objet de la section suivante.

4.2 Phases 2 et 3 : la structuration de la solution inédite et le développement du prototype

Durant les phases 2 et 3 nous avons développé le cahier des charges à partir de l'analyse des données récoltées en phase 1. Puis nous avons créé notre SD à partir de celui-ci.

4.2.1 Développement du cahier des charges

Le tableau 4.7 ci-dessous présente le cahier des charges développé dans le cadre de cette RD. Il expose les fonctions et visées de la SD, ainsi que ses caractéristiques, de la même façon que le proposent Bergeron *et al.* (2021b, p. 35) dans leur modèle de cahier des charges. Nous avons fait le choix de présenter également les compétences qui seront travaillées à travers les ateliers formatifs, ainsi que les types d'ateliers formatifs qui seront proposés. Enfin, nous proposons des pistes afin de pallier deux obstacles mis en avant par les enseignants : les émotions des élèves dans la mise en œuvre du débat en

classe et la gestion de classe. Les enseignants ont également fait part de leur inquiétude vis-à-vis de la cohérence avec les programmes scolaires ainsi que le manque de temps en ce qui concerne la SD. Nous avons pris en considération ces remarques et avons fait en sorte que toutes les séances soient en lien avec des connaissances des programmes d'EMC et/ou de français, d'EMI, de géographie particulièrement. Enfin, nous avons pensé cette SD spécifiquement pour le niveau quatrième. En effet, le programme d'EMC de quatrième se concentre essentiellement sur la thématique des libertés et des dangers d'internet, ce qui nous permettait d'intégrer plus facilement certains ateliers formatifs. En outre, nous avons jugé que les élèves de ce niveau de classe étaient plus à même de répondre aux exigences de la SD²⁷.

Objectif de développement
Développer une SD autour du débat faisant émerger chez les élèves une attitude civique
Fonctions et visées du dispositif
• Développer une SD autour du débat régulé en classe d'EMC, transversale avec la discipline du français; • Créer des ateliers formatifs permettant de développer des compétences cohérentes avec les programmes scolaires d'EMC et/ou de français, de géographie; • Apprendre aux élèves à participer à un débat régulé; • Faire travailler aux élèves les compétences propres à l'attitude civique à travers les ateliers formatifs (esprit critique, morale civique, responsabilité); • Outiller les enseignants pour qu'ils soutiennent le développement d'une attitude civique chez leurs élèves; • Outiller les enseignants pour enseigner le débat régulé.
Caractéristiques souhaitées du produit

²⁷ En quatrième, les élèves ont déjà travaillé autour de l'argumentation, cela facilite leur apprentissage du débat. De plus, ils sont en théorie plus matures que leurs camarades de sixième et cinquième, et donc potentiellement plus mieux placés pour saisir les enjeux de l'attitude civique. D'autre part, le programme de troisième en EMC est quant à lui très axé sur l'aspect politique, et n'était donc pas propice à notre SD.

● Présence de toutes les étapes de la SD : - 1 séance de mise en situation avec production initiale et état des connaissances des élèves; - 8 séances d’ateliers formatifs; - 2 séances pour la production finale. ● 5 ateliers formatifs de 1h sous la forme du modèle de l’atelier formatif de Dumais et Lafontaine (2014) : - Comprendre ce qu’est une source fiable; - Travail de recherche en salle informatique; - Se familiariser avec les types d’arguments; - Sensibiliser les élèves au harcèlement scolaire; - Apprendre les formules de réfutation. ● 3 autres ateliers formatifs permettant d’exercer l’oral et l’attitude civique : - Plaidoirie : S’exprimer à l’oral et convaincre un jury; - Débat régulé : Défendre un point de vue en utilisant l’argumentation et la réfutation; - Débat Q sort : Les droits et devoirs concernant la liberté d’expression.
Contraintes possibles et solutions proposées
● Manifestation d’émotions durant le débat : pistes pour gérer les émotions des élèves; ● Durée des ateliers formatifs et de la SD et cohérence avec les programmes : Transversalité avec l’histoire-géographie proposée.

Tableau 4.8 Cahier des charges

4.2.2 Développement du prototype

Comme nous l’avons mentionné dans le chapitre de problématique, les enseignants d’EMC se trouvent souvent en difficulté lorsqu’il s’agit d’enseigner les compétences de savoir être de l’EMC, ainsi que le débat. En effet, au collège, ce sont les enseignants d’histoire-géographie qui prennent officiellement en charge cette discipline. Pourtant, ces derniers ne disposent que de très peu d’outils didactiques à cet effet. Ils éprouvent également le regret de ne pas avoir été formés dans l’enseignement de cette discipline et se sentent souvent démunis (Douniès, 2021; Pithon, 2017). Par ailleurs, les enseignants d’EMC ont tendance à se concentrer sur des aspects historiques plutôt que sur le pan moral et civique (Bozec, 2018), ou alors à ne travailler que sur l’expression des émotions (Falaize, 2022). Enfin, ces derniers éprouvent de la difficulté à adopter une position de neutralité professionnelle et de gestion de

classe du fait qu'il est difficile pour eux de distinguer savoirs, opinions et valeurs (Andro, 2022). Ainsi, les écrits scientifiques et nos constats vis-à-vis du manque de ressources didactiques ont constitué les besoins que nous avons soulevés chez les utilisateurs cibles (les enseignants d'EMC). En définitive, l'EMC manque d'outils, et de directives sur son enseignement en particulier en ce qui concerne les compétences de savoir être.

Nous avons justifié dans le chapitre de problématique l'utilisation de la SD comme outil permettant de répondre aux besoins énoncés et les enseignants ont pour beaucoup (n=8) manifesté leur intérêt et leur enthousiasme à cet égard. Certains ont toutefois mentionné leur crainte de rester dans du contenu relevant uniquement du savoir-être (n=2), et donc de perdre du temps sur le programme et les connaissances à acquérir. Ainsi, nous avons pris en considération tous ces éléments, et avons créé une SD qui mettra à l'honneur dans chacune de ses séances des connaissances et/ou des compétences de savoir-faire inscrits dans les programmes d'EMC et/ou de français et d'histoire-géographie.

Nous expliquerons dans les sections suivantes comment nous avons procédé pour choisir le contenu des ateliers formatifs.

4.2.3 Création du contenu des séances à partir des textes ministériels

Dans un premier temps, nous avons pris en considération les attentes ministérielles afin de s'assurer d'avoir une base cohérente avec les programmes scolaires. Nous avons répertorié toutes les compétences énoncées respectivement dans le programme des disciplines d'EMC, de français et d'histoire-géographie que la SD sollicite au long de son déroulement.

D'autre part, il est important de rappeler que le programme d'EMC en quatrième s'intitule « défendre les droits et libertés ». En effet, ce programme vise à « approfondir le sens du premier principe de la devise de la République : la liberté » (MENJ, 2024a, s.p). En ce sens, le programme propose notamment de travailler autour de la liberté d'expression personnelle, en ligne, et de la presse, et accorde une importance particulière aux dangers d'internet (désinformation, cyberharcèlement).

Discipline	Compétences du programme mobilisées au sein de la SD
EMC	- Respect d'autrui et acceptation des différences - Prise d'initiative dans le respect des règles, des autres et de l'environnement - Engagement et sens des responsabilités - Équilibre entre l'initiative individuelle et l'acceptation des règles communes - Analyse de l'information, rapport aux médias. - Implication dans un projet collectif et coopération. - Apprentissage autonome.

	- Écoute, observation, réflexion et discernement. - Capacité à exprimer ce qu'on ressent et à comprendre ce que ressentent les autres. - Participation à un débat pour résoudre les conflits et/ou prendre des décisions.
Français	- S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. - Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes. - Participer de façon constructive à des échanges oraux. - Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole. - Lire des images, des documents composites (y compris numériques) et des textes non littéraires. - Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces. - Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours.
Histoire - géographie	- Vérifier des données et des sources. - Trouver, sélectionner et exploiter des informations. - Vérifier l'origine/la source des informations et leur pertinence. - Exercer son esprit critique sur les données numériques, en apprenant à les comparer à celles qu'on peut tirer de documents de divers types. - Écrire pour construire sa pensée et son savoir, argumenter et écrire pour communiquer et échanger. - S'initier aux techniques d'argumentation. - Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune et/ou une production collective et mettre à la disposition des autres ses compétences et connaissances. - Adapter son rythme de travail à celui du groupe. - Discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix. - Négocier une solution commune si une production collective est demandée - Apprendre à utiliser les outils numériques qui peuvent conduire à des réalisations collectives.

Tableau 4.9 Compétences du programme mobilisées dans la SD

4.2.4 Choix opérés à partir des entrevues, des ressources ministérielles et scientifiques

Dans un second temps, nous avons recueilli et sélectionné les idées les plus pertinentes données par les enseignants lors des entrevues, pour construire cette SD. L'objectif était de mobiliser au moins deux séances sur une compétence clé, ressortie pendant l'analyse des besoins en phase 1. Dans cette optique, nous avons décidé de rassembler les ateliers par modules renvoyant chacun à une compétence particulière. Nous avons également choisi – pour la plupart des modules – de les organiser de manière à effectuer un atelier formatif en première séance, puis une deuxième qui permet de travailler la compétence sous une autre forme (plaidoirie, débats, etc.). Ainsi, les élèves ont l'occasion d'exercer davantage la compétence visée. Nous justifions les choix effectués pour chacune des 11 séances de la SD dans la sous-section suivante, inspirés du retour des enseignants ainsi que des ressources ministérielles et scientifiques. Le tableau 4.9 ci-dessous résume les choix opérés pour chacune des 11 séances de la SD. Notons par ailleurs que les retours du questionnaire des chercheurs et des enseignants n'ont pas amené

de changements majeurs, alors nous avons fait le choix de ne joindre à ce mémoire que la version finale de la SD (*voir Annexe I*), tout en explicitant les changements apportés.

Étapes de la SD	Objectif de la séance	Contenu de la séance inspiré des enseignants	Contenu de la séance inspiré des ressources scientifiques, ministérielles
Production initiale	Séance 1: Effectuer la mise en situation, l'état des connaissances et la production initiale.		Nous avons repris l'étape de production initiale selon Dolz et Schneuwly avec l'ajout de l'état des connaissances des élèves (Lafontaine, 2001)
Module 1 : Les sources d'informations	Séance 2 : Comprendre ce qu'est une source fiable (atelier formatif).	Le travail autour des sources a été suggéré par deux enseignants. Nous avons utilisé comme support de contenu des éléments suggérés par certains enseignants.	L'analyse de textes et/ou supports informationnels est un des éléments communs aux trois disciplines (EMC, français histoire-géographie).
	Séance 3 : Travail de recherche en salle informatique (atelier formatif).		
Module 2 : L'argumentation	Séance 4 : Se familiariser avec les types d'arguments (atelier formatif).	L'argumentation ainsi que l'expression orale et l'éloquence ont été citées par les enseignants comme faisant partie des compétences à développer dans l'exercice du débat. D'autre part, 4 enseignants suggèrent la mise en place d'un atelier formatif autour de l'argumentation et un enseignant met en lumière l'importance de l'éloquence. En ce qui concerne le contenu, nous avons choisi de mettre en place une plaidoirie en séance 5 car deux enseignants ont mis en avant l'intérêt de cet exercice.	
	Séance 5 : S'exprimer à l'oral et convaincre un jury (plaidoirie).		
Module 3 : L'attitude civique	Séance 6 : Sensibiliser les élèves à la lutte contre le harcèlement scolaire (atelier formatif).	E10 utilise des personnages fictifs littéraires dans le but de développer la morale civique. Deux autres enseignants font produire aux élèves des débats et discussions à visée philosophique, dans l'optique de viser un idéal de bien commun. Concernant la séance 7, nous avons pris en compte les remarques de E01 et E03 concernant l'importance d'encadrer les débats par les éléments de lois, de droits et de devoirs. Enfin, nous avons choisi de mener un débat Q sort autour de la	Le programme d'EMC au cycle 4 cherche entre autres à sensibiliser les élèves au harcèlement scolaire. La vidéo support en séance 6 proposée autour de la lutte contre le harcèlement scolaire a été suggérée par E01, elle est issue du MENJ.
	Séance 7 : Connaître ses droits et devoirs concernant la liberté d'expression (débat Q sort).		

		liberté d'expression à cet effet, comme le propose E01.	
Module 4 : La réfutation	Séance 8 : Apprendre les formules de réfutation (atelier formatif).	Pour la séance 9, nous avons repris le modèle de débat en petits groupes proposé par E10, où les élèves, répartis par quatre, se voient attribuer des rôles spécifiques.	Pour la séance 8, nous avons choisi d'illustrer la réfutation par une comparaison avec l'aïkido, comme le proposent Dolz et Schneuwly (1998), afin de susciter l'intérêt des élèves.
	Séance 9 : Défendre un point de vue en utilisant l'argumentation et la réfutation (débat régulé).		
Production finale	Séance 10 : Préparation au débat régulé et recherche documentaire.		La SD se termine par une production finale selon le modèle de Dolz et Schneuwly (1998). La recherche documentaire et le travail collectif sont des éléments prédominants dans les programmes scolaires.
	Séance 11 : Production finale.		

Tableau 4.10 Choix opérés pour chacune des séances de la SD

Production initiale

Comme le suggère le modèle de la SD de Dolz et Schneuwly (1998), la SD démarre avec une mise en situation puis une production initiale. Nous avons choisi d'une part d'assembler ces deux étapes dans une seule et même séance, et d'autre part d'y ajouter l'état de connaissances des élèves, comme le propose Lafontaine (2001).

Module 1 : Les sources d'informations

Deux enseignants ont suggéré de mettre en œuvre un atelier formatif autour des sources d'informations. Nous avons décidé de diviser l'atelier en deux parties afin de permettre aux élèves d'avoir une séance entière dédiée à la recherche d'informations qui nécessite plus de temps. De plus, l'analyse de textes et/ou supports informationnels est un des éléments communs aux trois disciplines (EMC, français histoire-géographie).

En ce qui concerne les éléments de contenu, E02 a indiqué utiliser l'exemple de l'image des « deux océans qui ne se mélangent pas » et E04 a évoqué son désarroi lorsqu'une élève lui a assuré que quelqu'un avait inventé un savon anti-cancer sur TikTok. Ainsi, nous avons choisi de reprendre ces exemples lors de la séance 3.

Module 2 : l'argumentation

L'argumentation est une compétence inhérente au débat (Aubert-Pérès et Vieuxloup, 2003; Coppola *et al.*, 2019; Dias-Chiaruttini, 2015; Tozzi, 2016). Elle a été évoquée par trois enseignants lors des entrevues comme nécessaire dans l'apprentissage du débat. L'expression orale au sens large quant à elle a été citée par 9 enseignants sur 10, ce qui n'est pas surprenant quand on sait qu'elle est la compétence essentiellement mise en avant dans l'exercice du débat (Ghafar, 2024; Coppola *et al.*, 2019; 2024; Obaid, 2022).

En parallèle, quatre enseignants proposent de dédier un atelier formatif à l'argumentation et un participant met en avant l'importance de l'éloquence. Nous avons donc décidé de créer un atelier formatif visant à apprendre à manipuler plusieurs types d'arguments, avant de poursuivre dans une séance suivante avec une mise en pratique permettant d'exercer l'expression orale en public et leur éloquence, sur une base de travail argumentative. À cet effet, E02 utilise la plaidoirie avec ses élèves. Elle le justifie par le fait que cela permet aux élèves de développer des compétences d'expression orale et d'éloquence, et que c'est un exercice moins stressant pour les élèves timides ou anxieux. E03 a également mentionné utiliser la plaidoirie dans le cadre du cours de géographie en demandant aux

élèves de produire un argumentaire sur un monument historique qui pourrait avoir sa place dans le patrimoine mondial de l'UNESCO. Nous avons conservé cette idée-là afin de faire une proposition de séance transversale avec la géographie.

Nous avons également décidé de donner des rôles aux élèves afin d'encourager l'écoute et la responsabilité. D'autre part, cela permet de se familiariser avec le fonctionnement du débat régulé en vue de la production finale.

Module 3 : l'attitude civique

Nous avons choisi de développer un module autour de l'attitude civique. En effet, les enseignants ont mentionné plusieurs compétences en lien avec l'attitude civique rentrant en jeu dans l'apprentissage du débat, plus particulièrement des compétences relevant de la morale civique, du rapport interindividuel.

Dans cette optique, et en lien avec les directives ministérielles, nous avons décidé de construire une séance autour du harcèlement scolaire. Pour cela, nous nous sommes inspirés de l'entrevue avec E10. Cet enseignant utilise des personnages fictifs littéraires dans le but de travailler avec ses élèves l'empathie, le point de vue d'autrui. Il invite les élèves à se demander ce qu'ils auraient fait ou ressenti à la place des personnages principaux. De leur côté, E09 et E07 font produire aux élèves des débats et discussions à visée philosophique, dans l'optique de viser un idéal de bien commun. Par ailleurs, la vidéo support proposée autour de la lutte contre le harcèlement scolaire a été suggérée par E01, elle est issue du MENJ. En ce qui concerne la séance 7, nous avons pris en compte les remarques de E01 et E03 concernant l'importance d'encadrer les débats par les éléments de lois, de droits et de devoirs. Nous avons choisi de mener un débat Q sort autour de la liberté d'expression à cet effet, comme le propose E01. Ce type de débat permet de mettre en avant des éléments de lois. Il invite les élèves à coopérer, mutualiser, et trouver une entente entre leurs opinions individuelles et celles du groupe.

Module 4 : La réfutation

La réfutation n'a été mentionnée que par un seul enseignant comme compétence à développer, mais elle est pourtant cruciale dans le débat puisqu'elle permet d'enrichir l'argumentation au sein de cet exercice (Dolz et Schneuwly 1998). C'est pour cette raison que nous avons décidé de concevoir un module autour de cette compétence. Par ailleurs, la réfutation implique une confrontation à l'autre, et cette notion fait partie intégrante de l'apprentissage de la citoyenneté (MENJa, 2016).

Ainsi, concernant la séance 8, nous avons fait le choix d'utiliser la comparaison entre l'aïkido et la réfutation comme le suggèrent Dolz et Schneuwly (1998) au cours de cette séance. Cette approche pourrait permettre de piquer la curiosité des élèves.

Pour la séance 9, nous nous sommes inspirées de E10 qui pratique le débat en petit groupe. Cette forme de débat implique de mettre les élèves par groupe de quatre avec chacun un rôle spécifique assigné. Nous avons décidé de suivre le modèle de ce type de débat et de reprendre les rôles proposés par l'enseignante.

Production finale

Comme le suggère le modèle de Dolz et Schneuwly (1998), la SD se termine par une production finale. Nous avons décidé de diviser cette étape en deux séances. De cette façon, les élèves peuvent mobiliser à nouveau des compétences en recherche documentaire et travail collectif, lesquels sont des éléments prédominants dans les programmes scolaires. D'autre part, cela permet de dédier la dernière séance entièrement au débat régulé. Nous avons également repris les rôles utilisés lors de la séance 9.

Enfin, notons que l'écoute a été mentionnée par huit enseignants comme compétence à développer pendant le débat. En effet, le débat renforce la capacité d'écoute (Coppola *et al.*, 2019; Giral, 2013) et celle-ci demeure indissociable de l'oral (Lafontaine, 2007). Nous avons fait le choix de l'enseigner plutôt de manière implicite avec l'aide de fiches d'écoute notamment ainsi qu'à travers les modules numéro 3 et 4 où les ateliers mettent les élèves en position d'écoute active dans le but de formuler une réponse adéquate à leurs camarades, de coopérer et mutualiser, ou encore de comprendre et faire preuve d'empathie. Dolz et Schneuwly (1998) rappelaient déjà que l'écoute en classe joue un rôle essentiel : elle permet aux élèves de découvrir les mécanismes du débat et d'adapter leurs interventions en tenant compte des points de vue des autres. Chez les élèves du primaire, cela se traduit par une attention accrue à la position d'autrui, tandis que les élèves du secondaire intègrent progressivement les paroles des autres dans leur propre discours (Dolz et Schneuwly, 1998). Par ailleurs, l'écoute est directement liée à l'attitude civique. Elle représente d'une part l'un des cinq états d'esprits identifiés par Grondeux (2016) nécessaire à l'esprit critique. D'autre part, elle apparaît dans la définition de la morale civique qui se veut tournée vers une capacité d'écoute, d'empathie et d'échange avec un pair (MENJ, 2020).

4.3 Phase 4 : première mise à l'essai auprès d'experts chercheurs

Nous avons soumis aux experts chercheurs une première version de la SD comprenant différentes sections:

- Une introduction résumant le projet de recherche;
- Les références aux ressources scientifiques où l'on a présenté le modèle de la SD (Dolz et Schneuwly, 1998) ainsi que le modèle des ateliers formatifs de Dumais et Lafontaine (2014);
- Les références aux ressources ministérielles où l'on a listé toutes les compétences que pouvaient mobiliser cette SD en EMC, histoire-géographie et français;
- Le cahier des charges;
- Le plan de la SD;
- La SD;
- Les fiches annexes.

Les chercheurs ont également reçu un questionnaire avec échelle de Likert (Beaudry, 2016) comprenant les critères de validité didactique de Sénéchal et Dolz (2019). Comme énoncé dans le chapitre 3, nous avons sollicité trois experts chercheurs, anonymisés à l'aide de codes alphanumériques. Les chercheurs C1 et C3 sont experts en éducation à la citoyenneté. C2 est spécialisée dans la didactique du français, et familière avec le modèle de la séquence didactique.

Nous avons analysé les résultats obtenus (*voir Annexe H*) en nous inspirant de la méthode Delphi. D'après Pickard (2017), sa mise en œuvre repose sur six principes essentiels : 1) ne sélectionner que des experts possédant une expertise avérée dans le domaine étudié ; 2) recueillir l'ensemble des données par écrit ; 3) garantir l'anonymat des participants ; 4) administrer le questionnaire à plusieurs reprises, au minimum deux fois ; 5) établir un consensus entre les experts ; 6) considérer les désaccords comme des résultats de recherche pertinents, le consensus n'étant pas toujours atteignable.

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous n'avons soumis le questionnaire qu'une seule fois aux experts chercheurs, c'est pourquoi nous précisons nous être inspirés de la méthode Delphi. Néanmoins, les cinq autres principes ont été respectés. Afin de déterminer la fiabilité du consensus pour chaque énoncé, nous nous sommes appuyés des quatre barèmes établis par Booto Ekionea *et al.* (2011) : fort (80 à 100 %), modéré (60 à 79,9 %), faible (50 à 59,9 %) et absence de consensus (0 à 49,9 %).

Ainsi, le tableau 4.10 ci-dessous illustre le niveau de fiabilité du consensus pour chacun des critères de validité didactique (Sénéchal et Dolz, 2019).

