

**DÉBATTRE, FAIRE DÉBATTRE ET
APPRENDRE À DÉBATTRE**
**Étude des déclarations d’enseignants de cycle 3
sur des genres disciplinaires du débat**

Audrey Destailleur
Institut de Formation Pédagogique de Lille
Théodile-CIREL (ÉA 4354)

INTRODUCTION

Si Halté (2005) caractérisait l’oral comme « un serpent de mer caractérisé par sa promptitude à replonger dans les abysses », il semble qu’on puisse à fortiori en dire autant du débat, entendu comme dispositif oral d’enseignement et d’apprentissage. En effet, bien que le débat apparaisse et soit fortement recommandé dans les programmes officiels de l’école élémentaire en 2002 (MEN, 2002a) notamment en éducation civique, en lecture-littérature et en sciences, il disparaît des prescriptions officielles de 2008 (MEN, 2008), pour réapparaître dans les nouveaux programmes de 2015 (MEN, 2015a, 2015b). Comment lire ces changements sinon comme des tensions, voire des ruptures, entre les injonctions au débat ? D’autres tensions se font jour entre ces discours prescriptifs, qui – c’est du moins la lecture que nous en faisons – présentent le débat tantôt comme une pratique fortement disciplinaire en 2002 et 2015, tantôt comme une pratique scolaire en 2008. Comment les enseignants ressentent-ils ces tensions ? Comment se saisissent-ils de ces discours officiels fluctuants ? Et, surtout, comment mettent-ils en œuvre ces débats prescrits dans leurs pratiques professionnelles ?

Nous nous proposons d’analyser ici les déclarations de 184 enseignants de cycle 3 de la banlieue lilloise, interrogés par questionnaire sur leurs pratiques du débat : il nous semble que l’on a là une matière intéressante pour décrire, dans une

perspective didactique, la manière dont ces pratiques sont configurées¹. Précisons encore que notre recherche ne cherche pas à modéliser les mises en œuvre du débat à l'école mais vise au contraire à décrire les formalisations du débat dans plusieurs disciplines contrastées – lecture-littérature, sciences et philosophie – à partir des discours construits dans les différents espaces constitutifs de l'école.

Après avoir présenté quelques éléments théoriques sur la notion de genre, nous centrerons l'analyse sur les déclarations des enseignants quant à leurs pratiques effectives de débat en classe. L'analyse comparative permettra ainsi de mettre en lumière la manière dont le débat est conçu par les enseignants de manière disciplinaire. Cela nous amènera à questionner plus largement la notion de genre du débat.

1. LA NOTION DE GENRE DU DÉBAT

Partons de la notion de genre telle que formalisée par Schneuwly et Dolz (1997) et par Dolz et Schneuwly (1998). À partir des travaux de Bakhtine (1984) sur le genre, les auteurs cherchent à décrire les genres en usage dans le cadre scolaire à partir des genres formels de l'oral, tels que l'exposé, l'entretien radiophonique ou encore le débat. Faisant du genre un outil qui permet tout à la fois de comprendre et de produire des discours dans une sphère d'échange spécifique, Schneuwly et Dolz (1997, p. 36) construisent le débat comme un « genre scolaire » en insistant notamment sur les dimensions qui « se manifestent dans les prototypes les plus répandus ». La notion de genre fait apparaître ainsi les invariants des pratiques de débat pour en faire, par la suite, un objet d'enseignement et d'apprentissage à l'école.

À cette conception scolaire du genre peut être opposée une acception plus disciplinaire du genre du débat. Les disciplines scolaires se présentent en effet selon nous comme un cadre structurant et spécifiant des pratiques de débat à l'école, ce qui questionne *de facto* la notion de genre scolaire. La notion de genre disciplinaire, telle que nous l'avons proposée (Destailleur, 2014) à la suite de Dias-Chiaruttini (2015), permet donc de penser les pratiques de débat, non pas à partir de leurs invariants, mais au contraire par leurs spécificités. Le genre, ici le genre de débat, se constitue ainsi pour nous comme un outil théorique pour décrire des pratiques ou des représentations enseignantes contrastées disciplinairement. La comparaison disciplinaire a par conséquent une place significative dans la description du genre dans la mesure où elle permet de préciser les facteurs qui spécifient les pratiques disciplinaires de débat, ces pratiques pouvant du reste se formaliser selon les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques².

1. Ce travail a été fait à l'occasion d'une recherche doctorale, dirigée par Isabelle Delcambre, intitulée *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3* (Destailleur, 2014). Ce travail ainsi que l'ensemble des annexes sont accessibles en ligne : <http://www.theses.fr/2014LIL30037> (consulté le 31/05/2016).

2. On observe en effet des pratiques de débat prenant des formes différentes dans les écrits prescriptifs (les textes officiels), les écrits de recommandation (les manuels scolaires et documents d'application des programmes) et la manière dont les enseignants les mettent en place en classe (Destailleur, 2014).

2. RECUEILLIR LES DÉCLARATIONS DES ENSEIGNANTS PAR QUESTIONNAIRE

2.1. Construction du questionnaire

Le questionnaire comprenant 92 questions, dont le plus grand nombre concernait les pratiques de débat, a été diffusé en 2012-2013 auprès d'enseignants du cycle 3 (classes de CE2, CM1 et CM2). Il s'agissait notamment de recenser les pratiques de débat, telles que déclarées et décrites par ces enseignants, dans trois disciplines contrastées – la lecture-littérature, les sciences et la philosophie – pour identifier la manière dont ils concevaient le débat.

