6921

Biennale de l'Éducation, Lyon, avril 2004

Communication présentée par Nicole Allieu-Mary, chargée d'études à l'INRP, agrégée d'Histoire, docteur en Sciences de l'éducation. allieu@inrp.fr

Argumenter à l'oral en Histoire-Géographie : entre possibles didactiques et enjeux sociétaux ?

▪ Cadre de référence de la communication

Cette communication prend appui sur des expérimentations menées dans trois classes de cinquième de Collège, dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire, coordonnée par l'INRP (2000-2003), en collaboration avec des équipes d'enseignants-chercheurs de 6 IUFM[1]. Á partir d'une thématique large, *« Rôle et place de l'argumentation dans les débats et discussions menées dans la classe »,* s'est dégagée une problématique commune aux différentes équipes : *« En quoi l'introduction d'un travail argumentatif, dans lequel l'élève s'implique en première personne dans un rapport constitutif à l'autre, entraîne-t-elle des modifications sur le régime de vérité des savoirs et sur la détermination de leurs finalités ? »*.

Néanmoins, les différentes disciplines concernées (Français, Mathématiques, Sciences de la vie et de la terre, Physique-Chimie, Histoire-Géographie) ne se situaient pas, en termes de recherche didactique, dans la même position. Si, pour le Français, l'argumentation est un objet d'étude en soi, si certaines disciplines scolaires (mathématiques[2], sciences) ont développé des pratiques argumentatives, en classe entière comme en petits groupes, sur les représentations initiales ou lors de la phase d'institutionnalisation des savoirs, il n'existe pas de *« culture du débat »* dans l'enseignement de l'Histoire-Géographie au Collège en France[3]. En dehors de pratiques pédagogiques marginales (situations-problèmes par exemple[4]), le modèle didactique *normal* dans cette discipline est celui du cours *dit* dialogué. Les recherches menées à l'INRP depuis une quinzaine d'années ont montré que, majoritairement, les enseignants *mettent en récit,* sous forme de *boucles didactiques* (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996), des résultats supposés acquis, des « faits », sans réel débat critique. Tiraillés par la tension permanente entre les deux finalités de leur discipline scolaire (fabriquer une identité commune par l'apprentissage d'un patrimoine partagé ; construire un esprit critique capable de mettre le savoir à distance), les enseignants penchent pour l'efficacité pédagogique. Ils déroulent le *texte* de l'Histoire-Géographie à apprendre, entrecoupant leur discours de mises en activité sur documents dont le but est d'illustrer de manière « palpable » leur propos[5] : fabriquer du *consensus* et du lien social l'emporte (Audigier, 1993).

Dans de telles pratiques, si l'apparence est celle d'un jeu dialogual entre élèves et maître, c'est l'enseignant qui assume de fait la totalité du discours. Les échanges se déclinent en cinq temps : *question/réponse/évaluation/formalisation/compléments* (Tutiaux-Guillon, 1998). Á une question précise et ciblée, l'élève répond par un fait, une « preuve », puisée dans un document qui fait foi de la « vérité ». Acceptée (ou refusée) par l'enseignant selon qu'elle s'inscrit ou pas dans la « démonstration » prévue, cette réponse est reformulée en termes techniques (*notions* historiques et/ou

[1] Haute-Alsace, Bourgogne, Pays de Loire, Caen, Beauvais, Aquitaine. Colloque prévu à Lyon (octobre 2004).
[2] Ermel [Équipe de didactique des mathématiques], 1999, *Vrai ? Faux ?… On en débat ! De l'argumentation vers la preuve en mathématiques au cycle 3,* Paris, INRP.
[3] Contrairement à l'enseignement de ces mêmes disciplines à l'École primaire qui prend en compte l'objectif central affiché dans les textes de la maîtrise du langage.
[4] Gérin-Grataloup (A.-M.), Solonel (M.), Tutiaux-Guillon (N.), 1994, « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue française de pédagogie,* n° 106, p.25-36.
[5] Les *Instructions Officielles* pour le Collège le soulignent : *« souvent le texte ou l'image, dont on tire une ou deux informations, sont utilisés comme des preuves qui authentifient la parole du professeur, voire tendent à se substituer à elle »,* (*Textes d'accompagnement,* MEN, 1996, p.89).

géographiques) et accompagnée d'informations qui étayent son discours[6]. L'*argumentation didactique* est une argumentation cachée, en filigrane d'un discours qui dit le vrai, donc la réalité des choses. L'Histoire et la Géographie scolaires ne sont pas données à voir comme constructions d'une intelligibilité du monde mais comme énoncés de faits incontestables. Ainsi *« la vérité présumée des savoirs garantit l'autorité intellectuelle et institutionnelle du maître et implique l'adhésion des élèves* (…) *Autorité, adhésion et vérité s'y nouent »*: le régime de vérité du texte de l'Histoire-Géographie enseignée est celui de l'autorité (Tutiaux-Guillon).