	Légitimité	Gains	Cohérence	Pertinence	Faisabilité
C1	4	4	5	5	5
C2	5	5	5	4	4
C3	4	5	4.5	3	3
Moyenne (%)	86.6	93.3	96.6	80	80

Tableau 4.11 Fiabilité du consensus concernant les critères de validité didactique

À la lumière des résultats obtenus, la SD obtient pour chacun des critères de validité didactique un niveau de consensus fort selon le barème de Booto Ekionea *et al.* (2011). Néanmoins, comme le souligne Pickard (2017), les désaccords constituent des résultats de recherche pertinents. Nous nous sommes donc penchés sur les deux derniers critères : la pertinence et la faisabilité. En effet, C3 les a évalués à 3 sur 5, les deux plus basses notes du questionnaire. En analysant ses commentaires, nous avons fait émerger les problématiques soulevées par la chercheuse. En ce qui concerne la pertinence, C3 a qualifié la SD de « lourde », comme si « tout le programme passe en 11 séances » (C3). La chercheuse nous alerte sur son sentiment que la SD vise à valider le plus de compétences possibles sans vraiment chercher à les travailler en profondeur et que les élèves aient le temps de s'arrêter dessus pour bien les intégrer.

Nous supposons que cette remarque a peut-être été biaisée par la liste des compétences que nous avons transmise aux chercheurs avec la SD. En effet, nous avons introduit cette liste en indiquant ceci : « Ci-dessous, toutes les compétences mobilisées en Français, Histoire-géographie et EMC dans le cadre de cette SD sont répertoriées ». Toutefois, cette SD n'a pas pour ambition d'assurer une maîtrise parfaite de toutes les compétences répertoriées. Elle est plutôt pensée comme un outil qui soutient le développement de l'attitude civique tout en apprenant aux élèves à débattre. La SD vise à outiller les enseignants d'EMC qui éprouvent des difficultés à mettre en œuvre une éducation à la citoyenneté, comme le prône le MENJ. Par ailleurs, toutes les séances proposées peuvent être entièrement dispensées dans le cadre d'un cours de français, une en histoire-géographie et deux en EMI²⁸. En effet, nous n'envisageons pas nécessairement que la SD soit dispensée dans le seul cadre du cours d'EMC, nous souhaitons que l'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage du débat puissent être pris en charge dans plusieurs disciplines. À la suite de cette remarque, nous avons ajouté des bulles à chaque séance afin de préciser les disciplines dans lesquelles elle s'intègre le mieux.

C3 a également noté à 3 sur 5 la faisabilité de la SD. Elle a mentionné que cela nécessitait beaucoup de gestion de classe, notamment au niveau des groupes. Nous avons pris en compte ce commentaire et

²⁸ Le ou la documentaliste prend en charge l'EMI au collège.

avons ajouté à la SD deux pages concernant la gestion de classe. La première concerne le travail autour des émotions. Pour cela, nous avons repris les éléments cités par les enseignants lors des entrevues. Plusieurs d'entre eux ont fait part de leur pratique face aux problématiques liées aux émotions des élèves lors du débat en classe. Ainsi, nous avons produit une partie reprenant les pratiques enseignantes face à au stress et à la timidité, et une autre vis-à-vis de la colère. Ces trois émotions étaient en effet celles que les enseignants ont le plus évoquées. La deuxième partie concerne la gestion de classe au niveau des groupes. Pour cela, nous avons repris d'une part les retours d'enseignants à ce sujet ainsi que les recommandations de Sénéchal *et al.* (2022).

4.4 Phase 4 : Deuxième mise à l'essai auprès des enseignants

Nous présentons dans cette section les résultats obtenus au retour du questionnaire des enseignants avec la nouvelle version de la SD, ainsi que les choix opérés à l'issue de l'analyse de leurs commentaires.

4.4.1 Analyse des réponses au questionnaire

Les dix enseignants ayant participé aux entrevues semi-dirigées entre novembre 2024 et janvier 2025 ont reçu en juin 2025 par courriel une version de la SD bonifiée à l'issue du retour des experts chercheurs. Nous avons également joint le questionnaire à remplir inspiré de Rousseau *et al.* (2021) (*voir Annexe H*). Sur les 10 enseignants sollicités, 7 ont effectué un retour. Ces derniers ont tous répondu par la positive à chacune des questions fermées du questionnaire. Certains d'entre eux ont émis quelques interrogations, craintes concernant certains aspects de la SD ou émis des suggestions. Nous mettons en lumière ci-dessous les différents commentaires qui ont été formulés par les enseignants.

Utilisabilité du produit

Les enseignants mettent en avant la clarté des séances proposées (n=4). Deux enseignants saluent également l'aspect *clé en main* de la SD, qui la rend directement utilisable en classe. Par ailleurs, E07 a exprimé sa crainte que les temps morts ne soient pas assez pris en compte lors des séances (installation, formation des groupes, compréhension des consignes). De son côté, E01 a indiqué que le temps de préparation lui paraissait court, pour la séance 1 en particulier. Il propose plutôt de laisser les élèves réfléchir en groupes pendant 10 minutes avant de passer devant la classe.

Utilité du produit

Trois enseignants ont soulevé la cohérence des activités proposées, lesquelles sont ciblées et suivant bien l'évolution des élèves. Deux enseignants ont suggéré d'insister sur la rétroaction en utilisant les fiches d'écoute, mais aussi en reprenant les éléments ensemble en classe avec le groupe. De son côté, E07 propose d'espacer les séances et de faire une autre séance de production finale. En effet, l'enseignante indique que les élèves pourraient se sentir frustrés de ne produire qu'un seul débat régulé.

Valeur d'estime

Tous les enseignants ont indiqué avoir apprécié les supports didactiques. E04 souligne que la SD « permet de travailler des savoirs [...], savoirs faire [...] et savoir être [...] », ce qui la rend particulièrement attrayante. Aucun commentaire n'a été fait dans le sens d'un apport ou d'une amélioration quelconque.

Répond aux besoins

Deux enseignants mettent en avant la transversalité, ainsi que la cohérence avec les programmes d'histoire-géographie et de français.

Toutefois, 4 enseignants sur 7 expriment leur crainte sur le fait d'intégrer les 11 séances sur l'année en EMC, car selon E02, le temps alloué pour l'EMC est parfois lui-même compromis pour terminer le programme d'histoire-géographie. E04 a nuancé cette appréhension en disant que cela était compensé par la richesse de la SD. Dans la même dynamique, E01 a indiqué : « il vaut mieux partir avec plus qu'avec trop peu » (E01).

Autres commentaires

Concernant la page dédiée à la gestion de classe au niveau des émotions, E01 s'interroge quant à la proposition didactique qui vise à mettre par écrit en argumentant les opinions/paroles dérangeantes qu'un élève pourrait tenir. Il se demande si cela est pertinent face à un élève qui ne réaliserait pas son erreur et qui continuerait à soutenir son idée. De son côté, E02 indique que la SD serait en partie transposable à la classe de première au lycée. Elle ajoute que ce travail prend tout son sens avec l'oral du brevet des collèges et le grand oral au lycée. E03 a confié que sa lecture de la SD lui a permis de réfléchir à l'accompagnement émotionnel de la pratique du débat. E04 a mentionné que la SD invitait les élèves à argumenter ce qui est un enjeu majeur au collège et que cela représente un véritable travail sur l'oral dont les méthodes sont peu enseignées. Il ajoute que « c'est un travail transversal très porteur » (E04) et que cela lui a permis de réfléchir à une prise en compte des émotions des élèves dans la préparation du

débat. E09, qui est une enseignante de français, nous confie par ailleurs vouloir tester cette SD en classe, ce qui nous conforte dans l'idée que cette SD a un véritable potentiel transversal. E10 suggère de mettre en place la SD en début d'année afin de permettre aux élèves de construire un esprit de groupe et favoriser ainsi les apprentissages entre pairs.

Le tableau ci-dessous opère un résumé des commentaires formulés par les enseignants concernant les différents critères du questionnaire. De cette façon, nous pourrions traiter points par points les améliorations possibles et suggestions, proposées par ces derniers.

Critères du questionnaire	Forces	Améliorations possibles et suggestions	Ajustements réalisés
Utilisabilité du produit	Clarté des séances. Directement utilisable.	Prendre en compte les temps morts (installation, formation des groupes, compréhension des consignes). Séance 1 : laisser les élèves réfléchir en groupes pendant 10 minutes avant de passer devant la classe.	Bonification de la séance 1. Précisions apportées en avant propos.
Utilité du produit	Cohérence des activités proposées, ciblées et suivant bien l'évolution des élèves.	Insister sur la rétroaction en utilisant les fiches d'écoute mais aussi en reprenant les éléments ensemble en classe ou groupe classe. Espacer plus les séances. Effectuer une autre séance de production finale.	Bonification des séances 9 et 11. Précisions apportées en avant propos.
Valeur d'estime	Qualité des supports didactiques proposés.		
Réponse aux besoins	Transversalité Cohérence avec les programmes d'EMC, d'histoire-géographie et de français.	Difficulté d'intégrer les 11 séances sur l'année en EMC.	Précisions en avant-propos.
Autres commentaires	SD transposable en classe de première. Permet d'effectuer un vrai travail sur l'oral. Permet d'apporter une dimension émotionnelle dans l'apprentissage du débat.	Pertinence de l'exercice d'argumentation pour assumer la responsabilité d'un propos dérangeant. Proposer la SD en début d'année scolaire.	Précisions en avant-propos. Précisions concernant une proposition d'exercice dans l'onglet <i>gestion des émotions</i> .

Tableau 4.12 Résumé des commentaires du questionnaire donné aux enseignants

4.4.2 Choix opérés sur la SD

À la suite de l'analyse des commentaires formulés par les sept enseignants ayant répondu au questionnaire de la phase 4, nous avons effectué des modifications à la SD.

Utilisabilité du produit

La séance 1 a été bonifiée à la suite du commentaire de E02. En effet, nous avons modifié l'étape de production initiale et allongé le temps de préparation du débat à cinq minutes. À la place de faire participer seulement les deux groupes de quatre élèves qui vont défendre les points de vue pour et contre, nous avons fait le choix de mettre tous les élèves par groupe de quatre, avec à chaque fois un porte-parole volontaire qui représentera le groupe au moment du débat. De cette façon, tous les élèves participent plus activement. En ce qui concerne le commentaire de E07, nous n'avons pas choisi d'allonger le temps alloué à chacune des étapes car cela aurait rallongé la SD. En revanche, nous avons précisé dans une nouvelle bulle d'avant-propos à la suite de l'introduction, que cette SD est à considérer comme une trame dont les enseignants peuvent s'inspirer afin de l'adapter aux conditions réelles de leur classe. De cette façon, ils peuvent décider d'allonger le temps de certaines étapes et ainsi effectuer plus ou moins de séances selon leurs besoins.

Utilité du produit

À partir du commentaire des deux enseignants concernant l'accent à mettre sur la rétroaction, nous avons bonifié la dernière étape des séances 9 et 11 (débats régulés), en suggérant à l'enseignant d'inviter les élèves qui ont rempli la fiche d'écoute de formuler des commentaires en fonction de ce qu'ils ont indiqué sur celle-ci.

Nous n'avons en revanche pas décidé d'encourager les enseignants à espacer plus les séances, car nous estimons que le temps d'intégration entre chaque séance est suffisant, particulièrement si la SD est utilisée de manière transversale. Nous avons néanmoins proposé aux enseignants à la fin de la séance 11 d'effectuer une éventuelle deuxième production finale s'ils en ressentent le besoin.

La SD répond aux besoins

La crainte de manquer de temps est un commentaire qui nous avait déjà été formulé en phase 1 par les enseignants. Au retour du questionnaire en phase 4, quatre enseignants sur sept ont laissé entendre leur inquiétude quant au fait d'intégrer 11 séances sur l'année consacrée au projet de la SD. Nous avons décidé là aussi de mentionner en avant-propos que les séances sont adaptables en fonction de leurs

besoins. Nous proposons une SD clés en main afin de montrer aux enseignants qu'il est possible d'enseigner l'attitude civique et l'oral de manière explicite, mais nous invitons ces derniers à effectuer les changements nécessaires au besoin.

Autres commentaires

L'idée de proposer la SD en début d'année a retenu notre attention et nous avons décidé de le mentionner en avant-propos également. En ce qui concerne la pertinence de l'exercice d'argumenter sur un propos tenu dérangeant afin de prendre responsabilité de ses paroles, nous avons décidé de préciser que cet exercice était à adapter en fonction du profil de l'élève et du propos tenu.

4.5 Phase 5 : Diffusion du produit

Cette SD sera envoyée à tous les enseignants ayant participé à la recherche en phase 1, et mise en ligne sur le groupe Facebook d'entraide entre enseignants d'EMC et d'histoire-géographie, qui compte plus de 10 500, sur lequel nous avons posté notre message de recrutement. D'autre part, nous avons pris contact avec Eduscol, cafés pédagogiques et les réseaux CANOPE, dans l'optique de faire publier notre SD et sommes en attente d'un retour. Enfin, nous avons rendu la séquence didactique accessible comme ressource éducative libre en y attribuant une licence Creative Commons afin de permettre la réutilisation, l'adaptation et la circulation dans le respect du droit d'auteur et des principes de libre accès aux savoirs.

4.6 Un éclairage sur la notion d'attitude civique au regard des écrits scientifiques

Bien qu'elle soit officiellement inscrite dans les programmes scolaires depuis 1882, l'éducation à la citoyenneté demeure difficile à appréhender pour les enseignants (Amilhat, 2021; Bodin, 2008). C'est pourquoi nous avons défini l'attitude civique, comme un ensemble de compétences citoyennes afin de lever le voile sur cette notion aux contours flous (Best, 2018). Dans la présente sous-section, nous analysons les données récoltées en phase 1 de la RD concernant les compétences développées par les élèves dans l'exercice du débat sous l'angle de l'attitude civique et à la lumière critique des textes scientifiques. De cette façon, cela nous permet de mieux cerner ces compétences et d'apporter des précisions sur ce que cet enseignement implique. En effet, malgré les récents travaux menés en France sur l'EMC (Amilhat, 2021; Dounies, 2021; Falaize, 2023), le constat reste le même et les enseignants demeurent mal à l'aise pour enseigner l'attitude civique.

Comme nous l'avons mis en avant dans le chapitre 1, le débat sollicite plusieurs compétences relevant de l'oral et du savoir-être citoyen. Néanmoins, toutes ces compétences peuvent se rattacher d'une part à la notion de citoyenneté, qui comporte plusieurs aspects de l'ordre du savoir-être et du rapport à autrui (Galichet, 2002; Xypas, 2003), et d'autre part avec notre définition de l'attitude civique²⁹. Le tableau 4.3 identifie une catégorie *volet oral*, et une autre *volet EMC* afin de faciliter la lecture et laisser apparaître le potentiel transversal de la SD. Ici, nous analysons le *volet EMC*.

Les premières compétences du *volet EMC* énoncées inscrites dans le tableau 4.3 sont les suivantes : bien commun et vivre ensemble; coopérer, mutualiser; les compétences psychosociales; l'empathie; le respect d'autrui. Ces dernières impliquent un rapport à autrui, et résonnent avec la définition de la citoyenneté donnée par Galichet (2002) ainsi que celle de Xypas (2003) dans les dimensions éthique et affective. En effet, Galichet (2002) définit la citoyenneté selon trois modèles. *La citoyenneté conçue selon le modèle de la famille* comprend une dimension affective qui opère un lien entre les individus à travers une vision commune du monde et des valeurs. L'auteur identifie également la citoyenneté *inspirée du modèle du travail*, qui considère le travail comme à l'origine du lien social par le biais de la coopération et de la cohésion, mais aussi à travers des valeurs morales et civiques telles que la persévérance, la patience et la solidarité. Enfin, la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion a une dynamique inspirée de la démocratie antique, en invitant les individus à s'exprimer en donnant leur opinion et délibérer, dans une quête de vérité. Xypas (2003) quant à lui identifie quatre dimensions pour définir la citoyenneté. Une dimension politique, et une dimension juridique, qui se rapportent à un aspect politique de la citoyenneté, mais également une dimension éthique, ainsi qu'une dimension affective. Ces deux dernières renvoient aux compétences que l'on retrouve dans le programme d'EMC (voir Annexe C), et sont relatives à des valeurs et des principes plutôt qu'à des connaissances pures (Falaize, 2023). En effet, la dimension éthique renvoie au rapport à notre responsabilité envers nos pairs et l'environnement, il invite les individus à prendre conscience qu'ils sont des citoyens du monde. La dimension affective quant à elle est en lien avec le sentiment d'appartenance au groupe, au vivre ensemble et à la solidarité.

Par ailleurs, les compétences du *volet EMC* peuvent être subdivisées en deux catégories : les compétences interindividuelles et les compétences intra individuelles. En effet, nos résultats font écho à la définition de la morale civique qui renvoie à une capacité d'écoute, d'empathie et d'échange avec un pair. L'élève doit être en mesure d'exprimer, de réguler ses émotions et de confronter ses points de vue face à l'autre lors d'une discussion ou d'un débat (MENJ, 2020). Les autres compétences mentionnées par les enseignants sont : la confiance en soi; penser par soi-même; la maturité; et l'ouverture d'esprit. Il

²⁹ Pour rappel, nous avons défini l'attitude civique comme une responsabilité individuelle et collective. Elle peut être d'ordre interpersonnelle en adoptant une morale civique, mais aussi intellectuelle en cultivant l'esprit critique.

s'agit ici de compétences à caractère plutôt intra individuel. Cela rejoint notre définition de l'attitude civique, qui implique la notion de responsabilité individuelle. D'autre part, nous pouvons également faire le lien avec l'esprit critique selon Grondeux (2016). En effet, l'auteur identifie entre autres dans l'esprit critique un ensemble d'éléments se rapportant à un *état d'esprit* : écoute; curiosité; autonomie; lucidité; et modestie (*voir Annexe D*).

En définitive, en plus des connaissances qu'il permet d'acquérir, le débat sollicite des compétences orales et civiques (MENJ, 2015a). Les enseignants ont largement mis en avant cette dimension civique dans les compétences sollicitées par le débat, et cette SD nous permet de mieux appréhender la notion d'attitude civique, de la rendre plus complète, accessible, en proposant des exercices concrets.

4.7 Les limites de la recherche et de la séquence didactique développée

La principale limite de cette recherche tient au fait qu'il s'agit d'une mise à l'essai fonctionnelle et non empirique (Harvey et Loiselle, 2009). Par conséquent, la SD n'a pas pu être testée directement en classe. En effet, dans le cadre de ce mémoire, il était difficile de mettre en œuvre une mise à l'essai empirique compte tenu des contraintes de temps et de moyens (financiers et organisationnels) étant donné le statut d'étudiante internationale de la chercheuse. Toutefois, cette SD a été pensée comme un premier pas, une proposition pour ouvrir aux enseignants la possibilité d'enseigner le débat et de mobiliser chez les élèves des compétences relevant de l'attitude civique. Cela permet d'outiller les enseignants en leur fournissant des ressources à travers une trame de plusieurs séances qu'ils sont libres de suivre ou d'adapter en fonction de leurs besoins et des contraintes rencontrées.

Une autre limite de la recherche est liée au nombre modeste de participants que ce soit au niveau des enseignants ou des experts. En effet, nous avons conscience que ce faible échantillonnage ne permet pas de recouvrir l'ensemble des points de vue dont nous aurions pu tenir compte afin d'alimenter la SD. Néanmoins, nous avons eu la chance d'avoir un public diversifié au niveau des enseignants : autant d'hommes que de femmes, et une ancienneté plus ou moins importante. Nous avons par exemple collaboré avec trois jeunes enseignants et deux en fin de carrière. Le point commun de nos participants fut leur grande motivation à participer à ce projet, et leur attrait pour le travail autour des valeurs citoyennes.

Une autre limite à cette recherche est liée au caractère chronophage que la SD peut prendre (Dolz et Silva Hardmeyer, 2020). Plusieurs enseignants (n=5) ont formulé cette crainte lors de la phase 1, et quatre enseignants ont mentionné craindre de ne pas pouvoir intégrer les 11 séances prévues pour la SD dans leur programmation. E02 a précisé qu'il arrivait d'ailleurs régulièrement que le temps d'enseignement

alloué à l'EMC soit compromis au profit de l'histoire-géographie justement dans un souci de temps, comme le souligne également Amilhat (2021). De plus, certaines séances peuvent manquer de temps morts, et le fait de ne pas avoir pu tester cette SD dans des conditions réelles de classe nous empêche d'effectuer les ajustements nécessaires.

4.8 Les points forts de la séquence didactique

Notre SD pourrait contribuer à réduire certaines limites souvent attribuées au débat. Parmi celles-ci figurent notamment : un sentiment de dévalorisation chez certains apprenants lorsque les échanges prennent une tournure personnelle ou agressive (Michaels *et al.*, 2008); des inégalités de participation lorsque certains élèves monopolisent la parole (Baines *et al.*, 2023); une dynamique compétitive entraînant le risque de polarisation des opinions (Baines *et al.*, 2023 ; Douniès, 2021 ; Ferlazzo, 2023); une compréhension parfois superficielle des enjeux en simplifiant certains sujets complexes (Kahne et Middaugh, 2008). Par ailleurs, elle permet d'enrichir la recherche autour de la SD, encore peu répandue, particulièrement en contexte français. Enfin, elle apporte une nouvelle perspective transversale entre le français et l'EMC. D'autre part, elle nous aide à mieux cerner la notion d'attitude civique, à l'enrichir et à la rendre plus accessible grâce à des activités concrètes.

Ce projet de recherche propose une SD visant à apprendre le débat régulé tout en développant une attitude civique chez les élèves. Cette dernière aborde le débat régulé de manière progressive, en investissant les élèves en premier lieu dans la démarche de recherche documentaire, avec une prise de parole progressive au fil des séances, de moins en moins dirigée. Le choix du type de débat s'est tourné vers le débat régulé pour son caractère à la fois confrontant et structuré. En effet, pour permettre aux élèves de développer leur attitude civique (incluant l'esprit critique, la morale civique et le sentiment de responsabilité), qui rappelons-le représente l'essentiel des compétences de savoir être omniprésentes dans les textes officiels, il était plus pertinent de se pencher vers un exercice qui mettait justement en jeu cette tendance à la dynamique compétitive, à la monopolisation de la parole de la part de certains, ainsi qu'aux risques d'échanges houleux. De ce fait, nous avons opté pour des séances introduisant autant que possible différents rôles à jouer, comme le suggère le débat régulé par sa nature (Dolz et Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2007) en petit et grand groupe. Ces rôles permettent notamment de développer l'empathie (Coppola *et al.*, 2019), l'écoute et le respect du temps de parole de chacun, encourageant ainsi la morale civique. Par ailleurs, la SD est axée sur les principaux axes de connaissances du programme de quatrième : la liberté d'expression, et les dangers d'internet (MENJ, 2024a). Ainsi, les sujets seront traités sous différents angles permettant une compréhension plus en profondeur et ainsi une réflexion plus

nuancée, puisque les apprenants seront amenés à prendre différentes prises de position. En outre, la SD a été pensée pour la discipline EMC, mais son potentiel transversal peut permettre aux enseignants de travailler conjointement sur le projet, et ainsi décider de prendre en charge certaines séances et d'en laisser d'autres à l'enseignant de français et du documentaliste. Selon une des enseignantes, habituée à mener des projets autour du débat régulé, cette SD pourrait même être adaptable à la classe de première au lycée général et technologique.

D'autre part, tout comme E02 l'a souligné : « Ce travail prend tout son sens avec l'oral du brevet des collèges et le grand oral au lycée » (E02). En effet, comme le déplore Gérin (2020), les élèves ne sont pas véritablement préparés pour ce genre d'exercice, qui pourtant peut s'avérer décisif dans leur parcours scolaire. Cette SD permet d'exercer les élèves à prendre la parole en public, de manière progressive et collaborative.