Arrêtons-nous ici sur le choix des disciplines retenues pour cette recherche. Nous nous sommes centrée sur ces disciplines car la mise œuvre disciplinaire des débats interrogeait directement les cadres disciplinaires à l'étude. L'émergence du débat dans les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) a en effet permis aux disciplines sciences et lecture-littérature de, respectivement, se rénover et se renouveler en modifiant des pratiques enseignantes dans la construction des apprentissages (Dias-Chiaruttini, 2015). En ce qui concerne la philosophie, nous avons été interpellée par la présence des pratiques de débats philosophiques dans les classes depuis le début des années 2000 (Tozzi, 2012) alors que la philosophie n'était pas une discipline scolaire prescrite à l'école élémentaire. La diffusion de ces pratiques, attestée par la mise à disposition des maîtres d'outils proposés par des sites académiques, des sites de circonscriptions, d'écoles, des blogs d'enseignants, des sites associatifs professionnels, et par des publications *ad hoc* (cf. note 20), nous a conduite à faire entrer le débat philosophique dans notre étude comparative.

2.2. La population des enquêtés

87, 5% des enseignants ayant répondu au questionnaire ont déclaré mettre en place du débat dans leur classe. *Mais qui sont ces enseignants ?* Précisons que nous avons opté pour un « échantillon spontané », constitué de personnes volontaires ayant accepté de répondre au questionnaire³ : cet échantillon n'est donc en rien représentatif, au sens statistique, de la population enseignante ciblée, à savoir les enseignants de cycle 3⁴.

Afin de décrire davantage la population des enquêtés, mentionnons deux éléments. Tout d'abord, l'échantillonnage se constitue d'enseignants ayant une ancienneté dans le métier contrastée comme l'atteste le tableau ci-dessous. Plus de la moitié des enseignants ayant répondu au questionnaire peuvent ainsi être considérés comme des enseignants débutants puisque 59, 3% des enquêtés ont moins de 10 ans d'ancienneté dans le métier. Notons également que 17, 4% des enquêtés sont des enseignants plus expérimentés ayant plus de 20 ans d'ancienneté.

3. Le questionnaire en ligne a été diffusé au cours de l'année scolaire 2012-2013 auprès de 188 établissements – essentiellement des établissements privés – de la banlieue lilloise. 206 enseignants ont ainsi répondu à l'enquête mais seuls 184 questionnaires ont pu être exploités dans la mesure où les enseignants avaient répondu à au moins huit des 92 questions du questionnaire.

4. Sur ces questions méthodologiques, cf. François de Singly (2012, p. 41).

	Nb. Cit. ⁵	Fréq. ⁶
Moins de 5 ans	64	34, 8%
Entre 5 et 10 ans	45	24, 5%
Entre 10 et 15 ans	27	14, 7%
Entre 15 et 20 ans	16	8, 7%
Plus de 20 ans	32	17, 4%
TOTAL OBS ⁷ .	184	100%

Tableau 1 : Répartition des enquêtés selon leur ancienneté dans le métier

L'ancienneté dans le métier peut d'ailleurs être mise en corrélation avec la formation professionnelle suivie par les enquêtés. Ici, 89, 7% des enquêtés ont reçu une formation professionnalisante – à l'IFP⁸ (62%), à l'IUFM ou l'ÉSPÉ (22, 8%) et dans d'autres endroits pour neuf enseignants⁹ sur les 184 au total. La quasi-totalité de l'échantillonnage a donc reçu une formation professionnelle au métier de l'enseignement et les enseignants ont pu être sensibilisés à la pratique du débat au cours de leur formation. Soulignons d'ailleurs ici de possibles effets des Instructions Officielles (MEN, 2002a) qui présentaient le débat comme un dispositif pédagogique privilégié dans plusieurs disciplines. Cet élément permet sans doute d'expliquer l'importante adhésion aux pratiques de débat.

3. LE DÉBAT COMME DISPOSITIF SCOLAIRE

Intéressons-nous dans un premier temps aux déclarations des enseignants quant au choix des disciplines privilégiées pour la mise en œuvre du débat, aux apprentissages visés au cours des débats mais également à la définition que donnent les enseignants du débat.

3.1. Les disciplines de débat identifiées par les enseignants

Une des questions posées aux enseignants consistait à identifier les disciplines pour lesquelles ces derniers mettaient en place des débats dans leur classe¹⁰. Les résultats – représentés sur le diagramme ci-dessous – montrent que des disciplines sont davantage citées que d'autres pour la mise en place du débat en cycle 3.

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

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

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

8. L'IFP est l'Institut de Formation Pédagogique qui forme les professionnels de l'enseignement privé.

9. Pour ces neuf enquêtés, les lieux de formation cités sont la formation en Belgique pour devenir enseignant (cité quatre fois), un institut privé de préparation au concours de l'enseignement (Forprof cité une fois) ou un Institut d'expertise comptable (cité une fois).

10. Précisons que les enseignants pouvaient choisir plusieurs disciplines pour cette question.

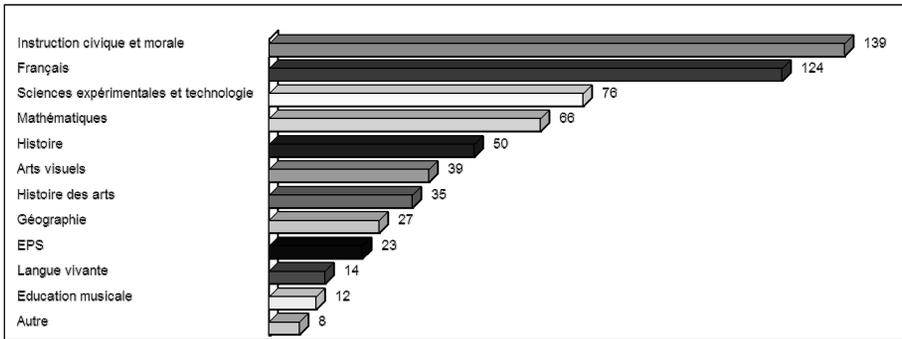


Figure 1 : Répartition des pratiques de débat des enseignants selon les disciplines

