

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

Synthèse du Mémoire de Master

Le développement des compétences transversales des élèves par la construction d'un argumentaire et du débat sur une question socialement vive

Autrice	Schneider Alexandra
Superviseuse	Chevron Marie-Pierre
Date	20.02.26

Introduction

Ce mémoire explore l'impact d'un dispositif pédagogique, ayant pour finalité un débat autour d'une question socialement vive (QSV), sur le sentiment des élèves d'avoir développé des compétences transversales.

L'actualité scientifique nourrit ma curiosité : comprendre le vivant, questionner l'innovation et ses limites. Cette sensibilité influence naturellement ma posture d'enseignante en souhaitant amener mes élèves à la fois à réfléchir aux enjeux éthiques qui traversent notre société, mais aussi à se positionner comme citoyens capables d'esprit critique. C'est dans cette dynamique que j'ai choisi de construire une séquence autour d'une QSV : « Faut-il arrêter de manger de la viande ? ».

Les QSV, telles que définies par Legardez et Simonneaux, sont des questions controversées mêlant savoirs scientifiques et enjeux sociaux. Elles constituent un terrain riche pour développer la pensée critique, l'argumentation, la prise de décision et une posture réflexive (Legardez, 2006, 2017; Simonneaux, 2008). Ces objectifs rejoignent les compétences transversales du Plan d'études romand

(PER) — collaboration, communication et démarche réflexive — que j'ai souhaité mobiliser dans cette séquence (PER, s. d.).

Après deux ans d'expérience avec ce débat en classe, j'ai constaté que les élèves arrivent presque toujours avec une opinion déjà formée. Ce constat renvoie aux conceptions initiales, essentielles à prendre en compte pour éviter que les nouveaux savoirs ne « glissent à la surface » (Giordan, 1996). Elles constituent ici un point d'entrée pour structurer l'argumentation et confronter représentations personnelles et données scientifiques (Le Fur, 2016). J'ai donc cherché à amener les élèves à interroger leurs préconceptions.

Le dispositif développé s'inscrit dans la séquence « S23 Énergie et photosynthèse » du programme de 11H. Il a été conduit dans deux classes du CO de Pérolles : une classe générale (G) et une classe d'exigence de base (EB). Les élèves ont exprimé leurs opinions initiales, construit un argumentaire à partir de documents, réalisé des cartes conceptuelles, et enfin participé à un débat structuré.

Ce mémoire cherche à répondre à la question suivante : dans quelle mesure ce dispositif basé sur le débat autour d'une QSV permet-il aux élèves de développer des compétences transversales et un argumentaire structuré ? L'hypothèse centrale est que les élèves auront le sentiment d'avoir renforcé leur capacité à argumenter, à se positionner et à réfléchir en mobilisant des outils de synthèse et des connaissances scientifiques pour construire une opinion éclairée.

Méthode

Le dispositif a pour objectif de développer différentes compétences majeures telles que l'argumentation, le travail collaboratif et l'esprit critique. Mon objectif de recherche est d'explorer dans quelle mesure les élèves ont eu le sentiment d'avoir développé ces compétences, afin d'évaluer la pertinence de l'utilisation d'un tel dispositif dans l'enseignement des sciences.

Le dispositif est mené dans deux classes de 11H aux exigences différentes (20 élèves de G et 12 de EB), ce qui représente un avantage pour l'analyse : il permet de comparer la manière dont des élèves aux profils hétérogènes perçoivent leur progression et réagissent à une même démarche d'apprentissage.

La récolte des conceptions initiales constitue l'ossature de la démarche : les élèves ont d'abord répondu à la QSV en exprimant leur position spontanée - en développant au minimum deux arguments - et en ayant une réflexion sur les connaissances scientifiques manquantes. Pour mon travail de recherche, un questionnaire rempli anonymement complète cette première étape et interroge les élèves sur leur perception concernant leur maîtrise du sujet, leur méthodologie de recherche d'informations et leur aisance à défendre une idée.

Dans la suite du dispositif, les élèves réalisent d'abord une recherche guidée à partir de supports variés, puis mettent en commun leurs idées en construisant des cartes conceptuelles pour organiser les informations. L'activité se conclut par un débat argumenté, durant lequel la position à défendre est tirée au sort — un choix pédagogique qui encourage la prise de recul et la compréhension de points de vue différents du leur.

À l'issue du débat, la seconde partie du questionnaire de recherche permet d'évaluer l'évolution perçue des compétences. J'ai analysé conjointement les réponses avant/après ainsi que les traces écrites produites.

Résultats

La grande majorité des élèves ont déjà une opinion sur la consommation de viande. Les élèves de G forment des jugements plus tranchés, tandis que ceux d'EB expriment des positions fortes mais moins catégoriques. Bien que tous affirment posséder de « bonnes connaissances », les élèves d'EB reconnaissent plus facilement manquer d'arguments solides.

Une différence nette apparaît dans la confiance accordée à leur manière d'analyser des documents : les élèves de G déclarent extraire « beaucoup » d'informations, alors que les EB se situent davantage sur « un peu ». A l'oral, les élèves d'EB se disent globalement plus à l'aise, tandis que les réponses des G sont plus hétérogènes.

Après la construction de l'argumentaire, peu d'élèves ont modifié leur opinion initiale, mais presque tous affirment disposer d'une opinion plus structurée. Les élèves se disent aptes à informer d'autres camarades, avec un ressenti légèrement plus affirmé en EB. Quelques élèves d'EB déclarent même vouloir modifier certaines habitudes, contrairement à la majorité des élèves qui anticipent peu d'impact sur leur quotidien.