Enfin, nous noterons que l'hétérogénéité des profils d'enseignants a été une véritable plus-value pour la création de notre SD. En effet, nous avons pu remarquer que les profils avec une longue expérience proposaient du contenu déjà bien ficelé et fonctionnel, mis en pratique depuis de nombreuses années et peaufiné au fil du temps. De l'autre côté, les enseignants avec moins d'expérience avaient un regard plutôt novateur, alertes des dernières propositions didactiques ministérielles et en quête d'une pratique moins traditionnelle. Ce fut pour nous une richesse d'exploiter toutes les différentes pistes et propositions des participants, qui voyaient chacun l'enseignement à travers un prisme différemment.

CONCLUSION

En France, l'oral qui a fait son entrée dans les textes officiels à partir de 1972, voit son enseignement demeurer la zone grise de l'enseignement du français (Dumais, 2014) bien qu'il occupe une place centrale dans les programmes. En parallèle, la citoyenneté est elle aussi au cœur des programmes scolaires depuis plusieurs décennies. Dans cette optique, on enseigne aujourd'hui la citoyenneté en classe du primaire au lycée à travers la discipline de l'EMC, dispensée au collège par les enseignants d'histoire-géographie. Toutefois, celle-ci est mise de côté par les enseignants préférant souvent consacrer le temps alloué à l'EMC au profit de l'histoire-géographie dans un souci de temps (Amilhat, 2021). De plus, ces derniers se trouvent démunis lorsqu'il s'agit d'enseigner les compétences de savoir être propres à la citoyenneté, qui représentent pourtant une part importante de cette notion (Galichet 2002; Xypas, 2003). Nous avons défini ces compétences sous la notion d'attitude civique : Une responsabilité individuelle et collective. Elle peut être d'ordre interpersonnelle en adoptant une morale civique, mais aussi intellectuelle en cultivant l'esprit critique.

Dans cette optique, nous avons décidé de mener une RD visant à outiller les enseignants d'EMC du collège français dans le développement chez leurs élèves d'une attitude civique à travers l'apprentissage du débat régulé dans le cadre d'une séquence didactique.

Pour cela nous avons effectué une mise à l'essai fonctionnelle, avec la participation de trois experts chercheurs, huit enseignants d'EMC et deux de français. En effet, dans une volonté de rendre la SD transversale avec la discipline français, la participation des enseignants de français était primordiale.

Pour rappel, la RD dont fait état ce mémoire suit le modèle de Bergeron *et al.* (2021). Toutefois, la phase 1, traditionnellement consacrée à l'analyse des besoins du milieu par une consultation directe du public cible, a fait l'objet d'une adaptation. Une analyse préalable des écrits scientifique a permis de soulever plusieurs problématiques en lien avec l'enseignement du débat en EMC, et même plus généralement de la discipline de l'EMC. C'est à partir de ces constats que des besoins à priori ont été dégagés. Les entretiens menés auprès des enseignants ont ainsi moins visé à faire émerger de nouveaux besoins qu'à explorer la pertinence, les conditions de mise en œuvre et les modalités concrètes de réponse à ceux préalablement identifiés. Cette démarche a conduit à une appropriation du modèle de recherche-développement, en mettant en évidence le caractère opératoire et souple de cette méthodologie, qui, tout en reposant sur un cadre structuré, permet des ajustements en fonction des choix épistémologiques et des contraintes de terrain. Cette adaptation a constitué un apport méthodologique formateur pour la conduite de la recherche.

Ainsi, lors de cette première phase, nous avons recueilli des données chez les enseignants afin de nous permettre de construire la SD. Ce sont eux qui nous ont indiqué entre autres quelles compétences mettre en avant, quelles sont les limites qui balisent l'enseignement du débat et de la SD. Ces entrevues se sont avérées très riches et inspirantes. Nous avons senti l'engouement des enseignants à participer à ce projet, et cette même volonté à trouver des solutions ensemble pour rendre l'enseignement de la citoyenneté explicite et accessible avec des outils tangibles. À la suite des entrevues, nous avons pu construire un premier prototype de la SD, en phases 2 et 3. Puis, nous l'avons fait évaluer par trois experts chercheurs en première partie de la phase 4. Bien que l'échantillon ne se composait que de trois participants, le retour des chercheurs nous a confortées dans l'idée que nous étions sur la bonne voie, puisque chacun des critères de validité didactique a été validé, allant de 80 à 96,6% de fiabilité du consensus selon le barème de Booto Ekionea *et al.* (2011). Dans la deuxième partie de la phase 4, nous avons effectué les changements nécessaires et avons créé une deuxième version de la SD, en prenant soin cette fois de la rendre attrayante et facile à utiliser pour les enseignants. Sept d'entre eux sur les dix participants ont répondu au questionnaire qui leur avait été envoyé avec cette nouvelle version. De la même façon, le retour a été globalement très enthousiaste. Néanmoins, quelques enseignants craignent que les 11 séances dédiées à cette SD soit difficile à intégrer en EMC. Cette crainte avait déjà été formulée lors des entrevues en phase 1. Il est en effet difficile pour nous d'affirmer que la SD entière peut être mise en place dans le seul cadre de l'EMC du fait que nous ayons effectué une mise à l'essai fonctionnelle et non empirique. Toutefois, nous avons pensé cette SD de manière transversale, nous invitons les enseignants d'EMC et de français à l'utiliser conjointement. De plus, nous proposons des séances clés en main et détaillées, mais nous précisons en introduction de la SD que celles-ci restent adaptables.

À l'issue de cette recherche, nous souhaiterions que la SD puisse faire l'objet d'une recherche-action qui permettrait d'avoir un retour d'expérience auprès des élèves et ainsi d'ajuster la SD à des conditions réelles de classe. D'autre part, sur les bases établies autour de l'attitude civique, nous pourrions effectuer un travail centré sur la prise en compte des émotions, cette fois dans une perspective d'oral pragmatique. Il serait même envisageable de faire suite aux travaux de Dumais *et al.* (2025) qui proposent de travailler l'oral pragmatique dans le cadre d'ateliers formatifs.

La conduite de cette RD, inscrite dans le modèle de Bergeron *et al.* (2021), a constitué une expérience déterminante dans la construction de ma posture de chercheuse. Elle m'a permis de m'approprier une démarche méthodologique structurée tout en expérimentant la souplesse, notamment dans l'articulation entre analyse de la littérature, entretiens et questionnaires. Ce travail m'a conduite à appréhender concrètement le caractère itératif du processus de recherche, fait d'ajustements, de retours

sur les choix initiaux et de réélaborations successives. La création de cette SD m'a ainsi permis de développer une posture de chercheuse-conceptrice, capable de traduire des résultats scientifiques en choix didactiques. Plus largement, cette recherche m'a permis une meilleure compréhension des enjeux de la recherche en éducation et a constitué un cadre formateur pour une chercheuse débutante, en mettant en évidence l'intérêt d'une démarche de RD fondée sur des allers-retours continus entre la théorie, le terrain et la conception.

Finalement, cette recherche n'a pas pour prétention de donner un outil révolutionnaire venant résoudre les problématiques rencontrées dans l'enseignement de la citoyenneté et de l'oral. L'objectif est plutôt d'ouvrir une porte à des recherches futures, de montrer aux enseignants qu'il est possible de mettre en place l'enseignement explicite de l'oral et de l'attitude civique, de proposer un projet transversal et stimulant qui, nous en sommes convaincues, encouragera les élèves à mieux vivre ensemble et à prendre place dans cette société.

ANNEXE A

Les cinq domaines du socle commun de compétences, de connaissances et de culture (MENJ, 2015)



ANNEXE B

Les compétences travaillées du cycle 4 en français (MENJ, 2020)

éduscol

Informier et accompagner
les professionnels de l'éducation

D'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

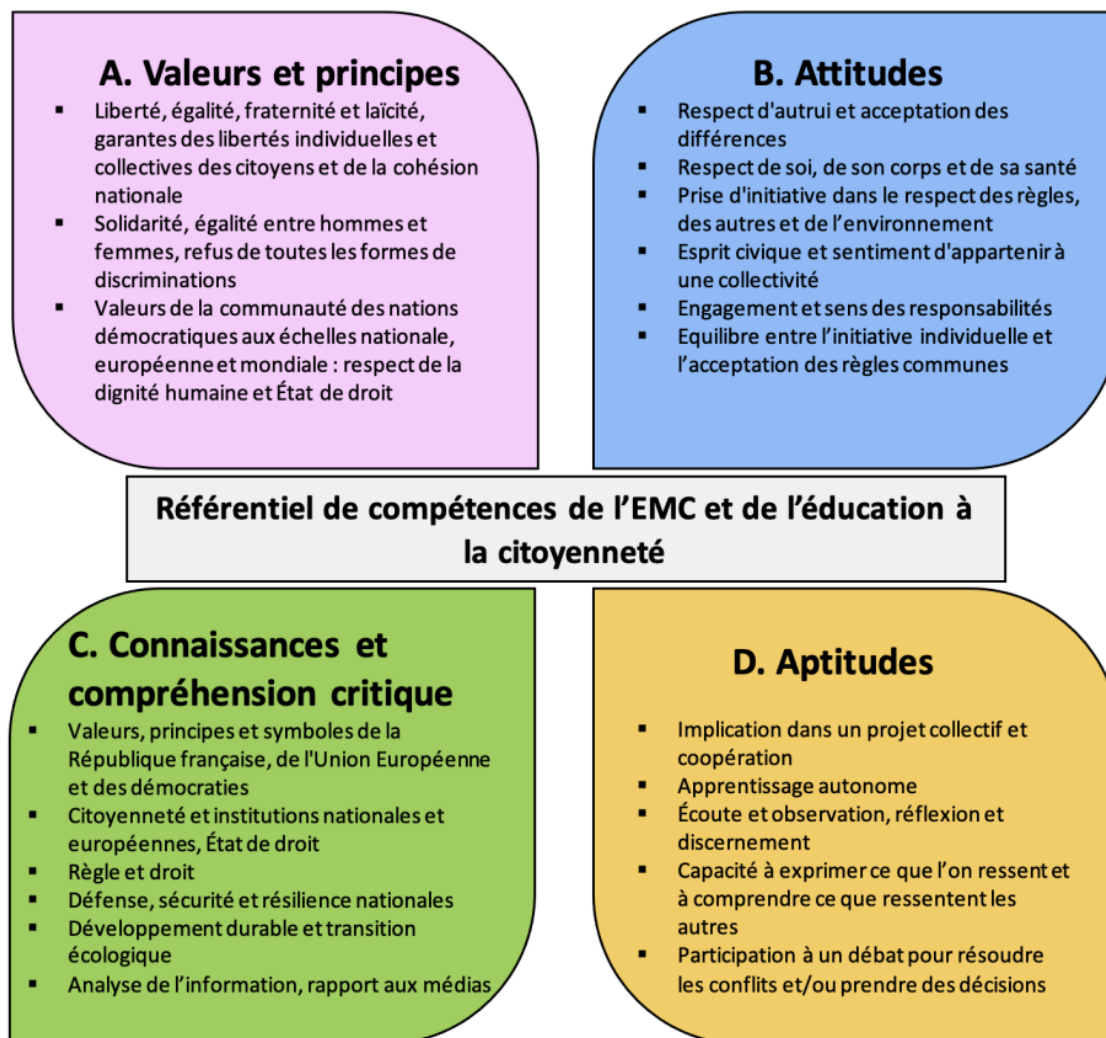
Compétences travaillées	Domaines du socle
Comprendre et s'exprimer à l'oral - Comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes. - S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire. - Participer de façon constructive à des échanges oraux. - Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole.	1, 2, 3
Lire - Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome. - Lire des textes non littéraires, des images et des documents composites (y compris numériques). - Lire des œuvres littéraires et fréquenter des œuvres d'art. - Élaborer une interprétation de textes littéraires.	1, 5
Écrire - Exploiter les principales fonctions de l'écrit. - Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces. - Exploiter des lectures pour enrichir son écrit. - Passer du recours intuitif à l'argumentation à un usage plus maîtrisé.	1
Comprendre le fonctionnement de la langue - Connaître les différences entre l'oral et l'écrit. - Analyser le fonctionnement de la phrase simple et de la phrase complexe. - Consolider l'orthographe lexicale et grammaticale. - Enrichir et structurer le lexique. - Construire les notions permettant l'analyse et l'élaboration des textes et des discours.	1, 2
Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique - Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et les créations artistiques et littéraires et pour enrichir son expression personnelle. - Établir des liens entre des créations littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses.	1, 5

Langage oral

L'enseignement de l'oral au cycle 4 conduit les élèves à entrer davantage dans les genres codifiés de l'oral en les pratiquant et en en identifiant les caractéristiques. Des moments spécifiques lui sont consacrés en lien avec les activités de lecture et d'écriture. Dans le cadre d'une démarche explicite, les élèves apprennent à tirer profit de l'écoute de discours oraux élaborés ; ils apprennent à en élaborer eux-mêmes, à s'appuyer efficacement sur une préparation, à maîtriser leur expression, à apporter leur contribution dans des débats permettant des discussions réfléchies et structurées.

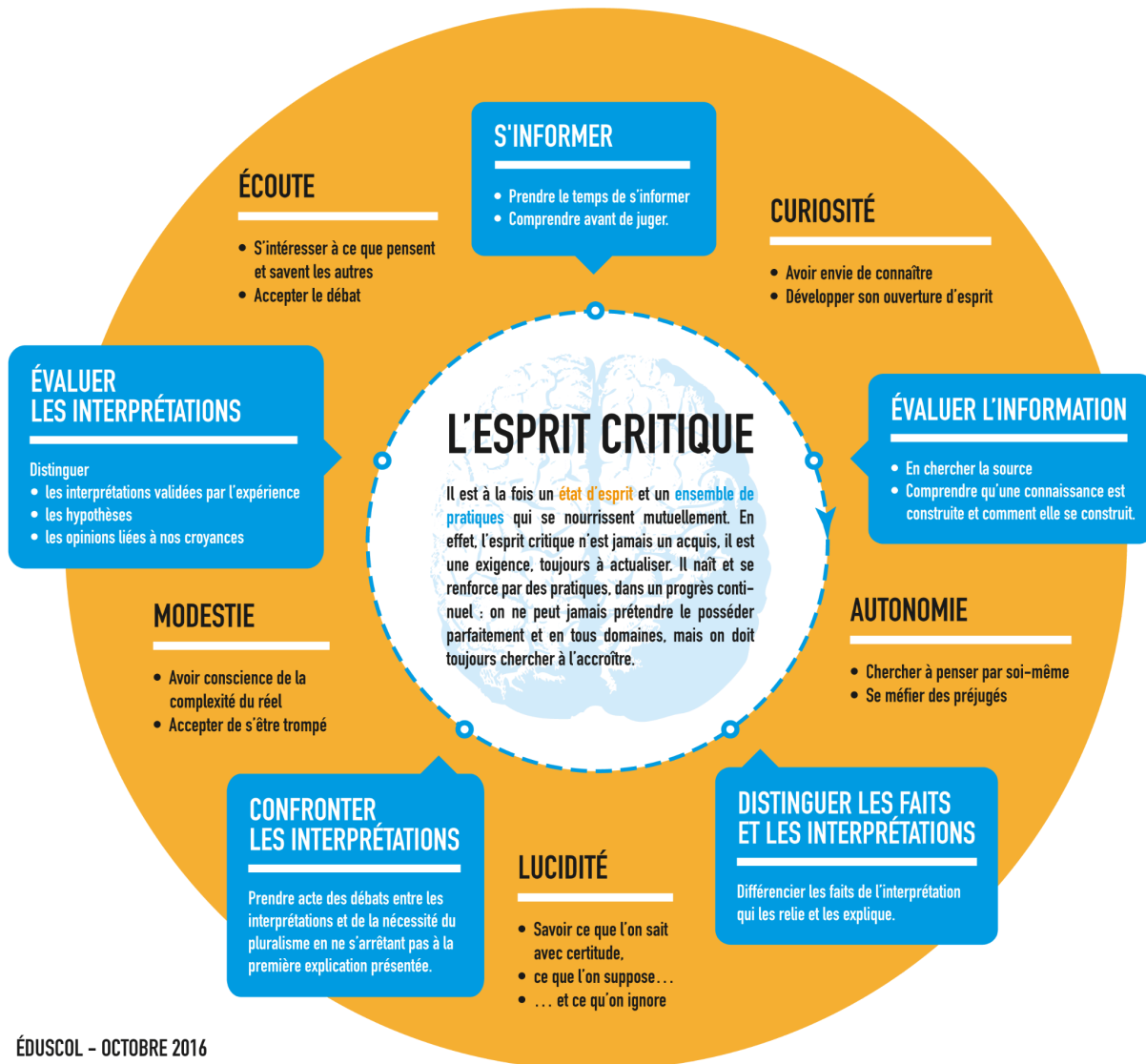
ANNEXE C

Référentiel de compétences de l'EMC et de l'éducation à la citoyenneté (MENJ, 2024a)



ANNEXE D

Schéma explicatif de l'esprit critique selon Grondeux, J. (MENJ, 2016c)



ANNEXE E

Canevas d'entretien enseignants-phase 1

Introduction (5min) :

- Rappel des objectifs de la recherche et de l'anonymisation des données;
- Signature du formulaire de consentement ;
- Nom du participant, date et heure. Présentation du participant (discipline, cycle d'enseignement, ancienneté).

Thème 1 : le débat

1. Pratiquez-vous souvent le débat en classe avec vos élèves ? Si non, pourquoi ?
2. Quels sont les types de débat que vous pratiquez et/ou enseignez? Pourquoi ceux-ci plutôt que d'autres ?
3. Quels sont les principaux obstacles à la mise en place d'un débat en classe ? Quelles sont ou pourraient être des difficultés à la mise en place du débat régulé ?
4. Comment faites-vous pour que les élèves régulent leurs émotions lorsque vous mettez en œuvre un débat en classe ? (/une discussion)

Thème 2 : Attitude civique

5. Quels sont vos besoins pour être en mesure d'enseigner aux élèves les compétences propres à l'EMC présentes dans le programme telles que la morale civique, l'esprit critique ou la notion de responsabilité ?
6. Comment, dans le cadre d'un débat (pas forcément un débat régulé) peut-on emmener les élèves à développer leur esprit critique et/ou leur morale civique ?
7. Comment dans le cadre d'un débat (pas forcément un débat régulé) peut-on emmener les élèves à développer leur sens des responsabilités, individuel et collectif ?

Thème 3 : La séquence didactique

8. Quels ateliers formatifs pourraient être mis en place pour répondre aux objectifs de cette SD ?
9. Quelles sont les contraintes qu'il pourrait exister en lien avec la mise en place de cette SD ? (matériel, champ de compétences de l'enseignant, temps...)

ANNEXE F

Questionnaire chercheurs - phase 4

Indiquez votre degré d'accord en lien avec les questions suivantes. 1 étant « pas du tout d'accord », 2 « pas d'accord », 3 « ni d'accord, ni en désaccord », 4 « d'accord » et 5 « tout à fait d'accord »

1) Les connaissances et compétences développées par la SD sont issues de savoirs savants et des programmes scolaires. (Légitimité)	1 2 3 4 5
	Commentaires:
2) Selon votre expertise, la SD permettrait-elle aux élèves de développer l'esprit critique et la morale civique. (Gains)	1 2 3 4 5
	Commentaires:
3) La SD permet aux élèves de développer des compétences sur la mise en œuvre d'un débat régulé. (Cohérence)	1 2 3 4 5
	Commentaires:
4) Le déroulement de la SD semble compatible avec les capacités effectives des élèves selon ce que disent les recherches sur la question. (Pertinence)	1 2 3 4 5 NA
	Commentaires:
5) Selon votre expertise, Il serait possible de mettre en œuvre la SD dans les conditions de classe actuelles. (Faisabilité)	1 2 3 4 5
	Commentaires:

ANNEXE G
Questionnaire enseignants - phase 4

Questionnaire adapté de Rousseau *et al.* (2021).

- Utilisabilité du produit : Selon vous, cette SD sera-t-elle facile à mettre en œuvre avec vos élèves?

Oui

Non

Commentaires :

- Utilité du produit : La SD a-t-elle le potentiel d'atteindre les intentions d'apprentissage qu'elle poursuit?

Oui

Non

Commentaires :

- Valeur d'estime : La SD est-elle attrayante (ai-je le goût de la faire avec mes élèves) ?

Oui

Non

Commentaires :

- La SD répond-t-elle aux besoins exprimés ?

→ Les compétences sollicitées encouragent au développement de l'attitude civique, et permettent d'apprendre le débat régulé.

→ Il y a une cohérence avec les programmes.

→ Introduire dans la pratique les 11 séances de cette SD est envisageable.

Oui

Non

Commentaires :

ANNEXE H

Synthèse des commentaires et degré d'accord des experts chercheurs

Synthèse des commentaires et degré d'accord des experts chercheurs (1 à 5) - Questionnaire	
1) Les connaissances et compétences développées par la SD sont issues de savoirs savants et des programmes scolaires. (légitimité)	C1 : 4 → Il y a des références au début et à la fin, elles correspondent à ce qui est fait dans la SD et à ce qui ressort des écrits pertinents, mais je dois faire plusieurs inférences puisqu'aucun des événements n'est référé à une preuve, un argument, un modèle, etc. De plus, je ne vois que les références qui confirment la position de la créatrice de la SD. Je comprends que ce document n'est pas le seul qui constitue la maîtrise. C2 : 5 → Les modèles (Dolz et Schneuwly, 1998, et Dumais et Lafontaine, 2014) sont bien respectés. J'ai vérifié les compétences ciblées dans cette SD et elles se trouvent dans le programme français pour le niveau 4e. C3 : 4 → de savoirs savants, je ne peux pas en juger, mais des programmes scolaires, oui.
2) Selon votre expertise, la SD permettrait-elle aux élèves de développer l'esprit critique et la morale civique. (Gains)	C1 : 4 → Évidemment, une SD seule ne peut tout faire, mais cela étant dit, le dispositif aide à développer des habiletés associées à la pensée critique. Rien ne dit toutefois que ces outils seront mobilisés (transférés) en contexte authentique. Il y a un danger que ce soit un exercice scolaire dont la pertinence institutionnelle serait forte, mais dont la signification personnelle sera faible. C2 : 5 → Les activités retenues pour cette SD permettent un apprentissage graduel, ludique et en profondeur de l'esprit critique et de la morale civique. C3 : 5 → <i>(pas de commentaires)</i>
3) La SD permet aux élèves de développer des compétences sur la mise en œuvre d'un débat régulé. (Cohérence)	C1 : 5 → <i>(pas de commentaires)</i> C2 : 5 → Les activités prévues permettent l'apprentissage graduel du débat régulé. Les élèves ont la chance de visualiser des exemples et de se pratiquer avant la production finale. C3 : 4.5 → <i>(pas de commentaires)</i>
4) Le déroulement de la SD semble compatible avec les capacités effectives des élèves selon ce que disent les recherches sur la	C1 : 5 → <i>(pas de commentaires)</i> C2 : 4 → Sans être une spécialiste de la question, il me semble que les activités proposées sont compatibles avec les capacités effectives d'élèves de 14-15 ans. Cela peut évidemment être différent pour chaque élève, mais je pense que la majorité des élèves auront les capacités

question. (Pertinence)	cognitives, émotionnelles et sociales requises pour atteindre l'objectif visé par la SD. C3 : 3 →Je trouve la SD très lourde. Bcp de choses abordées en très peu de temps. C'est comme si tout le programme passait en 11 séances. Combien de séances sont accordées par an au programme d'EMC en 4^{ème} ? Il faut bien faire la différence entre « compétences mobilisées » et « développées ». Pour développer une compétence, il faut effectivement la mettre en pratique, s'y exercer dans une situation qui la « mobilise ». Mais ici, vu le temps accordé à chaque compétence, c'est comme s'il s'agissait d'une suite de « validation » de compétences. Autrement dit, séances après séance, ce qui est proposé aux élèves leur permet de « mobiliser » un certain nombre de compétences, mais l'enseignant.e et ses élèves ont-ils/elles le temps de s'y arrêter suffisamment pour prendre conscience de ce qui est en train de se faire, des attitudes, habiletés, savoirs en « action » (savoir-agir = compétence) ? Autrement dit, l'enseignant.e a-t-elle/il le temps d'enseigner et les élèves le temps d'apprendre où les situations proposées ne permettent-elles finalement que de s'exercer à des compétences déjà acquises ? (Sachant qu'une compétence est toujours en développement et que donc s'y exercer c'est continuer à apprendre.... Mais bref).
5) Selon votre expertise, il serait possible de mettre en œuvre la SD dans les conditions de classe actuelles. (Faisabilité)	C1: 5 → <i>(pas de commentaires)</i> C2 : 4 →Les enseignant.e.s devront adapter la SD en fonction de leur réalité et des intérêts des élèves, mais il me semble tout à fait réaliste de mettre en œuvre cette SD dans une classe actuelle. C3 : 3 →Bcp de gestion de classe = bien choisir ses groupes....