C'est ainsi que parmi les 184 enquêtés plus de la moitié d'entre eux déclarent mettre en place le débat dans le cadre de l'instruction civique et morale¹¹ (75, 5%), du français (67, 4%) ou encore des sciences (41, 3%). Précisons ici le nombre important de références des enseignants à la sous-discipline lecture-littérature (86,3% des 124 enseignants ayant déclaré mettre en place du débat en français). Nous pouvons mettre en lien ces déclarations avec les textes officiels de 2002 (MEN, 2002a) dans lesquels le débat était présenté, rappelons-le, comme une mise en œuvre pédagogique et didactique à privilégier pour l'instruction civique et morale, la lecture-littérature et les sciences, sous les dénominations respectives de débat régulé, débat interprétatif et débat scientifique. Même si les résultats sont moins significatifs, d'autres disciplines se présentent, selon les enseignants, comme des cadres disciplinaires propices à la mise en œuvre du débat comme les langues vivantes (7, 6%) et l'éducation musicale (6, 5%).

Par ailleurs, le graphique ci-dessus ne fait pas apparaître la philosophie. Cela s'explique notamment par le fait, déjà mentionné que la philosophie n'est pas une discipline scolaire prescrite dans les textes officiels de l'école élémentaire. Cependant, six enseignants parmi les huit ayant signalé mettre en place des débats dans d'autres espaces que les cadres disciplinaires proposés dans le questionnaire (catégorie « Autre »), ont précisé mettre en œuvre des débats philosophiques dans leur classe. Il est intéressant de souligner cet élément, car dans la suite du questionnaire, qui explore les trois types de débats ciblés par l'enquête, on peut noter que 53, 8% des enquêtés déclarent mettre place des débats philosophiques dans leur classe. Quel serait alors l'ancrage disciplinaire de ces débats ? L'étude détaillée des thèmes des débats (cf. *infra*, 4.3.1) conduit à l'hypothèse que l'instruction civique et morale, discipline la plus souvent mentionnée, fournirait une bonne partie des thèmes du débat philosophique.

Plus largement, dans la mesure où les programmes officiels de 2008 (MEN, 2008) ne présentaient plus le débat comme une modalité disciplinaire et semblaient réserver ce dispositif au cadre strict du français, il est intéressant de souligner que les enseignants ont toutefois gardé le débat comme une modalité de travail disciplinaire

11. Il est mentionné ici de l'instruction civique et morale et non de l'enseignement moral et civique car le questionnaire a été diffusé en 2012-2013.

dans la mesure où toutes les disciplines ont été renseignées. On peut alors se demander ce que visent les enseignants au travers la mise en œuvre du débat dans leur classe.

3.2. Les apprentissages visés au cours du débat

Dans le questionnaire, les enseignants avaient à classer les apprentissages visés au cours des débats. Trois propositions leur étaient faites : des apprentissages disciplinaires, des apprentissages langagiers et des apprentissages socialisants. Plus précisément, les enseignants avaient à ordonner les apprentissages qu'ils visaient au cours des débats (rang 1, rang 2 et rang 3). La fréquence précisée dans le tableau ci-dessous correspond ainsi à la proportion des enseignants ayant signalé les apprentissages pour chacun des trois rangs.

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

Tableau 2 : Apprentissages visés par les enseignants au cours des débats

Selon les déclarations des enseignants interrogés, les premiers apprentissages visés seraient d'ordre socialisant (81, 5%), les seconds d'ordre langagier (65, 2%) et les troisièmes relèveraient de savoirs disciplinaires (63, 6%). Il s'ensuit que les apprentissages visés par les enseignants durant les débats consisteraient davantage en une socialisation des élèves entre eux qu'en des apprentissages liés à des disciplines scolaires. Tout laisse à penser que le débat serait pour les enquêtés une modalité de travail scolaire qui faciliterait avant tout la collaboration et la socialisation entre élèves, plutôt qu'un dispositif pédagogique qui permettrait de traiter des contenus disciplinaires.

3.3. La définition du débat donnée par les enseignants

Les définitions du débat par les enseignants permettent également d'identifier la manière dont ces derniers conçoivent le dispositif pédagogique du débat. Le traitement lexicologique des réponses montre que certains termes sont plus ou moins repris par les enquêtés. Nous pouvons d'ailleurs regrouper ces termes selon des

catégories : le tableau ci-après consigne les termes qui nous paraissent les plus significatifs¹² dans les définitions proposées.

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

Tableau 3 : Relevé des occurrences significatives dans les définitions du débat données par les enquêtés

Une première lecture des termes employés amène à une catégorisation de ces éléments. On notera ainsi que parmi les définitions, des termes font ainsi référence à des modalités pédagogiques (moment, temps, moyen, situation, dispositif), mais également à des dispositifs spécifiques de l’oral (échange, discussion, interactions, dialogue). Selon les enquêtés, le débat consisterait en une manière d’organiser les interactions verbales en classe en mobilisant des conduites discursives spécifiques

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

(argumenter, confronter, exprimer, justifier, défendre, accepter, répondre, convaincre) autour d'objets (idées, opinions, question, points de vue, problématique) et qui permettrait notamment un exercice de la pensée (écouter, apprendre, penser, réfléchir, construire, partager, comprendre).