Concernant le débat, les élèves des deux classes disent s'être appuyés sur leurs connaissances préalables. Les EB estiment avoir utilisé l'ensemble de leurs arguments, tandis que les G se montrent plus nuancés. Tous soulignent l'importance de la pertinence des arguments et affirment avoir compris ceux des autres. La capacité à contrer les arguments adverses varie fortement, surtout en G. Sur la forme, les élèves se disent attentifs au choix des mots, à la qualité de la langue et aux aspects non verbaux. Le climat du débat est perçu comme globalement agréable et respectueux.

Discussion

Le fait que les élèves arrivent avec une opinion bien ancrée confirme l'importance des influences familiales et culturelles sur leurs conceptions initiales. En G, l'écart entre le sentiment de maîtrise et la qualité des productions suggère une tendance à surestimer leurs compétences, cohérente avec l'effet Dunning Kruger (Kruger & Dunning, 1999). Les élèves d'EB montrent l'effet inverse : ils se sous-estiment, mais produisent des travaux souvent plus conformes, un phénomène fréquent dans les filières perçues comme moins valorisées (Bardou & Oubrayrie-Roussel, 2014).

Les différences observées dans l'aisance à l'oral s'expliquent probablement par le climat de classe : la classe G était marquée par des tensions, une écoute limitée et un désengagement, ce qui peut inhiber la prise de parole (Marsollier, 2018). Le contexte de fin de cycle — baisse de motivation et absentéisme — a sans doute renforcé ces difficultés.

Le dispositif n'a pas transformé les opinions, mais a permis de les structurer davantage, ce qui correspond pleinement aux visées des QSV, centrées sur la pensée critique plutôt que sur la persuasion (Legardez, 2006; Simonneaux, 2008). Les élèves d'EB se sont montrés particulièrement investis, confirmant que les QSV mobilisent souvent des élèves sensibles aux enjeux concrets et sociétaux. L'impact sur les pratiques quotidiennes demeure limité, ce qui rejoint les travaux montrant la résistance des conceptions face à des dispositifs ponctuels (Lucariello et al., 2015). Toutefois, certains élèves d'EB ont exprimé un début d'engagement personnel.

Le sentiment des élèves de pouvoir informer d'autres camarades témoigne de l'activation de niveaux cognitifs exigeants — application, synthèse et reformulation (Anderson & Krathwohl, 2001; Bloom, 1956). Les cartes conceptuelles et le débat semblent avoir joué un rôle clé dans cette progression, en favorisant la métacognition.

Les limites méthodologiques — autoévaluation, participation inégale au débat — doivent être prises en compte, ainsi que les difficultés spécifiques de la classe G liées au climat de classe (Levasseur & Hamel, 2017).

Conclusion

Ce travail exploratoire montre qu'un dispositif fondé sur une QSV et un débat structuré peut renforcer chez les élèves de 11H leur capacité à organiser leurs idées, argumenter et comprendre les enjeux d'une problématique sociétale comme peut l'être la consommation de viande. Même si leurs opinions n'ont que peu évolué, la plupart des élèves se sentent capables d'expliquer la question à autrui, signe d'un développement réel de la communication et de la réflexivité. Le débat a constitué un moment fort, permettant de mobiliser les compétences transversales du PER.

Malgré les limites — durée courte, autoévaluation parfois biaisée, climat de classe contrasté — cette expérience confirme l'intérêt pédagogique des QSV : elles donnent du sens aux sciences et développent l'esprit critique. Elles ouvrent des perspectives pour un travail plus large, notamment en renforçant l'apprentissage de l'argumentation et en multipliant les occasions de débattre de manière structurée tout au long du cycle.

Bibliographie

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing : A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

Bardou, É., & Oubrayrie-Roussel, N. (2014). Chapitre 3. Estime de soi et scolarité. In *L'estime de soi : Quelle valeur attribue-t-on à sa propre personne ? Comment se construit l'estime de soi ?* (pp. 171-190). In Press. <https://shs.cairn.info/l-estime-de-soi--9782848352886-page-171?lang=fr>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Giordan, A. (1996). Les conceptions de l'apprenant, un tremplin pour l'apprentissage. *Sciences Humaines*, (Hors-série n°12).

Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it : How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>

Le Fur, K. (2016). *Les représentations initiales dans l'enseignement des Sciences* [Mémoire de Master MEEF, Université Toulouse-Jean Jaurès]. <https://dante.univ-tlse2.fr/863/>

Legardez, A. (2006). L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives. In *L'école à l'épreuve de l'actualité enseigner les questions vives*. ESF éd.

Legardez, A. (2017). *Propositions pour une modélisation des processus de didactisation sur des Questions Socialement Vives*. Sisyphus.

Levasseur, S., & Hamel, C. (2017). Revue des écrits systématiques des interactions enseignant-élèves ayant un effet négatif sur les jeunes. *McGill journal of education*, 52(3), 747-765.

Lucariello, J., Graham, S., & Nastasi, B. (2015). *Les 20 principes fondamentaux de psychologie pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes primaires et secondaires*. American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-french.pdf>

Marsollier, C. (2018). *Agir sur les trois composantes de l'estime de soi de l'élève pour soutenir ou renforcer sa persévérance scolaire*. ESENER. <https://eduscol.education.fr/document/18748/download>

PER. (s. d.). *Capacités transversales*. Consulté <https://portail.ciip.ch/per/transversal-capacities>

Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour (Paris)*, 198(3), 179-185.