ANNEXE I

Séquence didactique



”

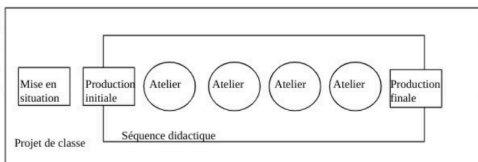
Introduction

La présente séquence didactique (SD) s’adresse principalement aux enseignants d’enseignement moral et civique (EMC) et de français du collège en France. Cette dernière a été pensée pour le niveau quatrième et se divise en 11 séances d’une heure. Dans le but de nous rapprocher des conditions réelles d’enseignement, cette SD est pensée pour une classe de 30 élèves, le nombre d’élèves proposé pour chacune des activités est donc bien entendu modulable au besoin. Il est à noter que ce dispositif a pour vocation d’être utilisé de manière transversale; certaines séances pourraient être dispensées en français, ou en histoire-géographie. Par exemple, à l’occasion d’une séance autour de l’argumentation, l’enseignant de français peut tout à fait mettre en œuvre le module 2 ou 4. Ainsi, l’objectif ne sera pas nécessairement de mettre en place la SD uniquement dans le cours d’EMC avec des séances filées, mais plutôt de donner aux enseignants de français et d’histoire-géographie/EMC l’opportunité de faire développer aux élèves des compétences citoyennes et d’apprendre le débat à travers un cadre structuré et progressif.

En effet, la SD s’inscrit dans un projet de recherche-développement qui vise à outiller les enseignants pour faire émerger chez leurs élèves une attitude civique par l’intermédiaire du débat régulé, dans le cadre d’une séquence didactique. L’attitude civique correspond aux compétences de savoir-être en lien avec l’apprentissage à la citoyenneté. Elle renvoie aux notions de morale civique, d’esprit critique et de sentiment de responsabilité. L’attitude civique reflète en réalité tout le pan de savoir-être présent au sein des programmes scolaires français face auxquels les enseignants éprouvent souvent un malaise (Bozec, 2018 ; Douniès, 2021; Falaize, 2023).

Cette SD s’inspire essentiellement du modèle de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (1998) ci-dessous, pour la structure et les étapes.

1



En ce qui concerne la structure des ateliers, nous avons repris le modèle de l’atelier formatif de Dumais et Lafontaine (2014) ci-dessous, dans 5 des 8 ateliers.

1. L’élément déclencheur

2. L’état des connaissances

3. L’enseignement

4. La mise en pratique

5. Le retour en grand groupe

6. L’activité métacognitive

Dans ce document, vous trouverez d’abord le plan de la SD, puis des outils de gestion de classe pour l’aborder. Ensuite, le déroulé des 11 séances sera présenté, pour terminer par les fiches annexes correspondant aux séances.

¹ La morale civique renvoie à la notion de respect de l’autre, de sa liberté, de ses convictions morales et religieuses. Il s’agit de considérer autrui comme son égal afin de développer avec lui des relations de fraternité. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l’intégrité de la personne humaine, qu’il s’agisse de soi ou des autres, et nécessite l’existence d’un cadre définissant les droits et devoirs de chacun.

Avant - propos

Cette séquence didactique s'adresse aux enseignants d'EMC / histoire-géographie et de français soucieux de transmettre aux élèves des compétences citoyennes, tout en développant des compétences de l'oral.

Elle est à considérer comme une trame dont les enseignants peuvent s'inspirer afin de l'adapter aux conditions réelles de leur classe. De cette façon, ils peuvent décider d'allonger le temps de certaines étapes et ainsi effectuer plus ou moins de séances selon leurs besoins.

Les séances sont adaptables en fonction des besoins. Nous proposons une séquence didactique clés en main afin de montrer aux enseignants qu'il est possible d'enseigner l'attitude civique et l'oral de manière explicite, mais nous invitons ces derniers à effectuer les changements nécessaires.

Enfin, nous invitons les enseignants à mettre en oeuvre cette séquence didactique en début d'année scolaire. Cette période nous semble plus propice pour mettre en place un esprit de groupe, faciliter le travail entre pairs et développer des compétences citoyennes,

*Gestion de classe :
les émotions*

*Gestion de classe :
les groupes*

Fiches annexes

Plan de la séquence didactique

Production initiale

Mise en situation
Etat des connaissances
Production initiale

S1

Module 1 : Les sources d'informations

Comprendre ce qu'est
une source fiable

Atelier formatif

S2

Travail de recherche en
salle informatique

Atelier formatif

S3

Module 2 : L'argumentation et l'éloquence

Se familiariser avec les
types d'arguments

Atelier formatif

S4

S'exprimer à l'oral et
convaincre un jury

Plaidoirie

S5

Module 3 : L'attitude civique

Sensibiliser les élèves à la
lutte contre le
harcèlement scolaire

Atelier formatif

S6

Connaître ses droits et
devoirs concernant la
liberté d'expression

Débat Q sort

S7

Module 4 : La réfutation

Apprendre les formules
de réfutation

Atelier formatif

S8

Défendre un point de vue
en utilisant
l'argumentation et la
réfutation
Débat régulé

S9

Production finale

Préparation au débat
régulé et recherche
documentaire

S10

Production finale

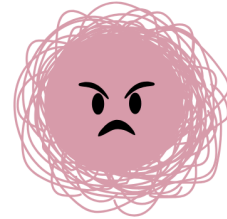
Débat régulé

S11

Gestion de classe : Les émotions

Rendre responsables les élèves du choix de leurs propos

En cas de propos blessants ou inappropriés, demander à faire rédiger un texte où l'élève doit assumer le propos problématique et l'étayer, afin que ce dernier réalise par lui-même son erreur. Notons que cet exercice est à adapter au cas par cas (profil de l'élève, propos tenu)



Prendre le temps

Mettre le débat sur pause et demander aux élèves de mieux verbaliser les émotions qui traversent l'élève.

En classe, l'exercice de la prise de parole en public peut se confronter aux émotions des élèves, en particulier à la période de l'adolescence où la peur du jugement d'autrui est au cœur de leurs préoccupations. Pour cela, nous avons rassemblé quelques pistes pédagogiques/didactiques à partir des entretiens réalisés dans le cadre de ce projet de recherche. Ces dernières sont applicables à la présente séquence didactique et plus généralement en classe au quotidien.

Progressivité

Agrandir progressivement le groupe de parole (d'abord des groupes de deux, puis de quatre, puis de huit élèves...).

Respiration et méditation

Réaliser des exercices de méditation et de respiration. Vider son esprit avant de rentrer dans un débat et se focaliser sur la tâche à venir.

Réciter

Exercer les élèves timides à la prise de parole avec des exercices leur demandant de lire à voix haute un texte qu'ils ont eux mêmes produit (ex : plaidoirie)



Se décentrer

Jouer un rôle, incarner un personnage bien identifié au sein d'un débat pour se décentrer, utiliser le vouvoiement, "madame/monsieur".

Confiance

Établir un lien de confiance en tout temps avec les élèves afin que ces derniers se sentent écoutés, compris et traités d'égal à égal (ex : si l'enseignant interdit le téléphone en classe, la règle doit s'appliquer à lui aussi. D'autre part, si un élève manifeste une émotion vive, l'accueillir dans un premier temps).

Gestion de classe : groupes de travail

Cette SD contient un certain nombre d'exercices et d'ateliers impliquant des travaux de groupes. Pour aiguiller les enseignants dans cette démarche, nous avons recueilli quelques recommandations issues des entretiens semi dirigés ainsi que des écrits scientifiques afin de faciliter la gestion de classe.

Plan de classe

Opérer un nouveau plan de classe pour la durée de la SD facilitant ainsi les travaux par groupe de deux ou quatre.

Encourager la diversité d'opinions

Associer des élèves ayant des hypothèses différentes sur le sujet étudié afin de favoriser des débats argumentés enrichissants.

Prioriser les élèves en retrait

Interroger les élèves à main levée. Solliciter en priorité les élèves qui habituellement participent le moins, ou sont le moins à l'aise à l'oral.

Connaître ses élèves

Tenir compte des forces et besoins de chacun, comme la facilité d'expression ou la timidité, afin de garantir que tous les élèves aient l'opportunité de s'exprimer librement, sans crainte d'être jugés ou dominés par des pairs plus affirmés.

Avant de former des équipes, l'enseignant doit se poser les questions suivantes :

Quel est l'objectif derrière la formation de ces groupes ?
Encourager la **coopération** ou la **négociation** ?

Il convient de se demander si l'on souhaite former des équipes de **coopération** (à compétences variées) ou des équipes **d'amitié** (les amis ensemble).

Afin de faciliter l'organisation de l'activité, il est judicieux de constituer les équipes à **l'avance**.
Ainsi, lors de l'exercice, les élèves peuvent se regrouper rapidement selon les équipes **prédéfinies**, ce qui minimise le désordre habituellement associé à la formation spontanée des groupes.

Sénéchal et al. (2022)

Équilibrer les groupes

Former des groupes d'élèves ayant des niveaux de participation orale variés, tout en assurant une homogénéité dans d'autres aspects pour maintenir l'équilibre du groupe.

Support de suivi

Pour la mise en oeuvre de cette SD, il est préférable que les traces écrites et exercices se trouvent au même endroit (cahier/porte-vue/classeur...) d'une même discipline, afin de faciliter le suivi.

Prendre en note à chaque séance les rôles tenus par les élèves, afin de veiller à les faire tourner d'une séance à l'autre.

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 1

EMC

Mise en situation, production initiale et état de connaissances des élèves

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Mise en situation (15 min)	- Faire visionner à la classe un débat houleux, où les participants ne s'écoutent pas et ne font que lancer leurs propres arguments sans réellement rebondir sur ceux de l'adversaire, s'attaquent à la personne plutôt qu'aux arguments. - Questionner les élèves sur les problèmes que pose cette attitude. - Demander aux élèves ce qu'évoquent pour eux les notions d'esprit critique, de morale civique et de responsabilité. - Présenter aux élèves le projet de classe : Apprendre à débattre à l'occasion d'un débat régulé, tout en développant une attitude civique.	Proposition : https://www.youtube.com/watch?v=AVDncjQsME&ab_channel=INAPolitique (Proposition : débat entre Marine Le Pen et J.L Mélenchon, 2002)
Production initiale des élèves (30 min)	- Demander à main levée qui serait pour et qui serait contre l'interdiction des réseaux sociaux pour les jeunes de moins de 12 ans. - Mettre les élèves par groupe de 4 en leur demandant d'assigner un porte-parole au groupe qui viendra effectuer le débat devant la classe. Il y aura 4 groupes <i>pour</i> et 4 groupes <i>contre</i> la question posée (Diviser la classe en 2 : un côté avec les groupes <i>pour</i> et l'autre avec les groupes <i>contre</i>). - Leur laisser 5 min de préparation pour trouver des arguments, sans donner d'autres indications spécifiques. Pendant ce temps-là placer devant le tableau deux tables de deux afin d'en former une grande. Placer également 4 chaises de chaque côté. Écrire la question au tableau. Poser la caméra de manière à ce que tous les participants apparaissent sur la vidéo. - Ensuite, appeler les élèves débatteurs à s'installer. Démarrer l'enregistrement vidéo et poser la question du débat en invitant un des groupes porte-parole (<i>pour ou contre</i>) à commencer à répondre.	Caméra
État des connaissances des élèves (15 min)	- Interroger oralement les élèves sur la production initiale. Quels ont été les points forts de ce débat ? - Quels sont les points qu'il faudrait travailler ? Que faudrait-il faire pour que le débat se déroule mieux encore sur le fond et sur la forme ? Noter les réponses au tableau. Leur présenter le plan de la séquence didactique pour les semaines à venir.	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	---	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 2

EMC

EMI

Atelier formatif : Comprendre ce qu'est une source fiable

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel
1.Élément déclencheur (10 min)	Projeter au tableau deux articles de presse. Un article provenant d'une source fiable (ici, le journal 20 minutes), un autre provenant d'un journal parodique (ici, le Gorafi). Demander à deux élèves de lire les articles à voix haute. Demander aux élèves dans un vote à main levée si ces articles sont vrais ou faux à chaque fois, sans montrer la source. Si les élèves n'ont pas demandé à connaître la source, leur faire remarquer l'importance de faire attention à cela avant toute chose.	https://www.legorafi.fr/2025/01/22/un-faux-clovis-cornillac-reussit-a-escroquer-7-euros-a-une-femme-sur-internet/ (Proposition : article du Gorafi expliquant qu'une personne s'est fait passer pour Clovis Cornillac, et a amassé de l'argent). https://www.20minutes.fr/high-tech/2130035-20170910-ouragan-irma-sherif-americain-rappelle-ert-rien-tirer-ouragan (Proposition : Article du média 20 minutes. Le shérif d'une ville américaine ordonne de ne pas tirer sur une tornade).
2.État des connaissances (15 min)	- Demander aux élèves quel article semble le plus fiable et pourquoi. - Demander aux élèves s'ils ont déjà vécu des situations où l'information reçue ne leur semblait pas fiable et pour quelles raisons. Lister les raisons données pertinentes au tableau, amener les élèves à évoquer la source, l'actualité de l'information (date), l'objectivité, la crédibilité et la réputation de la source afin de pouvoir construire ensemble une définition à l'étape suivante.	
3.Enseignement (25 min)	- Expliquer ce qu'est une source fiable en réutilisant des éléments évoqués lors de l'état des connaissances et en gardant projeté au tableau les articles de journaux comme support afin d'appuyer l'explication. Préciser ce à quoi il faut être attentif, et en quoi il est important de vérifier les informations, en particulier celles trouvées via les réseaux sociaux. - Avec les élèves, dresser une liste de sources fiables (journaux, revues	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	---	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	scientifiques, INSEE, Cairn etc.), une liste de sources non fiables (Pédiavenir, le Gorafi, sciences Info) ainsi qu'une liste des sources d'informations à vérifier automatiquement (réseaux sociaux). Rappeler que quelle que soit la source où l'information a été trouvée, il est important de croiser les sources (leur expliquer que cela implique de faire plusieurs recherches en parallèle en vérifiant les points évoqués dans la définition formulée ensemble).	
Activité métacognitive (10 min)	Remplir avec les élèves la fiche n°1. <i>il est important que les élèves gardent un support visuel pendant cette étape (articles projetés et notes prises ensemble au tableau).</i>	Fiche n°1 Trace écrite - sources d'informations

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 3

Atelier formatif : Travail de recherche en salle informatique : La réalité derrière TikTok (1h)

EMC

EMI

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
4. Mise en pratique (40 min)	- En arrivant, demander aux élèves de se mettre par groupe de 2, à leur convenance, sur un poste informatique. - Faire un rappel sur la précédente séance, et la définition d'une source fiable. - Faire écouter deux fois une vidéo TikTok d'une source fiable (proposition : le compte culture G) dans le but de faire relever aux élèves les informations notables en lien avec la définition d'une source fiable (visuel, contenu informationnel, réseau social, compte qui a publié, images, voix off, musique, nombre de vues...). - Questionner les élèves sur les informations notables retenues et inscrire leurs réponses au tableau. - Questionner les élèves sur la façon de vérifier que le compte qui publie est fiable ou non, vérifier ensemble les informations divulguées dans la vidéo. - Faire visionner aux élèves deux vidéos TikTok qui ne présentent pas tous les aspects d'un sujet et qui peuvent ainsi porter à confusion (proposition : une vidéo évoquant la création d'un savon anti-cancer, ainsi qu'une autre vidéo montrant deux océans qui ne se mélangent pas). Leur demander d'être attentifs à ce qu'ils peuvent voir et entendre, en lien avec la définition d'une source fiable. Inscrire au tableau les informations notables relevées par les élèves dans les deux vidéos. - Leur demander par groupe de 2 d'effectuer des recherches concernant les deux vidéos visionnées précédemment. - Sur un document Word, leur demander de coller les liens des sites internet qui leur ont permis d'obtenir plus d'informations sur les deux différents sujets, en notant à côté ce qu'ils ont appris sur le sujet en allant visiter ledit site, en une phrase, ou par points.	https://www.tiktok.com/@cesar_cultureg/video/7462369184467389729?lang=fr Proposition : vidéo TikTok du compte <i>Culture G</i>, qui explique pourquoi le soleil ne se couche jamais en été dans une partie de la Norvège) https://www.tiktok.com/@lemediapositif/video/7293788741047487776 Proposition : compte TikTok <i>le média positif</i>, qui explique qu'un savon anti-cancer a été créé par un jeune originaire d'Afrique) https://www.tiktok.com/@dis_moua/video/7317742361372493088?lang=fr Proposition : compte TikTok <i>dis moua</i>, qui avance que l'océan Atlantique et Pacifique ne se mélangent pas et que ce phénomène est visible. Il montre des images). https://www.futura-sciences.com/sante/actualites/cancer-peau-15-ans-il-pourrait-revolutionner-traitement-cancer-peau-simple-savon-115604/ (Explications relatives au savon anti-cancer) https://www.francetvinfo.fr/monde/environnement/

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	---	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	Interroger les groupes d'élèves sur ce qu'ils ont pu relever pendant leurs recherches. L'objectif est de leur faire prendre conscience que les informations données par les vidéos TikTok sont incomplètes, voire sont de l'ordre de la désinformation. <i>Note : Les deux derniers liens ont été inscrits ici à titre indicatif, afin de donner un aperçu aux enseignants des explications concernant les deux vidéos TikTok.</i>	environnement-est-il-vrai-que-les-oceans-ne-se-melangent-jamais_6438934.html (Explications relatives aux océans qui ne se mélangent pas)
5. Le retour en grand groupe (10 min)	- Mettre en commun les réponses des groupes d'élèves - Visionner à nouveau les deux vidéos et relever ensemble les incohérences et détails auxquels faire attention (exemple : utilisation du conditionnel dans la vidéo du savon anti-cancer ainsi que du mot « prototype »)	
6. L'activité métacognitive (10min)	Faire remplir la fiche réflexive	Fiche n°1 Sources d'informations

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Prérequis : savoir utiliser les connecteurs logiques et la structure argumentative introduction-thèse-argument-conclusion.

Séance 4

Atelier formatif : Se familiariser avec les types d'arguments

EMC

Français

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
1.Élément déclencheur (15 min)	- Demander aux élèves s'ils sont pour ou contre les devoirs à la maison, à main levée. Leur demander les raisons pour lesquelles ils sont pour ou contre. Distribuer aux élèves les textes 1 et 2 de la fiche n°2. - Demander à deux élèves volontaires de lire à voix haute à tour de rôle le texte 1 et le texte 2. Pendant ce temps, les autres ont comme intention d'écoute de relever les arguments donnés par chacun (le fond) ainsi que l'attitude, la façon dont s'exprime l'orateur (la forme). Laisser une minute entre les deux productions orales pour qu'ils puissent prendre des notes sur une feuille de brouillon. - Demander aux élèves ce qu'ils ont trouvé de convaincant dans les deux textes lus. Qu'aurait-on pu améliorer ? L'objectif est d'amener les élèves à relever des éléments relevant de la forme (orateur assis, regard, ton utilisé, débit, volume) et du fond (argumentation fragile, pas de connecteurs logiques). - Distribuer aux élèves les textes 3 et 4 de la fiche n°2. Demander aux deux mêmes élèves qui avaient lu les textes 1 et 2 de venir cette fois au tableau, de se mettre dans la peau d'un grand orateur qui doit convaincre son auditoire, et de lire chacun les textes 3 et 4.	Fiche n°2 Pour ou contre les devoirs Texte 1 : Contre, argumentation fragile Texte 2 : Pour, argumentation fragile Texte 3 : Contre, argumentation solide Texte 4 : Pour, argumentation solide
2.État des connaissances (10min)	- Comme lors de la première lecture à voix haute des deux élèves volontaires, demander au reste de la classe d'être attentifs aux arguments avancés ainsi qu'à la façon de les transmettre, et leur suggérer de prendre des notes. - Interroger les élèves à main levée, sur les différences notoires entre la première production et la deuxième. Pourquoi cette production est plus convaincante que la précédente ? - Les amener à soulever des éléments relevant : - De la forme : Paragraphe, déroulement du récit : introduction, argumentation, conclusion (au niveau du texte), posture du corps, regard, ton utilisé, débit, volume de la voix (prestation orale de l'élève)	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	---	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	- Du fond : Niveau de langage, arguments bien construits, utilisation de connecteurs logiques, types d'arguments utilisés. • Leur faire remarquer l'importance de varier les types d'arguments lorsque l'on souhaite défendre un point de vue, afin d'apporter plus de solidité.	
3.Enseignement (20 min)	• Distribuer la fiche n°3 des types d'arguments. • La lire ensemble avec les élèves. Pour chacun des types, faire proposer aux élèves d'autres exemples possibles afin qu'ils aient une vision plus large de chaque type. Les aiguiller dans cet exercice. • Demander à quatre élèves de lire chacun un paragraphe du texte 3 (fiche n°2) et interroger la classe à main levée sur le type d'argument utilisé : s'agit-il d'un argument rationnel, d'autorité, d'un exemple concret ou d'une argumentation par l'émotion ? • Leur faire remarquer qu'il est tout à fait possible que des arguments entrent dans plusieurs catégories.	Fiche n°3 Les types d'arguments Fiche n°2 Pour ou contre les devoirs
4.Mise en pratique (10min)	• Par groupe de deux, demander aux élèves de faire le même exercice effectué ensemble à partir du texte 3, cette fois sur le texte 4, et d'écrire à côté au crayon de papier quelle est la nature de l'argument utilisé.	
5. Retour en grand groupe (5 min)	• Corriger en classe entière. • Si les élèves ne se sont pas mis d'accord pour un même type d'argument, il se peut qu'ils aient tous deux raisons. Les amener alors à constater que certains arguments peuvent rentrer dans plusieurs types, comme mentionné lors de l'étape 3.	
6. Activité métacognitive (2 min)	• Demander aux élèves ce qu'ils retiennent de cette séance.	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 5