Au regard du nombre d'occurrences relevées, notamment celles de *moment* et de *moyen*, le débat serait appréhendé comme un moyen¹³ d'apprentissage et d'enseignement. Le débat serait ainsi à comprendre comme un moyen de régulation des échanges privilégié par les enseignants visant à favoriser les interactions entre les élèves. Plusieurs éléments nous amènent à penser cela. Au niveau de la définition du débat, les enquêtés s'accordent effectivement à dire que le débat relève avant tout d'un *échange*, l'occurrence étant relevée à 98 reprises, soit pour plus de la moitié des enquêtés. Au-delà du simple relevé d'occurrences, on relève des expressions récurrentes. Faisons ici référence à l'expression « moment (ou temps) d'échange(s) » citée à 35 reprises. Les enquêtés définissent ainsi le débat comme un temps ou un moment au cours duquel les élèves procèdent à des échanges. La définition est un peu rapide car le terme même d'*échange* suppose encore d'être précisé. À partir des déclarations des enseignants, nous avons pu construire des catégories, qui s'organisent comme suit :

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

Tableau 4 : Relevé des expressions associées au terme d'échange

Le débat serait donc principalement un lieu d'échange d'opinions ou d'idées pour s'exprimer (moyen d'expression) ou de confrontation visant tout à la fois la construction de connaissances et le développement de l'argumentation. Mais le débat est également perçu par les enquêtés comme un moyen d'apprentissage pour développer des compétences langagières, développer l'écoute et l'attention.

Pour terminer sur cette définition du débat dans les réponses aux questionnaires, constatons que le débat semble relativement éloigné des pratiques sociales de référence du débat¹⁴ (Husson, 2007) puisque seule une personne compare le temps de débat en classe au débat médiatique (Corpus *Questionnaires*¹⁵, 51) et

13. La première distinction que l'on relève dans les réponses apportées par les enquêtés est la dichotomie « moyen/moment ». Plus d'un quart des enquêtés (58 personnes) ont employé les termes de « moment » (47 personnes) et de « moyen » (11 personnes) pour définir le débat.

14. Nous renvoyons ici à la lecture de l'article de Schneuwly et Aebly dans ce même numéro.

15. Ces données sont consultables dans les annexes de la thèse.

que trois autres mentionnent le débat comme un lieu de lutte ou d'affrontement en vue d'obtenir l'adhésion de l'auditoire, pour reprendre ici les mots de Vion (1992) :

– « Plusieurs personnes “s'affrontent” pour faire valoir leurs opinions. » (Corpus *Questionnaires*, 142)

– « Le débat part d'un besoin ou d'une question à laquelle plusieurs réponses sont possibles. Chaque partie (pour, contre ou autre) doit avancer des arguments et se justifier. Le débat a pour but de convaincre. » (Corpus *Questionnaires*, 175)

– « Un débat est un moment d'échange dans lequel chacun exprime son point de vue sur le sujet en vue de convaincre l'autre. » (Corpus *Questionnaires*, 50)

La représentation qu'ont les enseignants du débat, telle qu'elle ressort de notre enquête, relève donc, selon nous, davantage du débat scolaire, tel que Schneuwly et Dolz le conçoivent (1997), à savoir comme « la construction conjointe d'une réponse complexe à la question » et comme « outil de réflexion qui permet à chaque débatteur (et à chaque auditeur) de préciser et de modifier sa position initiale » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 36). Les enseignants s'accordent également sur ce que Schneuwly et Dolz (*ibidem*) précisent à propos du débat :

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

Les déclarations des enseignants relatives au débat nous amènent ainsi à penser que le genre débat serait modélisé par les enquêtés comme une modalité d'apprentissage et d'enseignement scolaire (Garcia-Debanco et Plane, 2004).

4. DES PRATIQUES DISCIPLINAIRES CONTRASTÉES : LES DÉBATS EN LECTURE-LITTÉRATURE, EN SCIENCES ET EN PHILOSOPHIE

Pour autant, on l'a vu, les débats s'inscrivent, selon les enseignants, dans des disciplines. *Comment donc ces pratiques du genre scolaire s'actualisent-elles dans des cadres disciplinaires ?* Nous nous proposons ici de décrire comment les enseignants caractérisent leurs pratiques de débats disciplinaires, notamment en lecture-littérature, en sciences et en philosophie pour identifier les choix opérés par les enseignants lorsque les débats s'ancrent dans des cadres disciplinaires contrastés¹⁶.

16. Il convient ici de faire quelques précisions méthodologiques. Dans la première partie du questionnaire, il était question des pratiques de débat générales des enseignants, avec notamment une question sur l'ancrage disciplinaire des débats, les items proposés correspondant aux disciplines inscrites dans les textes officiels pour l'école élémentaire (cf. *supra*). Dans la deuxième partie du questionnaire, nous voulions décrire les pratiques de débat en lecture-littérature, en sciences et en philosophie. Ce choix méthodologique introduit un biais, surtout en ce qui concerne la philosophie. Par exemple, la proportion des enseignants ayant déclaré mettre en place des débats en lecture-

Ces débats, que nous considérons comme disciplinaires, dans la mesure où ils s'inscrivent au sein de disciplines scolaires au programme (lecture-littérature, sciences), ou se réfèrent à une discipline scolaire hors programme (philosophie) sont mis en œuvre par les 53, 8% des enquêtés pour le débat philosophique, par 49, 5% d'entre eux pour les débats en lecture-littérature et par 37, 5% des personnes interrogées pour le débat en sciences.

Précisons encore que 63 des enquêtés ne mettent en place qu'un des trois débats dans leur classe alors que 47 mettent en œuvre deux types de débat quand 34 déclarent pratiquer les trois débats avec leurs élèves. Une description plus affinée de cet échantillonnage permet de préciser que 61 personnes mènent à la fois des débats philosophiques et des débats en lecture-littérature, 42 personnes des débats en lecture-littérature et en sciences et 46 personnes des débats en philosophie et en sciences.

À des fins comparatives entre les disciplines de débat, ici la philosophie, la lecture-littérature et les sciences, seules les déclarations des 34 enseignants menant les trois débats dans leur classe sont ici prises en considération¹⁷.

4.1. Organisation du cadre planifié des débats

Le cadre planifié des débats se donne à voir à partir des choix des enseignants quant à l'organisation matérielle de ces pratiques. Parmi ces choix, nous retenons notamment l'organisation temporelle, la répartition de rôles au cours des débats mais aussi les supports, les thèmes et/ou questions déclencheurs du débat déclarés par les enquêtés.