Les enjeux d'une recherche analysant ce que modifie, dans ce modèle *normal,* l'introduction de pratiques argumentatives permettant une réelle prise en charge d'énoncés par les élèves, sont donc doubles. Didactiques, d'une part : des élèves de collège, auxquels on propose des espaces de discussion-débat dans des cours d'histoire-géographie, s'en saisissent-ils en argumentant réellement *en* histoire-géographie ? Sociétaux, d'autre part : que révèlent ces moments argumentatifs en termes de « postures », de construction de soi dans la re-connaissance de l'Autre ?

- **Les « possibles » didactiques**

Pour répondre à la première question, nous avons construit – en collaboration avec les professeurs concernés - trois dispositifs permettant de marginaliser la parole de l'enseignant en favorisant des discussions entre élèves. Pour analyser ces *corpus* (enregistrements-audio décryptés) nous avons opté pour une « mise en tension » de plusieurs champs théoriques : travaux portant sur l'argumentation, l'épistémologie des sciences sociales, les disciplines *scolaires* et les actes de langage. En effet, si nous nous interrogeons sur les pratiques argumentatives d'élèves de collège, c'est dans un cadre disciplinaire, pour les analyser en tant qu'actes de langage *situés* dans un contexte précis de production.

Ce qui soulève trois difficultés méthodologiques qui rendent prudents quant aux constats que l'on peut dégager à partir de cette recherche exploratoire :

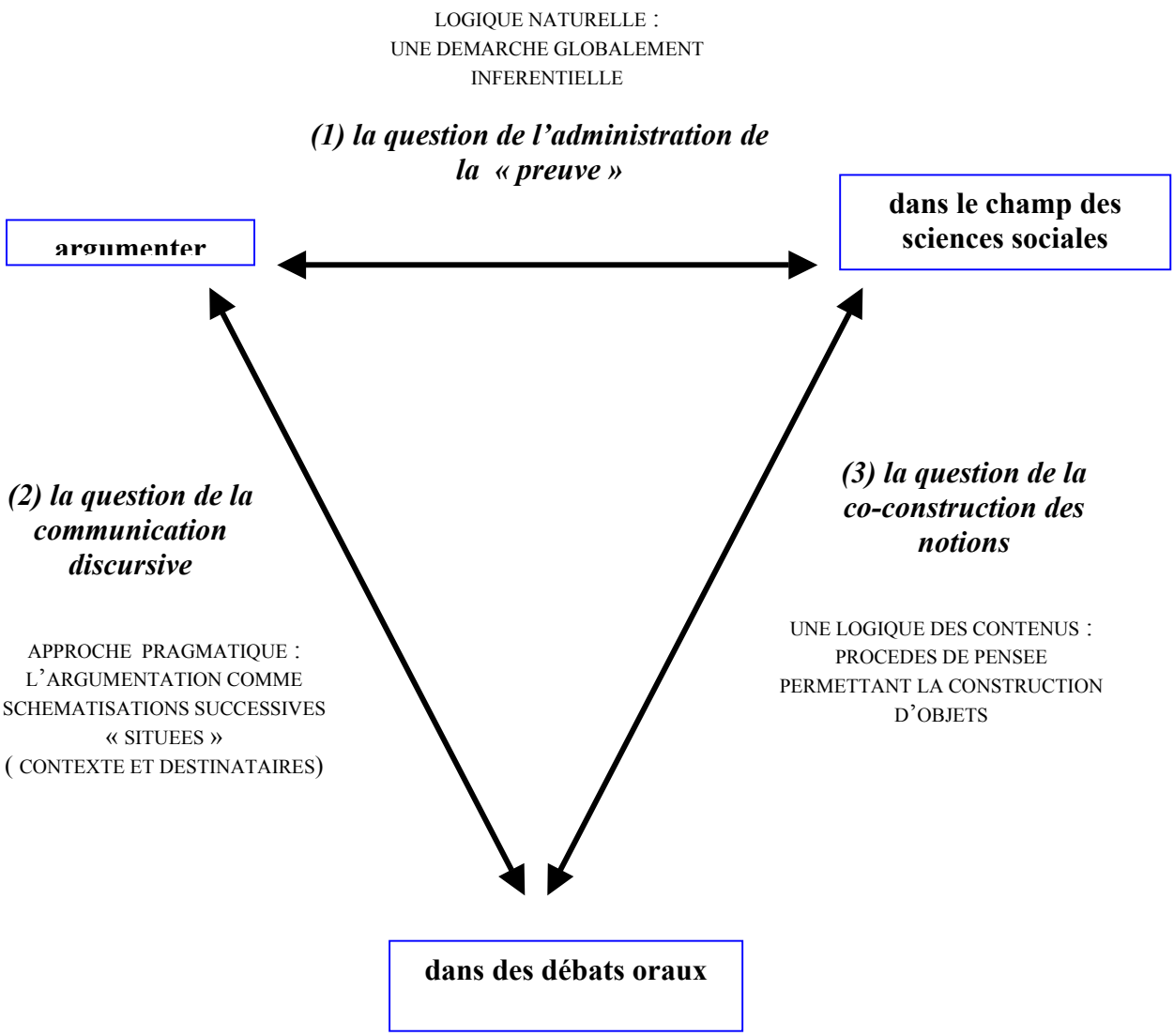
- d'une part, la nécessité de ne pas se livrer à une analyse purement linguistique des énoncés mais de voir ce qu'ils « disent » du point de vue des savoirs en construction. Ce qui pose la question du découpage des *corpus* : nécessité de faire jouer le *grain d'analyse* pour dégager des interprétations : analyse d'une séquence, d'un bloc d'énoncés, des interventions d'un élève, du jeu dialogual entre deux élèves (Apothéloz, *in* Grize, 1984). La focalisation sur un de ces « grains » permettant des constats qui ne sont pas de même nature.