Plaidoirie : S'exprimer à l'oral et convaincre un jury

EMC	Français
Géo	Histoire

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Consigne	- Pendant la semaine, les élèves ont préparé un travail avec la consigne suivante : Choisis un monument historique qui ne fait pas partie du patrimoine mondial de l'UNESCO et rédige un texte argumentatif d'une vingtaine de lignes afin de convaincre un jury que ce monument doit y avoir sa place. Tu utiliseras au moins 3 différents types d'arguments sans oublier de suivre la structure argumentative vue en classe : - introduction - thèse 1→argument 1 - thèse 2→argument 2 - thèse 3→argument 3 - conclusion À noter qu'il y a deux autres alternatives possibles, en concordance avec les programmes scolaires d'histoire de quatrième, à la place du sujet proposé ci-dessus : - Robespierre était-il un héros qui a défendu la Révolution, ou un tyran responsable de la Terreur ? - Napoléon était-il un génie militaire, ou un tyran responsable des guerres en Europe ? On pourrait également envisager de demander aux élèves de défendre un point de vue contraire au leur. - Expliquer au moment de la passation de la consigne qu'ils effectueront une plaidoirie et que 9 d'entre eux auront à réciter ce texte oralement, dans le but de convaincre un Jury. - Il est préférable de présenter à ce moment-là les rôles à jouer de la plaidoirie ainsi que les critères des fiches d'écoute. Cela permettra de ne faire qu'un rappel lors de la séance de plaidoirie et gagner ainsi du temps sur l'activité.	
Les rôles à jouer	Le modérateur (1 élève) a pour mission d'assurer le bon déroulement de la séance. Il donne la parole aux orateurs à tour de rôle, en n'oubliant pas de les présenter et de les remercier. Il donne également la	Fiche n°5 Fiche d'écoute plaidoirie -

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	parole au jury et aux examinateurs à tour de rôle qui font un bref bilan de la prestation orale (critères globalement satisfaits, moyennement ou pas du tout) - Les orateurs (9 élèves) viennent à tour de rôle devant la classe lire leur texte pour tenter de convaincre la classe. - Le jury (13 élèves) dispose d'une feuille d'écoute comportant des points tels que la pertinence des arguments, le regard de l'orateur porté sur la salle, le volume de la voix, le débit de parole et l'intonation. - Les examineurs (6 élèves) veillent à ce que les consignes soient respectées (structure argumentative, et trois types d'arguments différents). Ils ont eux aussi une feuille d'écoute. <i>Note : Le nombre d'élèves pour chaque rôle est modulable en fonction des conditions réelles de la classe.</i>	Jury Fiche n°6 Fiche d'écoute - Examineurs
Déroulement de la séance	Étape 1 : Rappel des objectifs (5min) Projeter au tableau les fiches n° 4, 5 et 6. Rappeler aux élèves l'objectif de la séance (convaincre le jury en utilisant au moins trois types d'arguments différents). Leur expliquer comment va se dérouler la séance. Lire les cartes de rôles à jouer (fiche n°4) et les fiches d'écoute n° 5 et n°6. Étape 2 : Définir les rôles et l'organisation (10 min) Demander aux élèves qui souhaite être modérateur, orateur, examinateurs, et jury. Distribuer les cartes sur les rôles et les fiches d'écoute n°5 et 6. Constituer ensuite trois groupes avec pour chacun : 3 orateurs, 1 modérateur, 4 membres du jury et 2 examinateurs. Ensuite, envoyer les trois groupes à différents endroits (idéalement utiliser la salle de classe, une deuxième salle et le couloir). Étape 3 : Première plaidoirie en petit groupe (20 min) → Le modérateur demande lequel parmi les trois orateurs souhaite passer en premier. → Le modérateur invite le premier participant à venir réciter son texte. Il le présente et annonce le monument qu'il va défendre. Après son passage, il laisse une minute au jury et aux examinateurs pour remplir leur feuille d'écoute. Il appelle ensuite le participant suivant, et ainsi de suite. → Le modérateur demande aux examinateurs et au jury de procéder à un vote à main levée. En examinant leur fiche d'écoute, ils vont voter pour l'orateur qui remporte la plaidoirie.	Fiche n°4 : Rôles à jouer - Plaidoirie Fiche n°5 : Fiche d'écoute plaidoirie - Jury Fiche n°6 : Fiche d'écoute plaidoirie - examinateurs

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	---	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	• Étape 4 : Deuxième plaidoirie en classe entière (15 min) → Les élèves reviennent en classe entière. À ce moment-là, les seuls rôles à jouer sont ceux de l'orateur et du modérateur. Le reste de la classe constitue un public, qui devra se mettre d'accord en fin de séance pour l'orateur les ayant convaincus que le monument présenté doit faire partie du patrimoine mondial de l'UNESCO. L'enseignant explique qu'il faudra, à chaque prestation orale, être attentif aux arguments donnés par l'orateur et relever celui qui, selon eux, sera le plus convaincant. Pour faciliter cet exercice, suggérer aux élèves d'écrire le numéro correspondant à l'argument donné (par exemple, si le troisième argument était le plus convaincant, écrire 3 sur une feuille de brouillon). → Un premier modérateur présente face à la classe l'orateur gagnant de son groupe et annonce le monument qu'il va présenter. → À la fin de sa présentation, le modérateur invite le public à applaudir, et demande à la classe quel argument les a le plus convaincus, avec un vote à main levée. • Étape 5 : Vote final (10 min) → L'enseignant demande à la classe de procéder au vote final, en rappelant aux élèves que l'enjeu est grand : Quel participant détient les arguments les plus solides pour permettre à son monument d'entrer dans le patrimoine mondial de l'UNESCO ? → La classe applaudit le ou la grand.e gagnant.e. • Travail à la maison pour la semaine suivante : Demander aux élèves d'aller consulter l'étude statistique autour du harcèlement scolaire de 2023, disponible sur le site du ministère de l'Éducation et de recueillir au moins 3 résultats qui les ont interpellés. Ces données seront utilisées dans le prochain cours pour réaliser ensemble l'impact du harcèlement scolaire.	Ministère de l'Éducation - statistiques de l'enquête sur le harcèlement (2023) : https://www.education.gouv.fr/premiers-resultats-statistiques-de-l-enquete-harcelement-2023-380517?utm_source=chatgpt.com
--	---	--

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 6

EMC

Atelier formatif : Sensibiliser les élèves à la lutte contre le harcèlement scolaire

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
1. Élément déclencheur (5min)	- Expliquer aux élèves qu'ils amorcent un module qui vise à développer leur attitude civique et qu'ils devront intégrer cette attitude civique dans le débat régulé auquel ils vont participer prochainement. - Projeter au tableau une vidéo de prévention contre le harcèlement qui met en lumière des scènes du quotidien d'élèves victimes de harcèlement. Demander aux élèves de prêter attention aux différentes scènes qui se déroulent et aux émotions mises de l'avant par les jeunes acteurs → Nous proposons la vidéo du ministère de l'Éducation postée par le journal Le Parisien en septembre 2024, disponible sur Dailymotion. Cette vidéo de 4 minutes 15 est découpée en trois temps. Dans un premier temps, plusieurs adultes découvrent un décor qui ressemble à un environnement scolaire et sont invités à jouer des scènes portant sur des situations de harcèlement. Ensuite, ils deviennent spectateurs et ce sont de jeunes acteurs adolescents qui jouent à leur tour des scènes percutantes de harcèlement. Enfin, les adultes réagissent aux scènes auxquelles ils viennent d'assister et partagent leur sentiment.	Proposition : https://www.dailymotion.com/video/x94z800
2. État des connaissances des élèves (10 min)	- Poser aux élèves les questions suivantes à l'oral : Quels sont vos sentiments après le visionnage de cette vidéo ? Est-ce que les scènes jouées correspondent à la réalité selon vous ? Par quels moyens les acteurs qui jouent les harceleurs agressent et intimident la victime ? - Rappeler aux élèves que cet extrait vidéo est réalisé par des acteurs, mais que chaque scène jouée reprend des témoignages d'élèves victimes de harcèlement. - Interroger les élèves : comment définiriez-vous le harcèlement ? Noter leurs idées au tableau.	
3. Enseignement (15 min)	- Distribuer les fiches n°7 et n°8. Faire lire la fiche n°7 à un ou plusieurs élèves. Au besoin, expliquer les mots difficiles de la définition du harcèlement. - Interroger les élèves sur les chiffres qui les ont interpellés après avoir consulté les résultats statistiques de l'enquête sur le harcèlement de 2023. - Noter les chiffres que les élèves ont relevés au tableau et leur faire remarquer que ces pourcentages-là,	Fiche n°7 : Le harcèlement scolaire : qu'est-ce que c'est ?

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	rapporté à l'échelle d'une classe de 30 élèves, correspondent à plus d'un élève harcelé quotidiennement. - Faire d'autres parallèles à l'échelle de la classe pour rendre les chiffres plus évocateurs pour les élèves. - Demander à un élève de lire le paragraphe de la fiche n°8 qui explique ce que dit la loi du 2 mars 2022. - Puis, en classe entière et à l'oral, interroger les élèves pour chaque item (peine et amende maximale encourue pour chaque conséquence sur la victime de harcèlement). - Les laisser essayer de deviner, puis leur faire entourer la bonne réponse (mise en gras dans la fiche n°8). - Conclure en rappelant que le fait d'être mineur ne les protège pas complètement aux yeux de la loi, et qu'ils risquent également d'en faire payer les conséquences financièrement à leurs responsables légaux. Faire subir du harcèlement à quelqu'un est un choix dont on est responsable.	Fiche n°8 : Le harcèlement scolaire : Que dit la loi ?
4. Mise en pratique (15 min)	Pour cet exercice de mise en pratique, la classe est divisée en 3, et les élèves travaillent par groupe de deux. À partir de la vidéo visionnée en début de séance, une première partie de la classe devra se mettre dans la peau de la victime, une deuxième dans la peau de l'amie de la victime (Laura) et une troisième partie dans la peau de l'un des harceleurs. - Donner aux élèves la consigne suivante : rédigez un court monologue intérieur (ou un extrait de journal intime) de 5 à 10 lignes en vous mettant dans la peau du personnage. Que ressent-il/elle ? Pourquoi agit-il/elle ainsi ? Que pense-t-il/elle de la situation ? - L'objectif est d'être le plus réaliste possible et de ne pas chercher à enjoliver la situation, mais plutôt d'essayer de comprendre ce que chacun des acteurs vit et ressent dans cette situation.	
5. Retour en grand groupe (15 min)	Lecture de quelques productions choisies. Guider avec des questions : - Que ressentez-vous en entendant ce point de vue ? - Qu'est-ce qui vous a surpris ou touché ? - Est-ce qu'on comprend mieux certaines attitudes maintenant ? <i>Si le temps le permet à la fin de la discussion, lancer la question suivante aux élèves en classe entière et les laisser donner leur avis, défendre leur point de vue et se répondre les uns les autres, en veillant à ce que chacun s'écoute : Peut-on tout comprendre, même les actes blessants ?</i>	
6. Activité métacognitive	Travail à la maison. Rédige un court texte (5-10 lignes) en répondant à la question suivante : Comment puis-je agir en tant que témoin de harcèlement ? Quels sont les obstacles auxquels je peux être confronté et quelles solutions je peux trouver ?	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

! Pour cette séance, il est préférable d'avoir déjà travaillé la notion de liberté d'expression en classe.

Séance 7

EMC

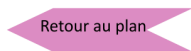
débat Q sort - Les droits et devoirs concernant la liberté d'expression

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
1. Consigne (5 min)	- Annoncer aux élèves le débat Q sort et leur expliquer le déroulement de la séance. Leur mentionner l'objectif d'apprentissage : comprendre ses droits et devoirs en tant que citoyen concernant la liberté d'expression. - Activer les connaissances antérieures des élèves concernant la liberté d'expression. - Distribuer les fiches n°9 et n°10. - Projeter les douze propositions au tableau et les faire lire à un élève.	Fiche n°9 : Propositions - Débat Q sort Fiche n°10 : Grille - Débat Q sort
2. Travail individuel (10 min)	Demander aux élèves de remplir les cases grisées au crayon de papier, en indiquant dans chacune des cases, le numéro de la proposition adéquate selon leur opinion. Pendant cette période de travail individuel, ils devront également préparer leurs arguments pour défendre leur point de vue.	
3. Débat en équipe (30 min)	Étape 1 : Introduire l'exercice en groupe (5 min) → Mettre les élèves par groupe de quatre, leur distribuer les cartes de rôles à jouer de la fiche n°13 et la projeter au tableau. → Faire lire à plusieurs élèves les quatre rôles proposés et les inviter à choisir (ou alors leur imposer un rôle, sinon les faire tirer leur carte au hasard). Étape 2 : Débat en équipe (15 min) → Ensemble, les élèves devront se mettre d'accord pour former une seule et même grille. Pour cela, chacun pourra défendre son point de vue. Étape 3 : Nouvelle grille commune (10 min) → Les élèves créent leur nouvelle grille commune, après s'être mis d'accord à la suite du débat.	Fiche n°9 : Propositions - Débat Q sort Fiche n°10 : Grille - Débat Q sort Fiche n°13 : Cartes de rôles à jouer - Débat Q sort et régulé
4. Retour en grand groupe	Demander à chaque porte-parole de donner leur classement afin de voir s'il y a consensus ou non une fois toutes les propositions rentrées dans le tableau.	Fiche n°11 : Soutien

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

et enseignement (15 min)	Interroger les élèves oralement sur les points où il a été difficile de trouver un accord. Entamer une discussion en classe sur ces points-là et leur apporter des éléments de loi afin d'apporter un cadre à la discussion. Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer sur la fiche n°11. <i>Proposition : Distribuer la fiche n°11 à la fin de l'heure aux élèves en leur précisant qu'elle leur sera utile pour la production finale</i>	argumentaire débat Q sort
--------------------------------	--	------------------------------



Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 8

EMC

Français

Atelier formatif : Apprendre les formules de réfutation (1h)

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
1.Élément déclencheur (5min)	- Faire visionner aux élèves une courte vidéo de pratiquants d'aïkido en leur demandant de focaliser leur attention sur les techniques de combat. - Interroger les élèves sur ce qu'ils ont vu : comment les deux pratiquants interagissent dans le combat ? Demander si quelqu'un dans la classe pratique l'aïkido et, si oui, lui laisser expliquer ce qu'il sait de cette pratique. - Sinon expliquer que l'aïkido est un art martial basé sur un principe d'autodéfense, de non-violence et de préservation de l'intégrité de son adversaire.	Proposition : https://www.youtube.com/watch?v=KfmNtHLY3BI&ab_channel=Karat%C3%A9BushidoOfficiel
2.État des connaissances (15min)	- Interroger les élèves sur leurs interactions quotidiennes lorsqu'ils échantent avec des camarades et que le ton monte. Quelles sont les différentes réactions possibles (exemple : ignorer, insulter, s'énerver, se moquer, garder son calme et manifester son désaccord...) ? - Écrire au tableau les réponses des élèves en les regroupant dans trois différents espaces au tableau. Une fois toutes les propositions données, demander aux élèves de deviner à quoi pourraient correspondre ces trois catégories en langage d'autodéfense, comme réaction à une attaque de l'adversaire. Nommer les trois catégories correspondant aux trois espaces du tableau : 1. Bloquer, arrêter le coup en s'y opposant ; 2. Esquiver le coup ; 3. Faire dévier le coup et le tourner à son avantage. → Exemple : insulter, se moquer (1), dire que le problème n'est pas là, que l'on ne voit pas les choses comme ça (2), entendre le point de vue de l'autre, mais formuler son désaccord en expliquant pourquoi (3)	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

3.Enseignement (15)	• Distribuer la fiche n°12 et la lire ensemble. • Expliquer que la réfutation est l'aïkido de l'argumentation. Elle consiste dans un premier temps à écouter ce que dit l'autre, avec son cerveau plus qu'avec ses oreilles, et dans un second temps formuler son désaccord en fonction des arguments que l'interlocuteur a avancés. En aikido, cela revient à diriger le bras de l'adversaire, puis utiliser sa force à lui afin de faire le choix de l'immobiliser. Pour la réfutation, cela revient à dire : « J'entends bien ce que tu dis, mais selon moi... » ou bien « Tu penses que [...] mais au contraire [...] ». • Rappeler que le respect au sein d'un désaccord est primordial, non seulement d'un point de vue moral, mais aussi parce qu'il nous permet d'être irréprochables et nous place dans une position de force en ce sens. La colère ou le mépris restent un coup porté à l'adversaire qui peut tout à fait s'en servir à son avantage pour nous affaiblir. Il est important de ne pas contre-argumenter sous le coup de l'impulsivité, de bien écouter l'autre. L'écouter avec sa tête et non seulement avec ses oreilles, afin d'être en mesure d'avoir tous les éléments pour bien préparer son contre-argument. • Pour chaque type, demander aux élèves d'autres exemples de formulations pour introduire la réfutation afin de mieux s'approprier les concepts, et les aiguiller au besoin. • Rappeler l'importance de bien connaître le sujet sur lequel on souhaite débattre afin de pouvoir réfuter efficacement.	Fiche n°12 Les 3 types de réfutation
4.Mise en pratique (10 min)	• Mettre les élèves par groupe de trois, et leur donner pour consigne de faire une chaîne de réfutation (par rejet total, concession et nuance) à partir des thèses suivantes (changer de thèse lorsque chaque élève du groupe a formulé deux réfutations) : - « Il faut interdire les voitures en ville pour lutter contre la pollution ». - « Les réseaux sociaux ont plus d'effets négatifs que positifs sur les jeunes ». « Il est trop tôt pour lutter contre le réchauffement climatique, nous avons encore le temps ». Demander à un premier volontaire de réfuter cet argument par concession. Puis un second élève devra réfuter l'argument donné par le premier, si possible avec un autre type de réfutation et ainsi de suite. <i>Note : Il est possible de prendre comme thèses des sujets en lien avec le programme d'histoire, de géographie, ou tirés des enjeux d'une œuvre littéraire en cours d'étude en français.</i>	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

5. Activité métacognitive et les consignes pour la séance suivante (15min)	- Demander aux élèves de répondre à la question suivante sur leur cahier de cours : que comptes-tu réinvestir ou améliorer lorsque tu auras à recourir à la réfutation désormais ? Annoncer qu'ils effectueront un débat la semaine suivante autour de la question : « Faut-il limiter la liberté d'expression sur les réseaux sociaux ? » et distribuer la consigne suivante: Trouve 5 arguments <i>pour</i> à l'affirmation suivante : « Faut-il limiter la liberté d'expression sur les réseaux sociaux ? ». Pour chacun des arguments donnés, trouve à chaque fois un contre-argument. En tout, il y aura donc 10 arguments et contre-arguments. Parmi ces 10 propositions, il faudra veiller à utiliser au moins une fois chacun des types d'argumentation et de réfutation. - Leur expliquer que le but est de les faire pratiquer en vue de la production finale, et qu'ils ne sauront que le jour J, par tirage au sort, s'ils doivent défendre le point de vue pour ou contre. S'il reste du temps, demander aux élèves de commencer à réfléchir au sujet et préparer avec leur voisin de table des arguments pour et contre sur la question posée	
--	--	--

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 9

EMC

Français

Débat régulé - Défendre un point de vue en utilisant l'argumentation et la réfutation

Étapes	Déroulement	Matériel didactique
Consigne et objectifs de la séance	Lors de la séance précédente, les élèves auront été avisés de la consigne. L'objectif est de leur faire travailler l'argumentation et la réfutation autour de la question suivante : « Faut-il limiter la liberté d'expression sur les réseaux sociaux ? ». Durant la semaine, ils ont travaillé individuellement la question en ayant trouvé au moins 5 arguments et 5 contre-arguments à cette affirmation. L'objectif de cette séance est de les faire travailler en groupe afin d'échanger autour des arguments de chacun et de dresser une liste. L'intérêt de cette séance est de leur faire prendre conscience de la richesse que représente la multiplicité des points de vue. Cet exercice leur permet également de s'entraîner à réfuter à partir d'un argument donné, et de défendre un point de vue qui n'est pas nécessairement le leur.	
Rôles à jouer	● Porte-parole : Représente le groupe au moment du débat. Son rôle est de rapporter oralement les arguments travaillés en groupe en amont. C'est lui qui va débattre avec les autres portes-paroles. ● Scribe : Prend en note les arguments et contre-arguments donnés par le groupe ● Gardien du temps et de la consigne : Veille au respect de la consigne en proposant une vérification à plusieurs étapes du travail. Surveille l'heure et indique le temps imparti pour chaque étape de l'activité, tout en participant lui-même. ● Gardien de la parole : A la responsabilité de vérifier que tout le monde s'exprime et que les échanges soient respectueux. ● Modérateur : Il introduit le débat, et donne la parole au public s'il souhaite intervenir. Il relance le débat quand celui-ci s'essouffle. Il veille à ce que chacun respecte approximativement le même temps de parole (possibilité d'utiliser un chronomètre). ● Secrétaire : Prend en note les temps forts du débat (les sujets sur lesquels les esprits se sont échauffés, les points de désaccord irréconciliables, et les éventuels points d'accord des deux partis) ● Jury : Peuvent poser des questions lorsque le débat s'essouffle Remplissent une fiche d'écoute.	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Déroulement de la séance	● Étape 1 : Retour sur la séance précédente (10 min) → En entrant en classe, demander aux élèves de s'installer par groupe de quatre, à leur convenance. → En guise de rappel des séances précédentes, demander aux élèves quels sont les différents types d'arguments et les types de réfutation. Puis, reprendre chaque type d'argument et de réfutation en demandant aux élèves de donner un exemple, différent de celui qui est inscrit dans le tableau. ● Étape 2 : Tirage au sort et annonce du déroulement de la séance (5 min) → Effectuer un tirage au sort (sur papier ou avec un outil numérique) pour déterminer quel groupe défendra quel point de vue. → Afin de permettre aux élèves de se décentrer et d'apporter à l'exercice un côté ludique, leur expliquer que les élèves favorables à la liberté d'expression sur les réseaux incarneront des représentants d'une ONG des droits humains. Le rôle de cette ONG est de plaider pour une liberté d'expression totale, affirmant que chaque individu a le droit de dire ce qu'il veut sur les réseaux sociaux, sans censure, car cela fait partie des droits fondamentaux. D'autre part, les élèves qui devront argumenter en défaveur de cette liberté d'expression incarneront des représentants d'une organisation contre le cyberharcèlement (par exemple : une association de lutte contre le harcèlement scolaire). → Une fois que les élèves savent quel point de vue ils vont devoir défendre, leur expliquer qu'ils vont dans un premier temps échanger leurs arguments par groupe de 4 en se voyant attribuer un rôle chacun (porte-parole, scribe, gardien de la consigne et du temps, gardien de la parole) et expliciter la mission de chacun. Leur annoncer que l'objectif sera de trouver ensemble un maximum d'arguments et, si possible, d'anticiper les contre-arguments du camp adverse afin de se préparer à réfuter ces contre-arguments-là. Dans un second temps, les porte-parole seront invités à débattre, encadrés par deux modérateurs, devant la classe qui formera un public composé du jury (18 élèves) et de 2 secrétaires. ● Étape 3 : Mise en commun par groupe de 4 (15 min) → Distribuer les cartes de rôles à jouer de la fiche n°13 à chaque groupe. Laisser les élèves choisir leur rôle. → Les élèves échanger les arguments qu'ils ont trouvés individuellement. ● Étape 4 : Débat régulé en classe entière (15 min) ① → Les 8 porte-paroles sont invités à se présenter devant la classe (au tableau ou au fond de la salle, dépendamment de l'espace disponible). On installe deux tables, face à face, où 4 premiers porte-parole vont s'installer, pendant que les deux	Fiche n°13 Cartes de rôles à jouer Débat régulé - réfutation Fiche n°14 Fiche d'écoute
--------------------------	--	--