4.1.1. Organisation spatiale : effet des pratiques sociales de référence

Lorsque les enseignants sont interrogés sur l'organisation spatiale qui leur paraît la plus efficace pour mener les débats, les réponses mettent en évidence des formes contrastées de placement des élèves selon les disciplines :

littérature, en sciences et en philosophie dans la première partie du questionnaire ne correspond pas à celle déclarée dans la deuxième partie du questionnaire.

17. À partir de ce moment, nous employons les abréviations DP, DL et DS dans les tableaux pour nommer respectivement les débats en philosophie, le débat en lecture-littérature et le débat en sciences.

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

Tableau 5 : Organisation spatiale des débats privilégiée par les enquêtés

Alors qu'une organisation en petits groupes pour le débat en sciences (22 enseignants) et une autre plus frontale pour le débat en lecture-littérature (17 enseignants) sont privilégiées, les enquêtés optent pour un placement en cercle (17 enseignants) ou en U (8 enseignants) pour le débat en philosophie.

Ces modalités organisationnelles peuvent selon nous être mises en corrélation avec les pratiques sociales de référence ou les formes de travail en usage dans les communautés discursives savantes¹⁸. C'est du moins la lecture que nous faisons du travail en petits groupes retenu par plus de la moitié des enquêtés pour le débat en sciences qui n'est pas sans rappeler les formes de travail en laboratoire (Latour et Woolgar, 1988) ou encore l'organisation circulaire des cafés philosophiques pour le débat en philosophie (Tozzi, 2012).

Au-delà de cette organisation essentiellement matérielle, il s'agirait pour les enseignants d'agencer l'espace de la communication de manière contrastée selon les disciplines de débat. S'agissant du débat en philosophie ou en sciences, le changement d'organisation spatiale, respectivement en cercle et par petits groupes, permet de faciliter les interactions entre les élèves et de signifier auprès des élèves la spécificité de ces temps d'échange par une modalité spatiale différente que celle en usage durant les autres moments de la classe. La disposition spatiale plus frontale retenue par les enseignants pour le débat en lecture-littérature questionne selon nous plus largement la représentation que peuvent avoir les professionnels de la sous-discipline *littérature*. Ce choix serait-il le signe d'une conception de l'enseignement de la littérature telle qu'elle pourrait être enseignée au collège ou au lycée ? Si nous ne pouvons inférer des conclusions, ce constat est néanmoins intéressant dans le rapport plus normatif instauré avec cette discipline.

4.1.2. Instauration de rôles participatifs : effet des recommandations de pratiques

Outre une organisation spatiale spécifique selon les disciplines de débat, les enseignants déclarent également donner des rôles aux élèves au cours des trois débats, comme le signale le graphique ci-dessous :

18. Nous faisons ici référence aux modalités d'élaboration et de construction des savoirs dans des communautés de référence.

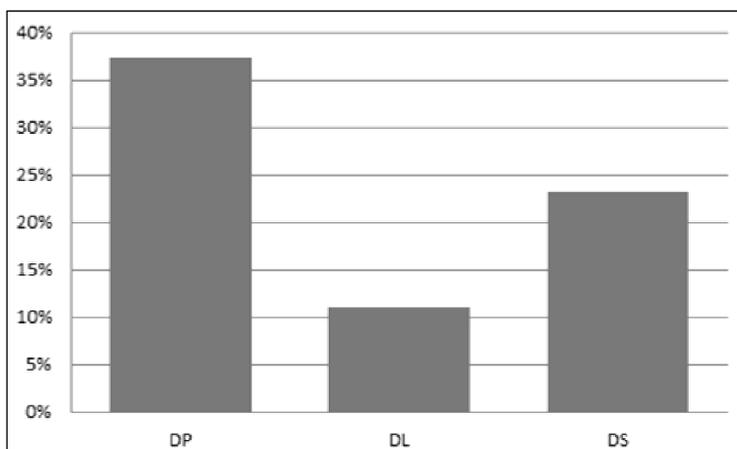


Figure 2 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

Notons une variation disciplinaire dans l’instauration de rôles confiés aux élèves au cours des débats qui témoigne plus largement de la place laissée aux élèves. Alors que plus d’un tiers des enquêtés optent pour une répartition de rôles au cours des débats en philosophie (37, 4%), on ne retrouve pas cette proportion aussi marquée pour les débats en sciences (23, 2%) ou en lecture-littérature (11%). Mettons en parallèle les écrits de recommandation qui encadrent les débats en philosophie et qui encouragent la mise en place de rôles au cours du débat. À la suite d’Alain Delsol (2003), Michel Tozzi (2012) conseille de faire endosser aux élèves plusieurs rôles afin de garantir une discussion démocratique, par le partage notamment de la parole. C’est en outre pour cette raison que Tozzi (2012) nomme ces pratiques de débat les « discussions à visée démocratique et philosophique ».

Quels sont les rôles planifiés par les enseignants au cours des débats disciplinaires ? Le tableau ci-après reprenant les différents rôles donnés aux élèves par les enquêtés au cours des débats montre une plus grande diversité de rôles participatifs : pas moins de neuf rôles différents sont ainsi relevés pour le débat en philosophie et cinq sont cités pour le débat en lecture-littérature et en sciences. Parmi ces rôles, certains sont mentionnés pour les trois types de débat comme le distributeur de la parole, le secrétaire, le gardien du temps et l’animateur. Nous sommes ici dans des formes d’organisation des échanges oraux qui ne sont pas sans rappeler la répartition de rôles pour les débats ou conseils coopératifs de la pédagogie Freinet¹⁹.

19. Rappelons d’ailleurs que cette forme constitue une référence implicite pour la mise en place des débats en philosophie.