- d'autre part, nos observations – situées en aval de cours non observés – laissent obscures une grande partie des significations qui font *sens* pour les acteurs. En effet, les *signes* que sont les mots, nécessitent – dans ces échanges oraux – une co-construction d'un « objet du signe » à partir des représentations que s'en font les individus, représentations *« qui ne sont jamais coupés des référents que le destinataire connaît par ailleurs »* (Grize, 1996).

- enfin, le fait que ces débats organisés dans le champ des sciences sociales (histoire-géographie scolaires) se situent dans une sorte de mixte argumentatif : ni logique formelle, ni argumentation de *sens commun* (Passeron, 1991), ces disciplines ayant prétention à *« dire du vrai sur un réel »* (Prost, 1996). Dans ces dispositifs, appuyés sur des jeux de rôle, la limite entre le *persuader* et le *convaincre,* entre la pensée commune et des *notions* en construction est complexe à agripper.

[6] La recherche sur *Les enseignements en Troisième et Seconde, ruptures et continuités* (direction J. Colomb, 1993) a montré que *« les contenus s'amplifient considérablement en Seconde : les boucles didactiques existent toujours mais elles englobent un factuel plus important , voire une inflation »* mais *« le rapport au savoir n'a pas changé » :* il s'agit de faire correctement son *métier d'élève* en reproduisant les savoirs énoncés par le maître.

Le schéma suivant permet de visualiser l'articulation entre les cadres théoriques mobilisés autour de Grize :



Les problèmes méthodologiques soulevés peuvent être projetés sur les situations de classes. En favorisant de tels débats, l'enseignant se trouve en situation d'expert disciplinaire avec obligation de gérer (épistémologiquement et sur le plan de la communication) la situation en temps réel, ce qui pose la question des grilles d'intelligibilité.