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	autres se placent en retrait. → Demander à deux volontaires de jouer le rôle de modérateurs et à deux autres de jouer le rôle de secrétaire. Leur expliquer leurs tâches. Expliquer aux membres du jury qu'ils vont devoir être attentifs au débat et remplir une fiche d'écoute. Le groupe <i>pour</i> des débatteurs se verra attribuer un jury composé d'une moitié de défenseurs du <i>pour</i> et l'autre moitié de défenseurs du <i>contre</i>. Il en sera de même pour le camp adverse. ② → Le modérateur présente les candidats et lance l'affirmation soutenue par le camp des <i>pour</i>, auquel le camp adverse devra répondre pour commencer. → Pendant le débat, les modérateurs ont plusieurs missions : s'assurer que les débatteurs ne s'écartent pas trop du sujet, et recentrer le débat si besoin. Veiller à ce que chaque camp ait approximativement le même temps de parole. Solliciter le public si ces derniers ont des questions, ou si le débat s'essouffle (il est préférable que les modérateurs divisent leur tâche : l'un s'occupe du temps et de donner la parole, pendant que l'autre s'occupe de gérer le débat entre les deux partis). ③ → Au bout de 5 minutes, les deux candidats en retrait dans chaque camp échangent leur place et viennent débattre à leur tour. → Un des modérateurs reprend les derniers arguments qui étaient avancés par les uns et les autres afin de relancer le débat. → Le débat doit s'arrêter 5 minutes après. Les modérateurs invitent le public à applaudir les débatteurs. • Étape 5 : débat sur le débat (10 min) → Demander aux secrétaires de faire un compte rendu sur la séance. Quels ont été les moments forts (points d'accords et de désaccord, à quel moment des émotions sont ressorties) ? → Demander à la classe si les techniques de réfutation et d'argumentation ont été mobilisées et si oui lesquelles ? Est-ce que les débatteurs ont su s'en servir à bon escient et ainsi donner du poids à l'opinion qu'ils défendent ? Inviter le jury à utiliser leur fiche d'écoute afin de formuler des commentaires à partir de cette dernière. → Demander à la classe comment on aurait pu enrichir le débat. Quels points n'ont pas été couverts ? Quels ont été les points forts des participants lors de leur prestation ? Qu'auraient-ils pu améliorer ?	
--	---	--

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 10

EMC

Préparation du débat réglé - constitution des groupes, création d'une grille d'évaluation entre pairs et recherche documentaire (salle informatique)

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
La consigne	Annoncer aux élèves le sujet du débat qui aura lieu lors de la production finale, à la prochaine séance, et l'écrire au tableau. Mentionner que le débat sera filmé comme lors de la séance de mise en situation, ce qui permettra à la fois de voir les progrès effectués, et aussi à l'enseignant de réviser le débat afin de vérifier les arguments avancés. Pour permettre aux élèves de se décentrer et de donner au débat un aspect plus ludique et réaliste, expliquer qu'ils devront se plonger dans le scénario suivant : des invités de choix seront présents afin de débattre autour de la question : doit-on imposer un contrôle strict de l'identité sur les réseaux sociaux ? (Le contrôle strict implique une vérification de l'identité par pièce d'identité). Il y aura d'une part des représentants de l'Amnesty international (le camp des <i>contre</i> l'interdiction) qui défendra notamment l'idée que cette interdiction et ce contrôle peuvent nuire à la liberté d'expression et au droit à la vie privée des adolescents. D'autre part, des représentants de l'UNICEF défendront quant à eux l'idée que les réseaux sociaux ne sont pas conçus pour les enfants, et que les risques sont trop grands (le camp des <i>pour</i> l'interdiction).	
Le déroulement	• Étape 1 : Création de la fiche d'écoute (15 min) → Annoncer les rôles qui vont être joués pendant le débat : Le camp des <i>pour</i> (5 élèves), le camp des <i>contre</i> (5 élèves), le jury (14 élèves), les modérateurs (2) constitués d'un président et d'un maître du temps et de la parole, les secrétaires (4 élèves). → Expliquer qu'il s'agira d'un débat réglé, où un porte-parole de chaque camp viendra tour à tour représenter son groupe face à l'adversaire. Le maître du temps et de la parole devra s'assurer que chacun débat pendant un même temps donné, et que tous les débatteurs participent. → Avant de distribuer les rôles, il s'agira de faire construire aux élèves la fiche d'écoute qui permettra au jury d'évaluer les débatteurs, et aux débatteurs d'anticiper les points sur lesquels ils seront évalués. Pour cela, inviter les élèves à consulter les précédentes fiches d'écoute et demander à la classe de choisir les critères qui leur semblent les plus pertinents pour cet exercice. Le jury pourra alors être divisé en deux, voire en trois, avec deux ou trois fiches d'écoute différentes. → Créer en même temps que les propositions des élèves la fiche d'écoute sur un document Word, projeté au tableau.	Fiche n°16: Cartes de rôle à jouer - débat réglé - production finale Clé USB

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	• Étape 2 : Formation des groupes (5 min) → Demander dans un premier temps quels élèves souhaitent jouer le rôle de modérateur et de maître du temps et de la parole. Leur rappeler qu'il s'agit d'une grande responsabilité et qu'ils doivent être sûrs de se sentir capables d'assumer ce rôle. → Ensuite, sur une base volontaire ou par tirage au sort, constituer les groupes du jury, du secrétariat et des camps pour et contre. • Étape 3 : Recherche argumentaire (40 min) → Disposer les élèves par groupe de 2 ou 3 (selon le matériel à disposition) par poste informatique. Les élèves du même groupe doivent être installés les uns à côté des autres. → Distribuer les cartes de rôle à jouer. → Les deux groupes d'élèves <i>pour</i> et <i>contre</i> commencent chacun à aller faire leur recherche argumentaire de leur côté, et se concentrent sur le point de vue qu'ils ont à défendre. Ces derniers devront veiller à prendre en note leurs arguments sur un document Word en précisant pour chaque argument la source et le type d'argument utilisé. Les inviter à réaliser cela sous forme de tableau à trois colonnes. Ils devront donc communiquer entre eux afin qu'idéalement, un seul élève prenne en note les arguments du groupe. → Les membres du jury et les secrétaires effectuent eux aussi des recherches concernant les deux points de vue qui seront défendus lors du débat. Ils prennent des notes à la main qui leur serviront lors du débat régulé, afin de poser des questions aux débatteurs. De leur côté, les modérateurs font de même avec pour objectif de monter une feuille avec le plus d'arguments possible « pour » et « contre » en les regroupant par thématiques autour du sujet. → Passer voir les groupes et donner des pistes de réflexion au besoin, notamment pour les deux équipes de débatteurs. → À tour de rôle, passer voir le groupe des modérateurs, des secrétaires et du jury et s'assurer qu'ils ont compris leur rôle lors du débat. → À la fin de la séance, faire imprimer le document Word de chaque camp pour et contre et les inviter à effectuer des recherches complémentaires à la maison si nécessaire. Les éventuels nouveaux arguments trouvés devront être recensés dans un document Word mis sur une clé USB et donné à l'enseignant le jour de la production finale.	
--	---	--

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

Séance 11

Production finale - débat régulé

EMC

Français

Étapes	Contenu et déroulement	Matériel didactique
Préparation avant le débat	- Les élèves arrivent en classe en ayant chacun leur fiche d'arguments (imprimée avec les sources pour les débatteurs, et des notes à la main pour le reste de la classe). Les modérateurs ont quant à eux une liste de points à aborder permettant de relancer le débat au besoin. - Disposer les tables idéalement comme représentées sur la fiche n°11. - Avoir une caméra pour filmer le débat. - Imprimer les fiches d'écoute créées par la classe, pour le jury. - Préparer des feuilles de couleur (2 couleurs) pour le jury.	Caméra Feuilles de couleur pour le jury Fiche n° 15 : plan de classe - production finale Fiche d'écoute créée par la classe
Rôles à jouer	Débatteurs (10) : Il y aura 5 élèves <i>pour</i> et 5 élèves <i>contre</i>. Les deux camps sont assis ensemble au début du débat de part et d'autre de la table des débatteurs (voir la fiche n°11). Ils viennent tour à tour débattre seuls face à un camarade du camp adversaire, en tant que porte-parole du groupe. Jury (14) : Le jury assiste au débat dans une posture d'écoute active, avec une fiche d'écoute chacun. Il a la possibilité d'intervenir pendant le débat en faisant passer des petits morceaux de papier au maître du temps et de la parole, où il inscrit une question à poser à l'un des deux camps sur une feuille de couleur (associer une couleur à chaque camp). Il prend des notes tout au long du débat et aura la possibilité de poser des questions lors de la séance de questions à la fin du débat. Secrétaires (4) : Les secrétaires sont eux aussi dans une posture d'écoute active, et ont pour mission de prendre en note les grands moments du débat : les points d'accord, de désaccords irréconciliables, et les moments où ils ont senti une émotion vive dans les échanges. Ils seront placés aux deux extrémités de la table en U, par équipe de deux de chaque côté. Président (1) : Le président s'assure que le débat se déroule dans le respect et l'écoute de chacun. Il introduit le débat en présentant les deux camps, il annonce le roulement de porte-parole toutes les 5 minutes. Il clôture le débat, et annonce la séance de questions pour le Jury. Maître de la parole et du temps (1) : L'élève qui assume ce rôle doit tenir un chronomètre sur lequel il devra garder un œil afin d'annoncer au président la fin de chaque session de parole pour	Fiche n°16 : Cartes de rôle à jouer - débat régulé - production finale Fiche n° 15 : plan de classe - production finale

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	les porte-parole et de réunion pour les débatteurs. Il prend les questions sur papier du jury au fil du débat, les pose aux débatteurs si celle-ci s'avère pertinente.	
	● Étape 1 : Rappel des objectifs de la séance (10 min) → Les élèves arrivent en classe et s'installent à leur place selon le rôle occupé. → Écrire au tableau la question du débat et projeter la fiche d'écoute créée par les élèves ainsi que les cartes de rôles à jouer (voir la fiche n°10). → Faire un rappel sur les rôles de chacun, répondre aux éventuelles questions des élèves au besoin. → Rappeler le scénario proposé, et souligner le fait qu'il n'y aura ni gagnant ni perdant, l'objectif est d'être en mesure de défendre un point de vue, et c'est leur capacité à défendre ce point de vue selon les critères définis ensemble en amont qui compte vraiment. ● Étape 2 : Débat régulé (30 min) → Le président invite les deux premiers porte-parole volontaires à se présenter à la table du débat. → Le maître du temps et de la parole lance le chronomètre pour cinq minutes. → À la fin des cinq minutes, le maître du temps informe le président qui clôt le premier tour de parole et invite les débatteurs à retourner à la table de discussion afin de faire le point avec son groupe, pendant une minute. Pendant cette minute de discussion, le jury est invité à prendre des notes sur sa fiche d'écoute, et les secrétaires à faire le point sur ce qui a été dit, par groupe de deux. → Une fois la minute écoulée, le président appelle deux nouveaux porte-parole, et ainsi de suite, jusqu'à ce que tous les porte-parole se soient exprimés. → A chaque tour, le jury a la possibilité de faire passer des messages au maître du temps et de la parole sur les feuilles de couleur. Il peut ainsi permettre de relancer le débat ou de répondre à un aspect qui n'a pas été évoqué. De même pour les deux modérateurs qui peuvent intervenir lorsqu'ils le jugent nécessaire. ● Étape 3 : Les questions du public (10 min) → Une fois les cinq duels passés, le président clôture le débat, invite le public à applaudir les deux partis. Il demande ensuite aux secrétaires de faire un premier compte rendu à l'oral en s'exprimant sur trois points majeurs : les points d'accord, les points de désaccord irréconciliables, et éventuellement les moments où ils	

Retour au plan

Production initiale	Module 1 Les sources d'informations	Module 2 L'argumentation et l'éloquence	Module 3 L'attitude civique	Module 4 La réfutation	Production finale
---------------------	--	--	--------------------------------	---------------------------	-------------------

	ont senti une forte tension s'exprimer pendant un échange. → Ensuite, le modérateur invite le public (le jury ainsi que les secrétaires) à poser des questions aux débatteurs. • Étape 3 : Discussion sur la séquence didactique (10 min) → Faire visionner aux élèves quelques extraits du débat de la production initiale. → Se remémorer ensemble les points à travailler qui avaient été soulevés → Questionner les élèves sur leurs progrès. Perçoivent-ils les progrès réalisés depuis la séance 1 ? Qu'ont ils appris ? Comment comptent-ils réinvestir leurs apprentissages au fil de cette séquence didactique ? Inviter les élèves du jury à formuler des commentaires à partir de leur fiche d'écoute.	
--	--	--

Il est tout à fait envisageable de mener une deuxième séance de production finale afin que tous les élèves puissent assumer les différents rôles du débat régulier.

Retour au plan

Fiches annexes

- Fiche n°1 Trace écrite - sources d'informations
- Fiche n°2 Pour ou contre les devoirs
- Fiche n°3 Les types d'arguments
- Fiche n°4 : Rôles à jouer - Plaidoirie
- Fiche n°5 Fiche d'écoute plaidoirie - Jury
- Fiche n°6 Fiche d'écoute - Examineurs
- Fiche n°7 : Le harcèlement scolaire : qu'est-ce que c'est ?
- Fiche n°8 : Le harcèlement scolaire : Que dit la loi ?
- Fiche n°9 : Propositions - Débat Q sort
- Fiche n°10 : Grille - Débat Q sort
- Fiche n°11 : Soutien argumentaire débat Q sort
- Fiche n°12 Les 3 types de réfutation
- Fiche n°13 Cartes de rôles à jouer Débat régulé - réfutation
- Fiche n°14 Fiche d'écoute
- Fiche n° 15 : plan de classe - production finale
- Fiche n°16 : Cartes de rôle à jouer - débat régulé - production finale

[Retour au plan](#)

S2

Fiche n°1 Trace écrite - sources d'informations

Prénom :	Date :
Nom :	Classe :
1. Dans mes mots, je définis ce qu'est une source d'information fiable :	
2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur les sources d'information fiables ? Qu'est-ce que j'ai appris ?	
3. Comment pourrais-je mettre en pratique les apprentissages issus de cet atelier sur les sources d'informations fiables dans mes prochaines prises de parole ?	
4. À la suite de cela, je me suis rendu compte que je dois encore travailler ceci sur les sources d'information :	

S4

Fiche n°2 : Pour ou contre les devoirs

Texte 1

Les devoirs, c'est un peu comme quelque chose qu'on fait parce qu'il le faut, voire pour éviter des punitions. Il y a des écoles où les élèves n'ont pas de devoirs, on devrait faire pareil. Peut-être que certains profs trouvent ça important, mais au fond, est-ce vraiment utile ? Il y a beaucoup d'élèves qui n'aiment pas les devoirs, et on dirait que les enseignants ne comprennent pas ça. Puis, peut-être qu'à la maison, tout le monde n'est pas pareil. J'ai l'impression qu'on doit juste faire avec et que c'est une perte de temps. Surtout que parfois, on n'a pas le temps de s'en occuper. Et puis, les devoirs, c'est juste une routine, pas forcément quelque chose qui fait une énorme différence. Bref, les devoirs, c'est un peu comme une règle qu'on suit sans trop se poser de questions.

Texte 2

Les devoirs sont très importants, parce que c'est là qu'on peut réviser ce qu'on a appris en classe. Si on ne les faisait pas, on oublierait tout de suite ce qu'on a vu dans la journée. C'est aussi un moyen de se préparer pour les examens, parce que ça nous aide à mieux comprendre les leçons. En plus, ça apprend à être organisé et à gérer son temps. Si on n'avait pas de devoirs, on pourrait facilement oublier des choses importantes. Et puis, même si ce n'est pas toujours agréable, les devoirs permettent de renforcer ce qu'on a appris, donc on devient meilleur. Finalement, sans devoirs, on ne progresserait pas autant.

Retour au plan

Texte 3

Les devoirs ne sont pas indispensables pour la réussite scolaire des élèves.

Premièrement, il est important de noter que les élèves qui n'ont pas un environnement familial propice à l'étude, ou qui sont fatigués après une journée de travail scolaire, ont du mal à se concentrer. Cela peut mener à des résultats moins bons, voire à une démotivation générale, rendant l'idée même des devoirs contre-productive pour l'apprentissage.

En outre, il est évident que les devoirs créent un environnement de stress constant. Pour beaucoup d'élèves, la fin de la journée d'école ne signifie pas la fin de la pression, mais au contraire, l'ajout d'une charge supplémentaire. Les jeunes sont souvent épuisés après une longue journée d'apprentissage et l'ajout de devoirs les prive de moments de détente essentiels à leur bien-être. Cela peut même entraîner une diminution de leur motivation et de leur plaisir à apprendre.

D'ailleurs, plusieurs spécialistes de l'éducation affirment que les devoirs excessifs peuvent même nuire à l'apprentissage des élèves. Selon une étude menée par le *National Education Association*, des recherches ont démontré que les devoirs ne montrent pas de bénéfices significatifs pour les élèves de primaire et ont un impact limité sur les collégiens.

Enfin, afin d'illustrer ces propos, rappelons que certaines écoles dans le monde se distinguent par l'absence de devoirs donnés régulièrement aux élèves. C'est le cas de quelques écoles primaires en Finlande, et les élèves obtiennent d'ailleurs des résultats parmi les meilleurs du monde lors des tests internationaux.

En définitive, à la lumière de ces différents arguments, on ne peut pas dire que les devoirs sont indispensables pour la réussite scolaire.

Texte 4

Les devoirs en classe sont essentiels pour le développement des élèves et leur réussite scolaire.

Tout d'abord, les experts en pédagogie s'accordent à dire que les devoirs permettent aux élèves de consolider et de renforcer les connaissances acquises en classe. En effet selon une étude menée par le *Centre National d'Études Pédagogiques*, les devoirs favorisent l'ancrage des savoirs et aident les élèves à mieux retenir les informations.

De plus, un étudiant qui quitterait l'école sans possibilité de réviser ou de mettre en pratique ce qu'il a appris durant la journée pourrait se sentir découragé. Les devoirs offrent aux élèves l'occasion de s'approprier pleinement les connaissances, de voir leurs progrès et de se sentir confiants dans leur travail. Un élève qui réussit à résoudre un problème de mathématiques ou à comprendre une règle de grammaire après un travail personnel éprouve un sentiment d'accomplissement.

D'autre part, les devoirs permettent de mieux gérer son temps et d'acquérir des compétences organisationnelles cruciales. L'apprentissage autonome, même en dehors de la salle de classe, favorise la persévérance et l'autodiscipline, deux qualités indispensables tout au long de la scolarité et au-delà.

Enfin, imaginons un élève qui a révisé ses leçons à la maison. Le lendemain, en classe, il sera capable de participer activement, de poser des questions pertinentes, et de répondre plus facilement aux exercices proposés. Cette pratique régulière améliore non seulement la compréhension des matières, mais aussi les résultats scolaires à long terme.

Ainsi, les devoirs en classe ne sont pas seulement un moyen de réviser, mais un véritable levier pour l'autonomie et la réussite des élèves.

S4

Fiche n°3 : Les types d'arguments

Type d'argument	Définition	Exemples
Les arguments rationnels	Basés sur des faits, des preuves, des statistiques ou des raisonnements logiques. Ils visent à convaincre par la raison.	« Selon une étude, 80 % des élèves trouvent que... »
Les arguments d'autorité	Ce sont des arguments qui se fondent sur l'avis d'une personne ou d'une institution reconnue pour sa compétence.	« Dans la revue Y, le professeur X affirme que... »
L'exemple concret	On donne un exemple précis et pertinent pour illustrer un propos. Cela aide à rendre l'argumentation plus concret.	« Prenons l'exemple d'un élève qui a réussi grâce à... »
L'argumentation par l'émotion ou la morale	Il s'agit d'une tentative de toucher le lecteur ou l'auditoire pour influencer son opinion par l'émotion ou les principes moraux et normes sociales.	« Imaginez un monde sans liberté, où l'on ne pourrait plus... »

S5

Fiche n°4 : Rôles à jouer – Plaidoirie

Modérateur

- Veiller à gérer l'activité dans le temps imparti
- (1) Présenter les orateurs et annoncer leur sujet avant chaque intervention
- (2) Inviter le Jury et les examinateurs à remplir leur fiche d'écoute (1 min)
- (3) Remercier les orateurs après chaque participation
- (4) A la fin des 3 présentations, faire voter le Jury à main levée pour le candidat le plus convaincant

Jury

- Etre attentif au discours de chaque participant
- Remplir la fiche d'écoute dans le temps imparti après chaque prestation (1 min)
- Applaudir le participant après chaque prestation
- Voter à main levée pour le candidat le plus convaincant
- Etre cohérent dans le vote fait, avec les critères remplis sur la fiche d'écoute

Examineur

- Etre attentif au discours de chaque participant
- Remplir la fiche d'écoute dans le temps imparti après chaque prestation (1 min)
- Applaudir le participant après chaque prestation
- Voter à main levée pour le candidat le plus convaincant
- Etre cohérent dans le vote fait, avec les critères remplis sur la fiche d'écoute

Orateur

- Lire son texte argumentatif au public, en faisant attention à plusieurs choses :
- Volume de la voix (parler suffisamment fort)
- Débit (prendre son temps)
- Articulation
- Regard (ne pas garder les yeux rivés sur le texte, regarder les interlocuteurs autant que possible)
- Intonation (rappelez vous que vous devez convaincre le Jury que votre monument mérite sa place au patrimoine mondial de l'UNESCO)

Retour au plan

S5

Fiche n°5 : Fiche d'écoute plaidoirie - Jury

Fiche d'écoute : Jury			
Prénom de l'orateur :			
Critères de prestation - Eloquence	☹️	😐	😊
Volume Le volume de la voix est suffisant.			
Débit L'orateur prend son temps en lisant son texte, il pose ses mots.			
Articulation L'orateur articule bien.			
Regard L'orateur a levé les yeux vers le jury et les examinateurs à plusieurs reprises.			
Intonation La hauteur de la voix de l'orateur varie.			
Total			

S5

Fiche n°6 : Fiche d'écoute - examinateurs

Fiche d'écoute : Examinateurs		
Prénom de l'orateur :		
Critères de prestation - Argumentation	OUI	NON
Arguments L'orateur a utilisé 3 types d'arguments différents.		
Pertinence Les arguments avancés sont convaincants.		
Structure Le récit argumentatif comporte une introduction et une conclusion.		
Total		

Retour au plan

Le harcèlement scolaire : Qu'est-ce que c'est ?
Définition du harcèlement scolaire : « Un élève est victime de harcèlement lorsqu'il subit, de façon répétitive, des actes négatifs de la part d'un ou plusieurs élèves. Un comportement négatif peut se produire lorsqu'un élève, ou un groupe d'élèves, inflige un malaise à un autre élève, que ce soit de manière physique (frapper, pousser, frapper du pied, pincer, retenir autrui) ou verbale (menaces, railleries, taquineries et sobriquets). Les actions négatives peuvent également être manifestées sans parole ni contact physique (grimaces, gestes obscènes, ostracisme ou refus d'accéder aux souhaits d'autrui) ». (Source : site du ministère de l'éducation. Définition proposée par le psychologue Dan Olweus)
Conséquences psychologiques et/ou sur la scolarité pour l'élève : <u>Victime de harcèlement :</u> - difficultés de concentration - risque important d'absentéisme et de décrochage - anxiété et dépression - troubles du sommeil - isolement social - fort sentiment de culpabilité - certaines victimes reproduisent des comportements violents à cause du harcèlement subi <u>Harceleur :</u> - Plus grande probabilité de développer des troubles psychologiques (dépression) et des conduites addictives (alcool, drogues, jeux...). (Source : revue cahiers pédagogiques, Marie Lauricella, 2024)
Numéros gratuits à destination des élèves victimes de harcèlement : 3020 et 3018

Le harcèlement scolaire : **Que dit la loi ?**

Depuis le 2 mars 2022, la loi reconnaît le harcèlement scolaire (dont le cyberharcèlement fait partie) comme un **délit**. Désormais, des sanctions peuvent être appliquées même aux **mineurs**, dont la peine encourue correspond à la moitié de celle d'un individu majeur. Toutefois, les tribunaux privilégient généralement des **travaux d'intérêt généraux** ou des **mesures éducatives**. Si une amende doit être payée, elle est souvent **à la charge des parents ou représentants légaux**.