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

Tableau 6 : Mise en place de rôles au cours des trois débats selon les enquêtés

Si des rôles sont cités par les enseignants pour les trois débats disciplinaires, d'autres semblent se spécifier selon les disciplines de débat. Par exemple les rôles participatifs d'observateurs, de rapporteur et de reformulateur pour le débat en philosophie sont également des éléments de mise en œuvre des débats proposés par Tozzi (2001, 2012) dans sa démarche pédagogique. De la même manière, le rôle de rapporteur cité par les enseignants pour le débat en sciences semble corrélé avec une manière d'enseigner les sciences telle que décrite notamment par Orange (2012). Dans la mise en œuvre proposée, notamment celle du débat scientifique, l'auteur avance que les contenus en sciences se construisent dans la confrontation des conceptions des élèves. Le rôle de rapporteur est donc ici significatif puisqu'il est amené à rendre compte des échanges dans un groupe de travail.

Bien plus qu'une répartition de rôles participatifs, il s'agit pour les enseignants d'organiser l'espace de la communication, et plus précisément, de réguler l'espace des interactions. Ces rôles participatifs peuvent ainsi être considérés comme des rôles interactionnels (Delcambre, 2005) dans la mesure où chacun des rôles endossés respectivement par les élèves permet de régler à priori les échanges au cours des débats. Plus largement, les éléments planifiés par les enseignants – l'organisation spatiale et la répartition de rôles participatifs – sont ainsi à comprendre selon nous à la fois comme les signes tangibles d'une conception disciplinaire du débat formalisée par les enquêtés mais aussi comme la construction d'un espace de communication spécifique selon les cadres disciplinaires.

4.2. Les supports de débat

Parmi les choix de mise en œuvre significatifs opérés par les enseignants, les supports de débat, que nous nommons les supports planifiés déclencheurs à la suite de Bouchard et Traverso (2006), sont également un indice manifeste de la conception des débats disciplinaires par les enseignants. Ces écrits sont déclencheurs dans la mesure où les enquêtés déclarent utiliser, de manière conséquente, des supports pour lancer le débat (74, 2% pour le débat en philosophie, 87, 9% pour le débat en lecture-littérature et 60, 9% pour le débat en sciences).

La répartition des supports déclencheurs se donne à voir comme suit :

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

Tableau 7 : Détail des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats

Pour le débat en philosophie, on relève des supports plurisémiotiques comme des affiches, des films, des écrits ou des chants pour ne prendre ici que quelques exemples parmi ceux cités par les enquêtés. Les quatre supports que sont les ouvrages de littérature de jeunesse, les ouvrages estampillés « philosophie pour enfants²⁰ », les dessins, images ou illustrations tout comme les affiches se démarquent plus largement des supports cités par les enseignants.

Cette diversité de supports n'est pas de mise pour les outils cités par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature puisque plus de neuf supports proposés sur dix sont issus de la littérature de jeunesse. En ce qui concerne le débat en sciences, les documents scientifiques sont cités autant de fois que les expériences faites en classe. Les dessins dont les représentations des élèves sur une notion ou les questions posées par l'enseignant sont également des supports employés par les enquêtés pour lancer les débats en sciences.

On peut ainsi induire une relative proximité entre le débat en lecture-littérature et le débat en philosophie dans les supports employés. Les ouvrages de littérature

20. Parmi ces ouvrages spécialisés en philosophie pour enfants, relevons des collectifs comme les *Gouters-Philo* (5 réponses), les *Philo-fables* (5 réponses), les bande-dessinées de *Pomme d'Api* (3 réponses), les *PhiloZenfants* (1 réponse), *Max et Lili* (2 réponses). Les contes et les romans de philosophie pour enfants sont également cités à trois reprises sans faire de référence explicite à une collection particulière.

sont plébiscités par les enseignants pour ces deux débats, ce qui n'est absolument pas le cas pour le débat en sciences. La sphère d'origine des supports pour les débats en philosophie et en littérature est essentiellement celle des outils scolarisés même si ces supports se retrouvent également dans les pratiques extrascolaires. Seuls quelques éléments relatifs à la vie de la classe, comme les moments vécus en classe, peuvent être considérés comme des éléments scolaires. Cette tendance tend à s'inverser pour le débat en sciences, les éléments relatifs à la vie de la classe étant plus souvent cités, à l'image des expériences, des moments vécus en classe ou des dessins de représentations des élèves.

4.3. Les questions et thèmes des débats

Au-delà des supports choisis par les enseignants, la question ou le thème du débat sont des éléments qui précisent encore les rapprochements opérés entre les débats disciplinaires.

Commençons par indiquer que les questions ou thèmes des débats relèvent essentiellement de l'initiative des enseignants (plus des deux tiers selon les déclarations des enquêtés) même si pour 38% d'entre eux, les questions sont proposées par les élèves.

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

Tableau 8 : Choix des thèmes selon les débats

Quelles sont donc les thématiques proposées aux élèves dans le cadre des débats ?

4.3.1. Le débat en philosophie

Le tableau reprenant les thématiques pour le débat en philosophie ne recense pas moins de 67 thèmes différents. À des fins de lisibilité pour l'analyse, seules les thématiques citées plus d'une fois ont été consignées dans le tableau suivant.

21. La question étant une question à choix multiples, le résultat des comptages ne correspond pas au nombre des enquêtés.

Thèmes ²²	Nb. Cit.
L'amitié	25
La différence	21
La violence	19
L'amour	14
Le respect	14
La mort	11
L'école	9
La liberté	7
Le handicap	7
La justice	6
La religion	6
Le bonheur	5
Les règles et les lois	5
Le racisme	4
Vivre ensemble	4
Filles/garçons	3
L'esclavage	3
La beauté	3
La solidarité	3
Les droits des enfants	3
Faire des efforts	2
L'exclusion	2
La discrimination	2
La peur	2
Le courage	2
Obéir	2
Se moquer	2

***Tableau 9 : Thèmes cités plus d'une fois
par les enquêtés pour le débat en philosophie***

Sur les 27 thèmes cités au moins deux fois, quatre d'entre eux figurent dans les programmes de la philosophie des classes de terminale. Pour autant, rien ne nous permet d'avancer que ce choix soit conscientisé par les enquêtés. On peut toutefois mettre ces thèmes de débat en corrélation avec les programmes de 2008 (MEN, 2008) dans lesquels sont précisés des choix de thématiques abordées dans le cadre de l'instruction civique et morale :

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

22. Afin de regrouper les thèmes cités par les enseignants, nous avons pris les catégories des Instructions Officielles pour l'enseignement de la philosophie pour les classes de terminale (2003b) : le sujet, la culture, la raison et le réel, la politique, la morale. Mais des précisions contextuelles nous auraient sans doute amenée à un autre classement. Il s'agit donc ici d'un choix méthodologique à priori.

Les valeurs, le respect, la politesse, la liberté sont ainsi des thèmes pouvant être abordés à l'école et constituent des choix de thématiques portés par les enquêtés. On relève également l'importance donnée dans les Instructions Officielles (MEN, 2008) pour le respect de la loi²³ ainsi que l'organisation démocratique de l'espace public²⁴. De nombreux thèmes des débats en philosophie peuvent se référer à ces éléments de prescription comme l'école, la liberté, le respect, la solidarité, vivre ensemble, la différence, les différences garçons/filles, le racisme, l'exclusion, la discrimination, le handicap, le racisme, la justice, les règles et les lois, les droits des enfants, obéir, la violence. Pour autant, les thèmes ne relèvent pas toutes de prescriptions, comme par exemple l'amitié, l'amour, la mort, la religion, le bonheur, la beauté, les efforts, la peur, le courage ou la moquerie. Le débat en philosophie se présente ainsi comme un moment privilégié par les enseignants permettant d'aborder d'autres thématiques que celles attendues dans les Instructions Officielles (MEN, 2008).

Relevons également que les enquêtés répondent au questionnaire en mentionnant des questions. 51 questions ont été ainsi relevées dans les déclarations des enseignants, ce qui n'est pas le cas pour les débats des autres disciplines. Peut-être peut-on voir là une particularité des activités de philosophie à l'école qui se donneraient à penser davantage sous forme de questions que de thèmes (Brénifier, 2002).

4.3.2. Le débat en lecture-littérature

À la différence du débat en philosophie, les thèmes pour le débat en lecture-littérature, reprenant 58 occurrences distinctes, s'organisent sous une autre forme. On retrouve ainsi des thèmes, tout comme pour le débat en philosophie, mais les déclarations des enseignants font également référence à des genres de la littérature ou encore à des éléments en lien avec l'activité même de débat.

23 « L'importance de la règle de droit dans l'organisation des relations sociales qui peut être expliquée, à partir d'adages juridiques ("nul n'est censé ignorer la loi", "on ne peut être juge et partie", etc.). » (MEN, 2008).

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

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

Tableau 10 : Thèmes cités plus d'une fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

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

Tableau 11 : Activités scolaires citées plus d'une fois par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

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

Tableau 12 : Genres littéraires cités par les enquêtés pour le débat en lecture-littérature

Si l'organisation des thèmes de débat est différente selon ces deux types de débat – en lecture-littérature et en philosophie – on retrouve toutefois des thématiques communes entre eux dans la mesure où huit des dix thèmes cités plus d'une fois sont communs. En revanche, il semblerait que la discipline soit plus présente en lecture-littérature qu'en philosophie, les enseignants mentionnant comme thème des débats des activités scolaires. Elles font référence à des activités de lecture et sont *in fine* des composantes de la discipline. De la même manière, les genres littéraires cités par les enquêtés sont des objets d'apprentissage. Précisons d'ailleurs que ces genres sont représentés dans les documents d'application de la littérature à l'école (MEN, 2002c ; 2003a, 2004). Ces contenus peuvent être

considérés ici comme des marqueurs disciplinaires très présents pour le débat en lecture-littérature.

4.3.3. Le débat en sciences

En ce qui concerne les thèmes en sciences, on retrouve une organisation très marquée disciplinairement, les thèmes proposés au cours des débats relevant des thématiques à l'étude prescrites dans les Instructions Officielles pour la discipline sciences expérimentales et technologie. Nous avons d'ailleurs choisi de regrouper et de classer les thèmes cités par les enquêtés dans le tableau ci-dessous, en fonction des entrées figurant dans les Instructions Officielles de 2008 (MEN, 2008) :

Thèmes	Nb. Cit.
<i>Le fonctionnement du corps humain et de la santé</i>	23
Le ciel et la Terre	11
Les objets techniques	10
La matière	8
Les êtres vivants dans leur environnement	6
Le fonctionnement du vivant	4
L'énergie	3
L'unité et la diversité du vivant	3

Tableau 13 : Thèmes cités par les enquêtés pour le débat en sciences

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

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

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

Tableau 14 : Autres éléments cités par les enquêtés pour le débat en sciences

À la suite de l'analyse des questions et des thèmes pour les débats dans les trois disciplines, soulignons quelques éléments. Les débats semblent en effet présenter une identité plus ou moins disciplinaire suivant les thèmes à l'étude. Alors que pour

le débat en philosophie, seuls des thèmes ont été cités par les enquêtés, des éléments se référant directement à la discipline ont été avancés pour le débat en lecture-littérature et le débat en sciences.