Je suis mineur.e. Quels sont les risques encourus selon la loi si je harcèle un ou une camarade (verbalement, physiquement, ou en ligne) ?

Conséquence sur la victime	Peine de prison maximale (13 ans-16 ans)			Amende possible (13 ans-16 ans)		
Aucun dommage physique ou psychique visible sur la victime	aucune	3 mois	6 mois	aucune	7500 €	10 000 €
Altération de la santé (stress, anxiété, isolement)	9 mois	1 an et demi	3 ans	15 000 €	25 000 €	45 000 €
Tentative de suicide	2 ans et demi	5 ans	7 ans	55 000 €	75 000 €	100 000 €
Suicide	3 ans	4 ans	5 ans	150 000 €	200 000 €	300 000 €

- 1) En France, j'ai le droit de me moquer d'une religion.
- 2) Les caricatures concernent majoritairement les religions.
- 3) On n'est pas libre de s'exprimer à l'école.
- 4) Sur les réseaux sociaux, tout le monde devrait pouvoir dire ce qu'il pense, sans filtre.
- 5) Les caricatures peuvent se moquer du chef de l'Etat.
- 6) Je peux, durant un match de football, siffler l'hymne français.
- 7) Dans le cadre d'un débat, ma liberté d'expression doit prendre le pas sur les autres.
- 8) La liberté d'expression impose que je sois d'accord avec tout le monde.
- 9) La liberté d'expression s'applique partout dans le monde.
- 10) Interdire certains mots ou idées, c'est déjà censurer la pensée.
- 11) Je me retiens souvent de m'exprimer par crainte que ce que je dis heurte ceux qui m'entourent.
- 12) C'est grâce à la liberté d'expression que les injustices peuvent être dénoncées.

+ 2		La proposition avec laquelle vous êtes le plus d'accord			
+ 1				Les trois propositions que vous trouvez importantes	
Neutre					Les propositions non sélectionnées
- 1				Les trois propositions qui sont les plus éloignées de votre point de vue	
- 2		La proposition avec laquelle vous n'êtes absolument pas d'accord			

1) En France, j'ai le droit de me moquer d'une religion.

→ La loi sur la liberté d'expression (article 10 de la Convention européenne des droits de l'Homme) autorise la critique ou la caricature des croyances religieuses. La Cour européenne des droits de l'Homme reconnaît la satire comme un droit protégé. Néanmoins, ce droit est encadré : on ne peut pas inciter à la haine envers les personnes. La loi Gayssot (1990) interdit notamment les propos discriminatoires. Se moquer d'une religion peut heurter et renforcer les tensions sociales. En résumé, Il est autorisé de critiquer ou de caricaturer des idées ou des religions, mais interdit d'appeler à la haine ou à la violence envers les personnes qui les pratiquent.

2) Les caricatures concernent majoritairement les religions.

→ Les caricatures touchent aussi la politique, la société, l'économie. Le Canard Enchaîné caricature très souvent les hommes politiques, bien plus que les figures religieuses.

3) On n'est pas libre de s'exprimer à l'école.**4) Sur les réseaux sociaux, tout le monde devrait pouvoir dire ce qu'il pense, sans filtre.**

→ Les réseaux sont un espace d'expression démocratique. Limiter la parole, c'est risquer de censurer des voix minoritaires ou opprimées. Néanmoins, l'article 1er de la loi de 1881 sur la liberté de la presse, adapté au numérique, pose des limites : propos haineux, désinformation, diffamation = délits.

5) Les caricatures peuvent se moquer du chef de l'Etat.

→ La satire politique est protégée par la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, qui garantit la liberté d'expression, y compris sous forme de caricature

6) Masquer son identité sur les réseaux sociaux permet de se sentir plus libre de s'exprimer

→ Masquer son identité permet à des personnes de s'exprimer sans craindre le jugement, les moqueries, ou les représailles. Cela est particulièrement utile pour les personnes appartenant à des minorités ou vivant dans des environnements oppressants. Selon un rapport de l'UNESCO (2021), l'anonymat peut encourager la participation à des débats publics sensibles, notamment en politique ou sur des sujets liés au genre ou à la sexualité. De plus, des lanceurs d'alerte ou des victimes de violences peuvent témoigner sans danger grâce à l'anonymat. Toutefois, L'anonymat favorise parfois les discours de haine, les propos violents ou diffamatoires, car les auteurs se sentent à l'abri des sanctions. Cela contribue à la montée du cyberharcèlement.

7) Dans le cadre d'un débat, ma liberté d'expression doit prendre le pas sur les autres.

→ La liberté d'expression s'arrête là où commence celle des autres. Voir l'article 10 de la commission européenne des droits de l'Homme (CEDH).

8) La liberté d'expression impose que je sois d'accord avec tout le monde.

→ La liberté d'expression permet justement le désaccord. Elle n'oblige en rien à l'uniformité des idées.

9) La liberté d'expression s'applique partout dans le monde.

→ C'est un droit fondamental inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme (article 19). Pourtant, en pratique, beaucoup de pays la restreignent : Chine, Russie, Iran... En 2023, Reporters Sans Frontières classe la France 24e sur 180 pays pour la liberté de la presse.

10) Interdire certains mots ou idées, c'est déjà censurer la pensée

→ On pourrait dire que limiter les mots, c'est limiter la pensée et que la liberté de conscience passe par le langage. Toutefois, interdire les discours de haine n'est pas une censure mais une protection. La loi Avia (2020) vise à supprimer les contenus haineux en 24h.

11) Je me retiens souvent de m'exprimer par crainte que ce que je dis heurte ceux qui m'entourent.

12) C'est grâce à la liberté d'expression que les injustices peuvent être dénoncées.

→ Les grandes avancées sociales (abolition de l'esclavage, droit de vote des femmes...) ont été portées par des personnes qui ont osé exprimer clairement leur position. Cependant, sans encadrement, cette liberté peut être détournée pour propager des idées ou dangereuses ou faire de la désinformation.

S8

Fiche n°12 : Les 3 types de réfutation

Type de réfutation	Technique de réfutation	Exemples de formulation pour introduire la réfutation	Exemples (pour l'affirmation : « Les devoirs ne servent à rien, car beaucoup d'élèves les font sans réfléchir »)
Rejet total	<u>Contredire</u> directement l'argument par des exemples concrets, des chiffres, ou en citant des sources fiables.	« Tu affirmes que [...], mais <i>Il existe des exemples qui prouvent le contraire, comme [donner un contre-exemple].</i> » « L'affirmation selon laquelle [donner l'argument] n'est pas exacte, car les recherches montrent que [expliquer]. »	« Il est faux de penser que les devoirs ne servent à rien, car en réalité des études ont montré que les devoirs, lorsqu'ils sont bien conçus, aident à mieux comprendre ce qui a été vu en classe et à mieux préparer les élèves aux examens.. »
Concession	<u>Admettre une partie</u> de la thèse adverse. L'objectif n'est pas d'exprimer son désaccord, mais d' <u>apporter plutôt un autre point de vue</u> sur le problème, ou en donner une explication.	« <i>Je suis d'accord avec toi sur certains points, mais il faut aussi considérer [donner une perspective différente].</i> » « <i>Je comprends ton point de vue, mais une meilleure solution serait de [proposer une alternative].</i> »	« Il est vrai que certains élèves font leurs devoirs sans réfléchir, mais il serait plus logique de se demander si les devoirs donnés sont bien adaptés aux élèves ».
Nuance	<u>Nuancer un propos</u> dont l'affirmation : - Est excessive sur les chiffres - Constitue une généralité - Ne prend en compte qu'une partie de la réalité	« <i>Les chiffres que tu donnes ne sont pas représentatifs de la réalité, car [donner un argument]</i> » « <i>Cet argument repose sur un raisonnement erroné, car il est trop général</i> » « <i>Il semble que cet argument ignore des éléments clés, comme [insérer l'élément ignoré].</i> »	« Si les devoirs ne servaient vraiment à rien, <i>pourquoi</i> alors certains élèves les font-ils avec sérieux et obtiennent-ils de bons résultats ? »

Retour au plan

S7

Fiche n°13 : Cartes de rôles à jouer - Débat Q sort et régulé

S9

Porte-parole

Mission :

- Représente le groupe au moment du débat.
- Rapporter oralement les arguments travaillés en groupe en amont.

Qualités :

A l'aise avec la prise de parole en public,
respecte le temps de parole de chacun.

Scribe

Mission :

- Noter les idées données par le groupe
- S'assurer que le groupe donne plusieurs idées différentes

Qualités :

Ecriture facilement lisible, attentif

Gardien du temps et de la consigne

Mission :

- Veille au respect de la consigne en proposant une vérification à plusieurs étapes du travail.
- Surveille l'heure et indique le temps imparti pour chaque étape de l'activité, tout en participant lui-même.

Qualités :

Multitâches, organisé

Gardien de la parole

Mission :

- A la responsabilité de vérifier que tout le monde s'exprime
- Doit veiller à ce que les échanges soient respectueux.

Qualités :

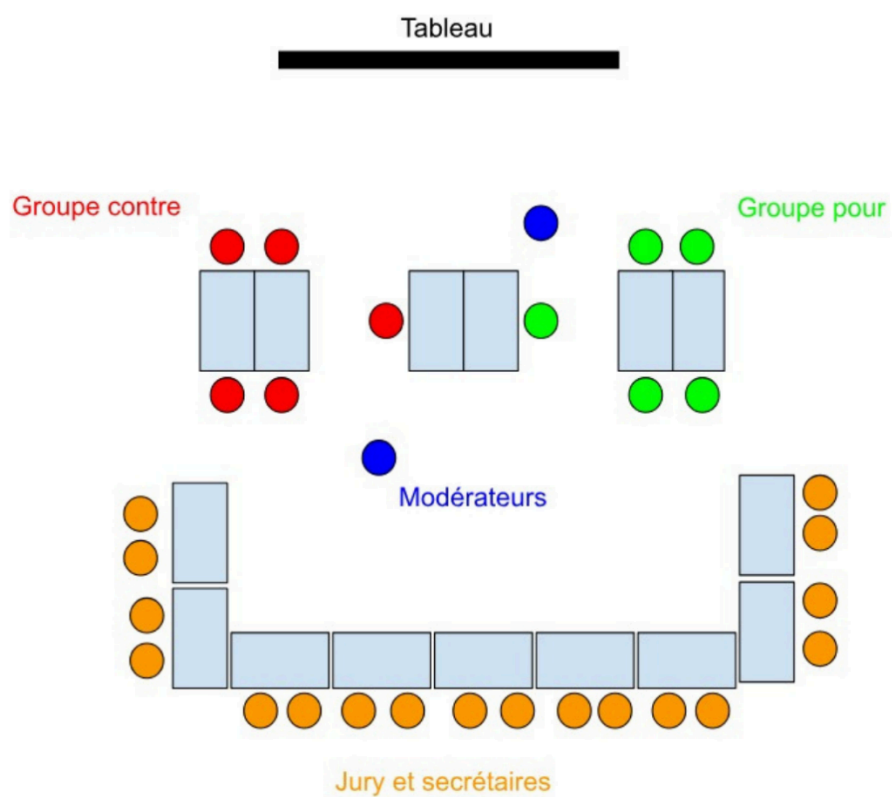
Bon médiateur, sens de l'équité

S9

Fiche n°14 : Fiche d'écoute - débat régulé - réfutation

Fiche d'écoute : Jury			
camp défendu :			
Critères de prestation du groupe	☹️	😐	😊
Type de réfutation Les débatteurs utilisent différents types de réfutations			
Crédibilité Les contre-arguments sont appuyés par des faits et des exemples convaincants			
Formules de réfutation Les débatteurs reprennent l'argument avancé par le camp adverse avant de réfuter			
Respect Les débatteurs ne coupent pas la parole et interagissent de manière respectueuse avec le camp adverse			
Total			

Retour au plan



S10

S11

Fiche n° 16 : Responsabilités des rôles à jouer - production finale

Membre du secrétariat <u>Responsabilités :</u> - Prendre des notes au fil du débat concernant les trois points suivants : → Les points d'accord entre les deux partis. → Les points de désaccord irréciliables. → Les moments du débat où les portes-paroles ont exprimé. - Restituer ces points clés à la fin du débat au reste de la classe.	Membre du jury <u>Responsabilités :</u> - Prendre des notes au fil du débat. - Remplir rigoureusement la fiche d'écoute. - Être investi dans l'écoute et la séance de questions du débat.
Débatteur - camp pour <u>Responsabilités :</u> - Respecter les critères de la fiche d'écoute définis ensemble. - Prend en considération les remarques de ses pairs avant de se faire porte-parole	Débatteur - camp contre <u>Responsabilités :</u> - Respecter les critères de la fiche d'écoute définis ensemble. - Prend en considération les remarques de ses pairs avant de se faire porte-parole
Fiche déroulement - Président : Présentation du contexte et sujet du jour : ● L'ONU a organisé un forum international au siège des Nations Unies, à Genève avec pour thématique « Les droits des individus à l'ère du numérique ». Présentation des deux partis : ● Les représentants de l'Amnesty international : cette interdiction et ce contrôle peuvent nuire à la liberté d'expression et au droit à la vie privée des adolescents. ● Les représentants de l'UNICEF : les réseaux sociaux ne sont pas conçus pour les enfants, et comprennent de grands risques. Appeler à la table du débat les deux premiers porte-parole de chaque camp Poser la question du débat aux deux porte-parole et inviter le représentant de l'UNICEF à donner son point de vue en premier lieu. Laisser les candidats débattre pendant 5 minutes. Remercier les porte-parole les inviter à rejoindre leurs collègues à la table des représentants (lorsque le maître de la parole et du temps indique que les 5 minutes sont écoulées). ● Annoncer la minute de mise au point entre représentants avant de passer aux deux prochains porte-parole. C'est le maître du temps et de la parole qui lancera le chronomètre, et préviendra le président une fois celle-ci écoulée. ● Appeler les deux nouveaux porte-parole. Et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les porte-parole soient passés à la table du débat. Remercier les débatteurs, demander au public de les applaudir. Annoncer la période de bilan du secrétariat ● Le maître de la parole et du temps s'occupe de donner la parole à chacun d'entre eux. Annoncer la période de questions du jury ⚠ Le Président a la possibilité d'intervenir pendant le débat : - Pour relancer le débat s'il s'essouffle en posant une question à l'un des débatteurs où en proposant	

Retour au plan

un angle d'approche à développer. Pour cela le président peut consulter sa fiche argumentaire préparée lors de la séance en salle informatique.

- Faire passer un message pertinent/une question posée par un membre du jury sur les papiers de questions.
- si les débatteurs se coupent trop la parole ou s'ils se manquent de respect.

Fiche déroulement - Maître de la parole et du temps :

1. Lancer le chronomètre pour 5 minutes pour chaque débat entre deux porte-parole

→ Signaler au président lorsque les 5 minutes sont écoulées.

2. Lancer le chronomètre de 1 minute pour chaque moment de mise au point entre les membres débatteurs.

→ Signaler au président lorsque la minute est écoulée.

3. À la fin des débats de portes-parole, inviter les secrétaires à partager leurs notes

→ (points d'accord, points de désaccord irréconciliables, moments de tension entre les deux partis)

4. Lorsque le président annonce la période de questions du Jury, le maître du temps et de la parole a la responsabilité de donner la parole aux différents membres du jury.

⚠ Le maître du temps et de la parole a plusieurs responsabilités pendant le débat :

- Être attentif au chronomètre et réactif lorsque le temps est écoulé
- Saisir discrètement les papiers de question du jury, les lire et les donner au président s'il juge cela pertinent.

Références bibliographiques

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69–88.
<https://doi.org/10.7202/1044110ar>

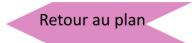
Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique : Enquête du ministère à la salle de classe*. Presses Universitaires de France. Falaize, B. (2023). *Enseigner l'EMC à l'école*. Retz. Lafontaine, L. (2007). *Enseigner l'oral au secondaire : Séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Université du Québec à Montréal (UQAM).

Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers formatifs clés en main* (Série Langue et communication. Didactique). Chenelière Éducation.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2020). *Programme du cycle 4*. Éducol.
<https://eduscol.education.fr/document/621/download>

Sénéchal, K., Dumouchel, M. et Messier, G. (2022). L'enseignement du français planifié autrement : Un habile alliage entre didactique et gestion de la classe. Dans M. Dumouchel et C. Lanaris (Éds.), *La gestion de la classe intégrée aux didactiques : Vers un enseignement cohérent* (pp. 23–66). Presses de l'Université du Québec.

 Retour au plan

RÉFÉRENCES

- Abdenmour, B. (2019) Esprit critique. Outils et méthodes pour le second degré. *Réseau Canopé*. <https://www.reseau-canope.fr/developper-lesprit-critique/pourquoi-enseigner-lesprit-critique.html>
- Aeby Daghé, S., & Flückiger, A. (2008). Quel débat pour quel objet d'enseignement ? Croisement de deux études en français et mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(1), 43-62. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.292>
- Alexandre, F. (2023). Portrait de compétences en lecture de cégépiens selon deux approches contrastées d'enseignement de la littérature : l'approche historicoformelle et l'approche subjective. [Thèse de doctorat, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue].
- Amilhat, C. (2021). Apprendre le métier de citoyen : contribution à l'étude de la socialisation politique publique. [Thèse de doctorat, Paris 1].
- Andro, G. (2022). Quelles postures professionnelles de neutralité en éducation morale et civique (EMC) en France ? Mise en tension du principe de non-discrimination face à la question religieuse. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (21), 69–86. <https://doi.org/10.4000/cres.5852>
- Aubert-Pérès, J. et Vieuxloup, J. (2003). *Comment donner la parole aux élèves? : aide à la pratique du débat en classe*. Canopé-CRDP de Rennes.
- Auguet, G. (2005). De la discussion à visée philosophique à la situation idéale de parole. *Spirale : Revue de recherches en éducation*, 35, 37–47. <https://doi.org/10.3406/spira.2005.1337>
- Baines, A., Medina, D. et Healy, C. (26 janvier 2023). *Using debate as an educational tool*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/blog/using-debate-educational-tool>
- Bardin, L. (2013). Définition et rapport avec les autres sciences. Dans L. Bardin (dir), *L'analyse de contenu* (p.30-51). Presses Universitaires de France.
- Bentolila, A. (2007). Ma vérité sur l'école : Sans nostalgie et sans complaisance. Dans *Urgence école : Le droit d'apprendre, le devoir de transmettre* (pp. 17–45). Odile Jacob. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/urgence-ecole--9782738120106-page-17?lang=fr>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021a). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron, et N. Rousseau (dir), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 3-22). Presses de l'université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021b). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron, et N. Rousseau (dir), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 25-42). Presses de l'université du Québec.
- Bergeron, L., St-Vincent, L-A. et Lacerte, J. (2021c). L'élaboration d'un dispositif de soutien au développement et à l'évaluation des stagiaires en enseignement Dans L. Bergeron, et N. Rousseau (dir), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p. 175-189). Presses de l'université du Québec.

- Berton, B. (2024). Enseigner l'EMC à l'école. Former les citoyens de demain. Histoire, enjeux et apprentissages. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 73, 275-276. <https://doi.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/spir.073.0275>
- Best, F. (2008). Naître citoyen ...et le devenir. *Après-demain*, 5,NF, 3-5. <https://doi.org/10.3917/apdem.005.0003>
- Bickel, J. (2007). Significations, histoire et renouvellement de la citoyenneté. *Gérontologie et société*, 30(120), 11-28. <https://doi.org/10.3917/gs.120.0011>
- Bisault, J. et Le Bourgeois, R. (2006). Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39(3), 101-139. <https://doi.org/10.3917/lsdle.393.0101>.
- Bodin, J. (2008). L'école de la république, école de la citoyenneté. *Humanisme*, 283, 42-48. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/huma.283.0042>
- Boissinot, A. et Le Baut, J.-M. (2021). Débattre à l'école : enjeux et pratiques. *Administration & Éducation*, 172(4), 5-9. <https://doi.org/10.3917/admed.172.0005>.
- Booto Ekionea, J.-P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives* 29(3), 168-192. <https://doi.org/10.7202/1085878ar>
- Boyadjian, J. (2020). Les rapports socialement différenciés des publics jeunes à la participation politique en ligne. *Pôle Sud*, 53, 117-134. <https://doi.org/10.3917/psud.053.0117>
- Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69–88. <https://doi.org/10.7202/1044110ar>
- Bozec, G et Duchesne, S. (2007). Apprentissage de l'universalisme citoyen en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 44. 95-104. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/ries.167>
- Brenifier, O. (2002). Enseigner par le débat. *CRDP de Bretagne*. [http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner par le debat.pdf](http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf)
- Brentano, C-A. (2005). Parler en public. De Vecchi.
- Carignan, I. (2017). Didactique de l'oral : Enseignement-apprentissage des genres oraux formels [Module en ligne]. EDU 1022, Université TÉLUQ. <https://edu1022.teluq.ca/oral/didactique-de-loral/enseignement-apprentissage-des-genres-oraux-formels/>
- Charpine, R. (s. d.). Les débats argumentés : modalités possibles. *Académie de Grenoble*. <https://enseignement-moral-et-civique-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/discussion-reglee-et-debat-argumente/les-debats-argumentes-modalites-possibles>

- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e éd.). Didactica, c.é.f. https://www.researchgate.net/publication/299778955_Caracteristiques_de_50_genres_pour_developper_les_compétences_langagieres_en_francais
- Castincaud, F., & Blanchard, C. (2021). Le débat en classe : Modes d'emploi. *Cahiers pédagogiques*, 566(1), 66-67. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/cape.566.0066>.
- Chirouter, E. (2019). Pratiques de la philosophie avec les enfants. *Les Cahiers Dynamiques*, 76, 73-82. <https://doi.org/10.3917/lcd.076.0073>
- Colletta, J.-M. et Cherkassof, A. (2003). Les émotions : une problématique pluri- et interdisciplinaire. Dans J.-M. Colletta et A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 5-11). Sprimont : Mardaga.
- Colognesi, S. et Deschepper, C. (2019). Les pratiques déclarées de l'enseignement de l'oral au primaire. Qu'en est-il en Belgique francophone? *Language and Literacy*, 21(1), 1-18. <https://doi.org/10.20360/langandlit29365>
- Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). Éducation à la citoyenneté à l'école : dossier de synthèse. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/Dossier_synthese_Citoyennete.pdf
- Constans, S., Alcorta, M. et Rouyer, V. (2017). Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté. *Revue internationale de l'éducation familiale*, (41), 23-44. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/rief.041.0023>
- Constant, F. (1998). La citoyenneté. *Agora débats/jeunesse* [Les nouvelles modalités d'accès à l'emploi des jeunes], (14), p.147. https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_1998_num_14_1_1650_t15_0147_0000_2
- Cooper, K. M., Downing, V. R., et Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 23. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0123-6>
- Coppola, A., Colognesi, S. et Collet, I. (2019). Enseigner le débat régulé sur les (in)égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système de genre. *Genre Éducation Formation*, (3). <https://doi.org/10.4000/gef.468>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P. et Gervais, C. (2010). Concept de réflexion : un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Crowell, A., et Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-Year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381
- De Coppet, C. (2021). Enseigner la morale et le civisme. *Sciences Humaines*, 336, 1-11. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/sh.336.0011>

- De Grandpré, M., Lafontaine, L., Plessis-Bélair, G. (2016). L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*. 36, 11-36. <https://doi.org/10.4000/dse.1334>
- Déloye, Y. (1994). Chapitre 4. Les différents visages de la morale civique. Dans Y. Déloye (dir.), *École et citoyenneté: L'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses* (p. 141-197).
- Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). L'expérimentation du curriculum sur le terrain. Dans M. Demeuse et C. Strauven (dir), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage* (p.169-206).
- Denis, H. (2019). Les différents troubles anxieux de l'enfant et de l'adolescent. Dans H. Denis (dir), *Traiter les troubles anxieux chez l'enfant et l'adolescent: Du diagnostic à la prise en charge* (p. 26-37). Dunod.
- Denizot, N. (1994). La séquence didactique. *Revue de didactique et de pédagogie du français* (20)43-49. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/43_Denizot_R20.pdf
- Denny, J-L. (2019). *L'expérience des normes pour débattre en classe : vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes*. [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg].
- Denny, J-L et Flavier, E. (2024). La professionnalité enseignante dans le débat en classe : une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève. *Éducation et socialisation* [Online], 53. <http://journals.openedition.org/edso/6913>
- Dias-Chiaruttini, A. (2015). *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français* (1e éd.) Peter Lang.
- Didier, S. (2019). Le débat en classe : pourquoi et comment peut-on le faire ? <https://jqsi.qc.ca/jqsi2019/jqsi.qc.ca/indexe331.html?Le-debat-en-classe-pourquoi-et-comment-peut-on-le-faire>
- Doucet, M., Doucet, M., Pharand, J. et Pharand, J. (2013). En éducation, quand les émotions s'en mêlent ! : enseignement, apprentissage et accompagnement. Presses de l'Université du Québec.
- Dolz, J. et al. (1995). Enseigner l'oral à l'école obligatoire. *Résonances*, (4), 3-8.
- Douniès, T. (2021). *Réformer l'éducation civique: Enquête du ministère à la salle de classe*. Presses Universitaires de France.
- Dolz, J. et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*. 179-198. <http://journals.openedition.org/pratiques/1159>
- Dolz, J., Schneuwly, B. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. ESF.
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de l'oral. *Québec français* (157), 58–59. <https://id.erudit.org/iderudit/61514ac>
- Dumais, C. (2011). L'oral pragmatique : un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves. *Vivre le primaire*, 24(1), 42-44.

- Dumais, C. et al. (2014). Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans (dissertation). Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. *Enjeux: Revue de formation continuée et de didactique en français*, (90), 5-21.
- Dumais, C., Soucy, E. et Plessis-Bélair, E. (2017). La didactique de l'oral au préscolaire et au primaire au Québec : portrait d'un domaine de recherche en émergence. Dans S. El Euch, A. Groleau et G. Samson (dir.), *Les didactiques : bilans et perspectives*. (pp.101-124). Presses de l'Université du Québec.
- Dumais, C. (2022). L'oral à l'école. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088540ar>
- Dumais, C., Soucy, E., & Gouveia, M. (2025). *Développer des pratiques d'enseignement de l'oral pragmatique et coconstruire des ressources pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du secondaire : Une recherche collaborative* (Rapport de recherche, projet no 2022-OTTA-309881). Université du Québec à Trois-Rivières / Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2025/05/rapport-de-recherche_christian-dumais.pdf
- Dumont, M. (2021). L'analyse rétrospective de l'expérience de développement de *Funambule : pour une gestion équilibrée du stress. La recherche-développement en contextes éducatifs*. Dans L. Bergeron, et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs* (p.137-155). Presses de l'université du Québec.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2020). Quelles pratiques pour enseigner l'oral ? *Revue de didactique et de pédagogie du français*, (73), 153-172. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2022/12/153-172_R73_Dupont-Grandaty.pdf
- Dupont, P. et Sales-Hitier, D. (2023). Une nouvelle génération de séquence didactique pour répondre aux obstacles inhérents à l'enseignement de l'oral : la séquence SEMO. *Repères*. (68), 57-77. <https://doi.org/10.4000/reperes.6043>
- Durisch Gauthier, N. (2020). L'éducation au vivre ensemble en Suisse : analyse des plans d'études et enjeux de formation. *Éthique en éducation et en formation*, (8), 12-42. <https://doi.org/10.7202/1070031ar>
- Dwyer, K. et Fus, D. (1999). Public Speaking Competency, Communication Apprehension, and Self-efficacy: Predictors of Academic Success. *A paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association*. St. Louis MO.
- Eriksson, B. et J.-F. de Pietro (2011). Une place à trouver dans le cadre scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*. 33(2), 167-174.
- Eveleigh, H., Tozzi, M., & Colcanap, P. (2002, 4 février). Pourquoi "débatte en classe" ? *Les Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-debatte-en-classe/>
- Falaize, B. (2023). *Enseigner l'EMC à l'école*. Retz.

- Fontani, C. (2007). Le « débat réglé », en ZEP, à l'école primaire. Enseigner des "questions socialement vives". *Diversité* [Les enjeux de l'apprentissage de la langue française], (151), 99-106. <https://doi.org/10.3406/diver.2007.2832>
- Ferlazzo, L. (2023, novembre). Student debates might not be such a great lesson idea. Here's why. Education Week. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-student-debates-might-not-be-such-a-great-lesson-idea-heres-why/2023/11>
- Fischbach, F. (2016). Critique et réflexion : la réflexion dans la Théorie critique de l'École de Francfort. *Philosophiques*, 43(2), 233–248. <https://doi.org/10.7202/1038205ar>
- Fix-Lemaire, S. (2023). Romy, un sujet-professeure en tension entre instruire et éduquer. *L'épreuve de l'enseignement moral et civique à l'école*, 29(1), 27-42. Cliopsy.
- Galichet, F. (2002). La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 105-124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?. *Le français aujourd'hui*, (195), 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Ghafar, Z. N. (2024). The effect of classroom debate on students' academic achievement in higher education: An overview. *International Journal of Applied and Scientific Research*, 2(1), 123-136. <https://doi.org/10.59890/ijasr.v2i1.1258>
- Giral, J. (2013). Le débat réglé et argumenté comme dispositif d'apprentissage et d'action : L'exemple de débats menés à propos de l'environnement et du développement durable [Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille]. Theses.fr. <https://theses.fr/2013AIXM3001>
- Gotteland, D., Haon, C. et Boulé, J. (2017). Sélectionner les meilleurs concepts. Dans D. Gotteland, C. Haon et J. Boulé (dir), *L'innovation : de l'idée au lancement: Créer et développer un produit ou service nouveau* (p.119-163). Dunod.
- Henry, P. et Moscovici, S. (1968). Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages* [socio-linguistique], (11), 36-60. https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1968_num_3_11_2900
- Husser, A. C. (2016). L'enseignement moral et civique. <https://redisco.hypotheses.org/267>
- Husser, A.-C. (2024). *L'éthique dans le curriculum des élèves français ou la difficulté de faire de la philosophie dans l'enseignement secondaire en dehors de la classe de terminale*. Éthique en éducation et en formation, (17), 42-55. <https://doi.org/10.7202/1116963ar>
- Inspection générale – Groupe permanent et spécialisé de philosophie. (2018, février). Note d'orientation relative à la discussion à visée philosophique [PDF]. Ministère de l'Éducation nationale ; Inspection générale de l'Éducation nationale. https://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/sites/default/files/fichiers/igen-groupephilosophie_note_fev2018_discussionviseereflexive.pdf

- Jodoi, K. (2024). The effects of parliamentary debate as a pedagogy for argumentation in L1 and L2 contexts. *Argumentation*, 39(1), 147–163. <https://doi.org/10.1007/s10503-024-09645-w>
- Jolicoeur, P.-L. (2020). Apprendre à dialoguer et dialoguer pour apprendre : pédagogie dialogique en classe collégiale [Projet de fin d'études, CRIRES – Livres en ligne]. CRIRES – Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/apprendre-pour-dialoguer-et-dialoguer-pour-apprendre-pedagogie-dialogique-en-classe>
- Kahne, J. et Middaugh, E. (2008). *Democracy for some: The civic opportunity gap in high school* (CIRCLE Working Paper No. 59). CIRCLE, Jonathan M. Tisch College of Citizenship and Public Service, Tufts University. <https://www.civicsurvey.org/publications/democracy-for-some-the-civic-opportunity-gap-in-high-school>
- Kahn, P. (2015). Un enseignement moral et civique pour la démocratie. *Administration & Éducation*, 148, 69-76. <https://doi.org/10.3917/admed.148.0069>
- Karaki, S. (2021). Le besoin d'appartenance sociale. Dans S. Karaki (dir), *Le travail en équipe: Un peu de neurosciences pour les pros qui veulent collaborer autrement* (p.45-69). Dunod.
- Kelly, G. A. (1979). Who Needs a Theory of Citizenship? *Daedalus*, 108(4), 21-36. <http://www.jstor.org/stable/20024632>
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Lafontaine, L. (2007). Enseigner l'oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation.
- Lafontaine, L., Dezutter, O. et Thomas, L. (2010). Constats d'enseignants du Nouveau-Brunswick francophone au sujet de la séquence didactique comme outil d'enseignement et d'apprentissage du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire : Revue en éducation du français en milieu minoritaire*, 5(2), 5–10. <https://doi.org/10.21230/F3KW22>
- Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible ! : 18 ateliers formatifs clés en main* (Ser. Langue et communication. didactique).
- Larousse (s. d.a) civilité. Dans Dictionnaire. Récupéré le 22 Mars 2024. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/civilit%C3%A9/16281>
- Larousse (s. d.b) civisme. Dans Dictionnaire. Récupéré le 22 Mars 2024. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/civisme/16284>
- Lavédrine, C. (2021). Introduction. Dans C. Lavédrine, *Comment enseigner l'oral aux élèves : Se former pour mieux former à la prise de parole* (pp. 15-19). De Boeck Supérieur.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, , 59-90. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/savo.hs01.0059>

- Le Cunff, C. (2005). Le débat en classe : parler pour se construire comme acteur dans la cité. 225-236. <https://shs.hal.science/halshs-00132186/document>
- Lego, G. (2013). Léal et la voix : le savoir de l'adolescent. *VST - Vie sociale et traitements*, 119, 93-98. <https://doi.org/10.3917/vst.119.0093>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd, Ser. Le défi éducatif).
- Maniatakou, A., Papassideri, I., et Georgiou, M. (2020). Role-play activities as a framework for developing argumentation skills on biological issues in secondary education. *American Journal of Educational Research*, 8(1), 7–15. <https://doi.org/10.12691/education-8-1-2>
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge University Press. <https://delong.typepad.com/marshall-citizenship-and-social-class.pdf>
- Michaels, S., O'Connor, C., et Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2009). Programme de français, langue d'enseignement - Deuxième cycle du secondaire (Programme de formation de l'école québécoise). <http://cdn-contenu.quebec.ca/...-secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). Programme de formation de l'école québécoise – Enseignement secondaire : Programme Culture et citoyenneté québécoise (ISBN 978-2-550-95374-6). Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/programmes/PFEO-culture-citoyennete-quebecoise-Secondaire.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015a). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2015-372 du 31 Mars. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015b). Le débat (réglé ou argumenté). Ressources pour l'enseignement moral et civique. <https://eduscol.education.fr/document/20578/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015c). Le débat. *Éduscol*. <https://eduscol.education.fr/document/16243/download>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2016a). Le parcours citoyen de l'élève. Bulletin officiel n°25 du 23 juin 2016. <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo25/MENE1616142C.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2016b). A l'école de l'esprit critique. <https://eduscol.education.fr/document/22168/download>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2016c). Former l'esprit critique des élèves. <https://eduscol.education.fr/1538/former-l-esprit-critique-des-eleves>

- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2020). Programme du cycle 4. <https://eduscol.education.fr/document/621/download>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2021). L'égalité, la diversité et les discriminations. *Enseignement Moral et Civique*. <https://eduscol.education.fr/document/6031/download>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023a). La République à l'école.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2023b). Le parcours citoyen. <https://www.education.gouv.fr/le-parcours-citoyen-5993>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (s. d.) Valeurs et engagements. *Système éducatif*. <https://www.education.gouv.fr/valeurs-et-engagement-8924>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024a). *Projet de programme – Enseignement moral et civique*. <https://www.education.gouv.fr/media/160329/download>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024b). Éduquer à la citoyenneté au cycle 4 [brochure]. <https://eduscol.education.fr/document/59573/download?attachment>
- Montel, J.-M. (2003). L'éducation à la citoyenneté. *Revue Projet*, 276(4), 54-57. <https://doi.org/10.3917/pro.276.0054>.
- Morlaix, S. (2021). La prise en compte du concept de « compétences non académiques » : du système de formation au marché du travail ?. Dans Pascal Guibert éd., *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (p.237-246). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0237>
- Obaid, N. A. (2022). Evaluating the group debate activity as a student-centered approach in microbiology course for PharmD students: An observational study. *Advances in Medical Education and Practice*, 13, 585–592. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S355950>
- Onen, D. (2016). Using debates to teach: A multi-skilling pedagogy often neglected by university academic staff. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(7), 110-126. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/706/pd>
- Ouellet, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté: pour contrer le "scandale de l'inégalité". *Collèges et société*. 19(2), 13-19. https://mobile.eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21595/Ouellet_19_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pammett, J. H. et LeDuc, L. (2003). *Pourquoi la participation décline aux élections fédérales canadiennes : un nouveau sondage des non-votants*. Repéré à <http://www.elections.ca/res/rec/part/tud/Decline.pdf>.
- Panissal, N. et Brossais, E. (2013). Le débat argumenté au collège : échanges dialogiques sur des controverses socio-scientifiques. Dans J.-P. Bernié et M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école* (pp. 93 – 104) [Chapitre de livre]. Presses Universitaires de Bordeaux. <https://doi.org/10.4000/books.pub.47797>

- Pasquinelli, E. et Bronner, G. (s. d.). Éduquer à l'esprit critique. *Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation*. 226-278. <file:///home/chronos/u-2edfdb0913cdf1daf56a596a9c38898ee6a46a2d/MyFiles/Downloads/eduquer-l-esprit-critique-16261.pdf>
- Payan, S. (2011). De l'autochtonie à la citoyenneté : vers une construction psychique de la citoyenneté. *Topique*, 114, 115-123. <https://doi.org/10.3917/top.114.0115>
- Pearson, J., Fréchette-Boilard, G. et Beadry, C. (2024). L'anxiété de performance chez les élèves doués. Réseau d'information pour la réussite éducative (RIRE). <https://rire.ctreq.qc.ca/lanxiete-de-performance-chez-les-eleves-doues/>
- Pickard, A. J. (2017). *Research Methods in Information*. Facet Publishing.
- Pitseys, J. (2017). Démocratie et citoyenneté. *Dossiers du CRISP*, (88) 9-113. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/dscrisp.088.0009>
- Plane, S. (2015) Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Cahiers pédagogiques*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>
- Plante, I., Dubeau, A. et Guay, F. (2019). *Comprendre l'effet « Gros poisson-petit bassin » lors de la transition du primaire vers des écoles secondaires avec ou sans sélection sur le concept de soi, la motivation, l'engagement, la réussite et les aspirations scolaires des élèves* (Rapport de recherche n° 2014-RP-17927). Fonds de recherche du Québec – Société et culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_2013-2014_rapport_I.Plante_transition-primaire-secondaire.pdf/7f9491ce-d4b2-4563-b37c-b4a6384c53fe
- Polin, R. (1997). *Du citoyen*. Dans R. Polin (Dir), *La République entre démocratie sociale et démocratie aristocratique* (p. 78-92). Presses Universitaires de France.
- Programme de formation de l'école québécoise (2007). Enseignement secondaire, deuxième cycle. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Robert-Mazaye, C. et al. (2017). Désengagement ou scepticisme engagé ? L'action politique et citoyenne des jeunes québécois. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 41, 95-117. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0095>
- Robichaud, M.-J. et Dumais-Michaud, A.-A. (2012). De la nécessité du séminaire aux études supérieures en travail social : Une discussion sur le développement de la réflexion critique. *Canadian Social Work Review / Revue canadienne de service social*, 29(1), 101-119. <http://www.jstor.org/stable/43486271>
- Rozi, N. F. (2021). Classroom debate strategy to enhance students' critical thinking skills in argumentative writing. *Exposure: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris*, 10(2), 274–288. <https://doi.org/10.26858/je.v10i2.5916>
- Savoie-Zajc, L. (1996). Saturation. Dans A. Mucchielli (Dir.) : *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.ugam.ca/10.3917/arco.mucch.2009.02.0226>

- Schulz, Wolfram et al. 2010. ICCS 2009 International report : civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Simard, C., Dufays, J., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 12. L'oral. Dans C. Simard, J. Dufays, J. Dolz et C. Garcia-Debanc (Dir), *Didactique du français langue première* (pp. 283-299). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
<https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/dbu.simar.2010.01.0283>
- Sénéchal, K. (2012). L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans les classes de français au secondaire québécois [Mémoire de maîtrise, Université Laval].
<http://hdl.handle.net/20.500.11794/23226>
- Sénéchal, K. (2016). Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative: L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire [thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec]. <http://www.theses.ulaval.ca/2016/32843/>
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en œuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ?. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, et R. Gagnon (éds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p.131-149). Presses universitaires de Namur.
<https://books.openedition.org/pun/6607>
- Sénéchal, K. et Dolz, J. (2019). Validité didactique et enseignement de l'oral. Dans K, Sénéchal, C. Dumais et R. (Dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p.19-41) . Peisaj.
- Sénéchal, K. (2022). Description des pratiques déclarées, des représentations et des besoins de formation de membres du personnel enseignant en ce qui concerne l'enseignement de l'oral au primaire québécois. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088546ar>
- Soucy, E. et Dumais, C. (2022). La justification orale : de l'objet enseigné à l'objet utilisé. *Éducation et francophonie*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1088547ar>
- Soucisse, M. M. et Heins, M.-P. (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et l'adolescence: état des connaissances cliniques et scientifiques. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 43-73.
<https://doi.org/10.7202/1084579ar>
- Soung, S. (2017). Critères d'évaluation de l'information scientifique à l'ère numérique : Cas des étudiants aux cycles supérieurs en éducation des universités québécoises. *Documentation et bibliothèques*, 63(3), 36–49. <https://doi.org/10.7202/1041021ar>
- Sternberg, R. J. et Halpern, D. F. (2020). *Critical thinking in psychology* (Second edition). Cambridge University Press.
- Stordeur, M-F., Nils, F., et Colognesi, S. (2021). Sept dilemmes rencontrés par les enseignants du primaire quand ils évaluent les exposés oraux des élèves. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(2), 7-37. <https://doi.org/1048782/e-jiref-7-2-7>
- Taroor, R. (2011). Prevalence of stress, anxiety and anger among school children. *Stress*, 26(10), 105-34.

- Tozzi, M. (2004). Débat scolaire : les enjeux anthropologiques d'une didactisation. *Tréma* [En ligne], 23 | 2004, mis en ligne le 30 septembre 2010, consulté le 19 avril 2019. <http://journals.openedition.org/trema/598>
- Tozzi, M. (2012). La discussion à visée philosophique : former à l'interculturel. *Diversité*, 168, 167–172. https://www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2012_num_168_1_3566
- Trybou, V. (2018). Comprendre l'anxiété sociale. Dans V. Trybou, (dir), *Comprendre et traiter l'anxiété sociale: Nouvelles approches en TCC* (p. 4-19). Dunod.
- Urgelli, B., Hasni, A., & Morin, O. (2022). Questionner l'éducation par les controverses : enjeux, défis, méthodes [Numéro thématique]. *Questions vives: Recherches en éducation*, (37). <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6577>
- Vincent, G. (2003). Civisme et civilité. Les dimensions morales et religieuses du lien social en démocratie. *Archives de sciences sociales des religions*, (121), 127-148. 10.4000/assr.2395
- Vaidis, D. (2006). Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude. 54 | 2006. <http://journals.openedition.org/linx/507>
- Vanlint, A. (2021). Le journal de bord comme outil de terrain. *Guide colonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>
- Vitiello, A. (2013). L'exercice de la citoyenneté. Délibération, participation et éducation démocratiques. *Participations*, 5, 201-226. <https://doi.org/10.3917/parti.005.0201>
- Wiertz, C., Van Mosnenck, S., Galand, B. et Colognesi, S. (2020). Évaluer l'oral quand on est enseignant ou chercheur : points de discussion et prises de décision dans la coconception d'une grille critériée. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(3), 1–37. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1083006ar>
- Xypas, C. (2003). Qu'est-ce que la citoyenneté ? Dans Constantin Xypas (dir), *Les citoyennetés scolaires: De la maternelle au lycée* (p. 281-290). Presses Universitaires de France. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/puf.meiri.2003.01.0281>
- Youx, V. (2022). Oral et compétences langagières : des choix inégalitaires. *Carnets rouges*. <https://carnetsrouges.fr/oral-et-competences-langagieres-des-choix-inegalitaires/>
- Zare, P. et Othman, M. (2015). Students' perceptions toward using classroom debate to develop critical thinking and oral communication ability. *Asian Social Science*, 11(9), 158-170. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p158>
- Zayan, R. M. H. I. (2025). L'effet d'une séquence didactique basée sur l'approche actionnelle sur le développement des compétences d'exposé oral et la réduction de l'anxiété langagière chez les étudiants de la section de français. *Revue des Études Françaises*, 11, 105-154. https://journals.ekb.eg/article_408990_159df021af4a13dff561e59a348b2a1e.pdf