Les choix des enquêtés pour la mise en œuvre d'un débat seraient ainsi orientés par les disciplines. Notons une perméabilité entre les espaces de prescription, de recommandation et de pratiques. En effet, comme l'analyse a pu le mettre en évidence, l'organisation spatiale, la construction d'un espace de communication mais également les thèmes et supports en lien avec les débats seraient fortement corrélés aux espaces de prescription (pour les débats en lecture-littérature et en sciences) et aux espaces de recommandation (pour le débat en philosophie).

CONCLUSION

Que nous apprennent donc les déclarations des enseignants de cycle 3 sur leurs pratiques de débat ? Au-delà du fait que le débat est une démarche pédagogique scolaire à laquelle les enseignants interrogés adhèrent, ces derniers optent pour des modalités spécifiques de mise en œuvre selon les disciplines de débats. Bien plus que des choix organisationnels de planification des débats, il s'agirait pour les enseignants de construire un espace discursif permettant les échanges de manière contrastée selon les cadres disciplinaires. Plus précisément encore, la manière de disposer spatialement les élèves, de leur donner des rôles participatifs et de leur proposer des thèmes à partir – ou non – de supports seraient ainsi à comprendre comme les indices de la construction par les enseignants d'une « communauté discursive » pour reprendre la notion proposée par Bernié, Rebière et Jaubert (2003).

Genre de pratiques ou pratiques du genre ? Si la notion de genre du débat permet de décrire les invariants inhérents aux pratiques de débat déclarées par les enseignants, ces pratiques se donnent à voir, pour nous et au regard de cette étude, comme l'expression disciplinaire et spécifique du genre. La forte présence de la discipline que nous identifions dans les choix retenus par les enquêtés nous amène ainsi à penser que ces pratiques ne pourraient être décrites que disciplinairement – de sorte que le genre du débat s'actualiserait de manière disciplinaire.

Plus encore, les pratiques de débat se présentent selon nous comme une entrée possible et significative dans l'espace des disciplines, les déclarations des enquêtés se présentant comme des signes tangibles de la recomposition des disciplines opérée par les enseignants. Relevons d'ailleurs dans cette recherche les jeux de frontière entre les disciplines que sont la lecture-littérature et la philosophie. La proximité de ces genres disciplinaires de débat se transformerait ainsi sous l'effet de relations réciproques entre les disciplines et la représentation que s'en font les enseignants comme les déclarations des enseignants en sont le témoignage ici.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE M. (1984) [1979], *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BOUCHARD R. & TRAVERSO V. (2006), « Objets écrits et processus d'inscription entre planification et émergence », dans M.-C. Guernier, V. Durand-Guerrier & J.-P. Sautot (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 185-219
- BRENIFIER O. (2002), *Enseigner par le débat*, Rennes, CRDP de Bretagne.
- DE SINGLY F. (2012) [1992], *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, Paris, Armand Colin.
- DELCAMBRE I. (2005), « Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle », dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 119-135.
- DELSOL A. (2003), « La pensée provisoire chez l'enfant de maternelle », dans M. Tozzi (dir.), *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 111-119.
- DESTAILLEUR A. (2014), *Configurations disciplinaires du débat au cycle 3*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction d'Isabelle Delcambre, Université de Lille III, soutenue le 30 juin 2014.
- DIAS-CHIARUTTINI A. (2015), *Le débat interprétatif dans l'enseignement du français*, Berne, Peter Lang.
- DOLZ J. & SCHNEUWLY B. (1998), *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- GARCIA-DEBANC C. & PLANE S. (2004), « L'enseignement de l'oral : enjeux et évolutions », dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (dir.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, Hatier, p. 11-37.
- HALTÉ J.-F. (2005), « Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagières », dans J.-F. Halté & M. Rispaïl (dir.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, p. 11-31.
- HUSSON L. (2007), « Formes et enjeux du débat », dans L. Husson L. (dir.), *Débatte. Pratiques scolaires et démarches éducatives*, Paris, L'Harmattan, p. 41-68.
- JAUBERT M., REBIÈRE M. & BERNIÉ J.-P. (2003), « L'hypothèse "communauté discursive" : d'où vient-elle ? où va-t-elle ? », *Les Cahiers Théodile* n° 4, p. 51-80.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990), *Les interactions verbales. Tome 1*, Paris, Armand Colin.
- LATOUR B. & WOOLGAR S. (1988), *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*, Paris, La Découverte.
- ORANGE C. (2003), « Débat scientifique dans la classe et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen », *Aster* n° 37, p. 83-107.
- ORANGE C. (2012), *Enseigner les sciences*, Bruxelles, De Boeck.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (1997), « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères* n° 15, p. 27-40.
- TOZZI M. (2001), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école élémentaire*, Paris, Hachette.

- TOZZI M. (2012), *Nouvelles pratiques de philosophiques à l'école et dans la cité*, Lyon, Chronique Sociale.
- VION R. (1992), *La communication verbale*, Paris, Hachette.

Textes officiels cités

- MEN (2002a). *Programmes de l'école primaire, cycle des approfondissements*. Paris : CNDP.
- MEN (2002b). *Sciences et technologie (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- MEN (2002c). *Littérature (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- MEN (2002d). *Enseigner les sciences à l'école (cycle 3), documents d'application des programmes*. Paris : CNDP.
- MEN (2003a). *Programme de philosophie en classe terminale des séries générales*. Arrêté du 27 mai 2003.
- MEN (2003b). *Lire et écrire au cycle 3*. Paris : CNDP.
- MEN (2004). *Littérature 2, cycle des approfondissements, documents d'application des programmes*, Paris, CNDP.
- MEN (2008). *Programmes de l'école primaire, cycle des approfondissements*. Paris : CNDP.
- MEN (2015a). Programmes d'enseignement moral et civique. *Bulletin officiel* spécial n° 6 du 25 juin. Accessible sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675 (consulté le 31/5/2016).
- MEN (2015b). *Programmes de l'école élémentaire*. *Bulletin officiel* du 26 novembre. Accessible sur <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html> (consulté le 31/05/2016).