Notre étude met néanmoins en évidence l'intérêt de telles pratiques argumentatives orales. Nous nous contentons simplement ici de pointer trois constats situés à trois grains d'analyse des *corpus* :

- l'existence, dès le début du cycle central, de toute une graduation d'usages spontanés de la géographie scolaire : usage d'un *parler disciplinaire,* étayages par documents, conception articulée d'une discipline scolaire qui emprunte à des disciplines annexes, exploration de chaînages causaux, recours à des modèles explicatifs (ex. développement occidental), raisonnements particuliers (chaînages inférentiels, boucles, dialogiques) ;
- au niveau des macro-structures constituées par des travaux en petits groupes, les interactions révèlent la construction collective de véritables « postures » géographico-économiques structurées le plus souvent grâce aux interventions de « gros parleurs » (ex. grille de catégorisation d'un pays du Tiers Monde « aidable » par l'ONU élaborée dans les échanges).

- au niveau de blocs d'interactions entre élèves, observation de co-construction de notions (au sens de Grize, 1996). Le discours produit s'ancre dans des *notions primitives* préexistantes, culturellement partagées (ex. État) ; les échanges y accrochent en quelque sorte tout un ensemble d'éléments qui lui sont associés normalement (*faisceau d'aspects)* permettant ainsi la construction d'un *objet du signe* plus riche et se rapprochant de la *notion* telle qu'elle existe dans la discipline concernée. La situation interlocutoire permet ainsi, naturellement, par les écarts cognitifs entre élèves et les nécessaires ré-ajustements langagiers, une construction conceptuelle. Une analyse de ce type permet de donner chair didactiquement aux références souvent assez abstraites faites au socio-constructivisme.

- **Se construire comme *sujet* dans la re-connaissance de l'Autre**

La deuxième question a émergé des observations elles-mêmes. Les travaux de Golder (1996) sur le *développement* des conduites argumentatives en ayant montré la précocité, il ne semblait pas que des dispositifs organisés sous forme de jeux de rôles et portant sur des questions de société (organisation de la coupe du monde de football, demande d'aide auprès de l'onu, débat à partir d'un photo-langage), pouvaient poser problème en cinquième. La crainte de débats a-disciplinaires écartée, que nous permettent de dire ces *corpus* sur la place du sujet dans ces débats. Trois constats majeurs :

- la grande hétérogénéité des comportements dans ces trois classes (pourtant situées dans des établissements similaires de la région parisienne) et la quasi incapacité des élèves – dans l'une d'elles - à pouvoir « prendre en charge » au nom du « je » un énoncé dans le débat. Reproduisant finalement le rapport au document de l'enseignement de l'histoire-géographie décrit plus haut, les élèves pour défendre leur projet, se placent en extériorité, renvoyant comme argument ultime aux photographies disponibles comme « preuve » d'un discours non assumé. Les débats dévient alors rapidement vers des conflits de personnes quand encore – degré zéro de la communication – les échanges ne sont pas de simples propos juxtaposés sans même un regard entre les protagonistes (observation IJ).

- la force du langage en première personne quand les dispositifs le permettent et qu'un travail didactique en amont (en particulier sur les couples objectivité/subjectivité ; faits/jugements) a été mené. Le plus souvent c'est une sorte de « rapport disciplinaire au monde » que certains élèves mettent en œuvre donnant à voir (*schématisation*, Grize, 1996) leurs modèles de référence.

> Ainsi sur la question du développement africain, François (SP,21) permet, en s'ancrant sur la connaissance que chacun a du cadre de vie des pays occidentaux (*notion primitive* s'appuyant sur une base culturelle que cet élève pense « commune »), de construire un « objet du signe » qui est supposé faire sens pour ses camarades. Ce que nous formalisons comme une *classe-objet :*
> nous (notre mode de vie) {cheminée, vacances, canapé, télé, bons pains, pains au chocolat, pains au raisons, croissants, tranquille, noël, cadeaux, Disney land}.
> François donne à voir sa représentation du mode de vie occidental. C'est à partir d'elle qu'il construit son argumentation sur l'Afrique, « point par point », par le contraire. Exemple intéressant de socio-centrisme qui pourrait permettre une analyse des modèles du développement.

- la difficulté, pour certains élèves, à gérer ce que Ricoeur nomme les *« coïncidences émotionnelles »*. Une analyse globale d'un *corpus* (SP) a été effectuée en distribuant les termes clés des énoncés élèves selon trois entrées : vocabulaire disciplinaire, références affectives, termes renvoyant à une représentation du monde. Elle a permis de montrer que la construction d'un point de vue économique et/ou géographique « rationnel » suppose un équilibre subtil entre la *compréhension* nécessaire à l'approche des phénomènes humains et la distanciation nécessaire pour *expliquer* (dialogique compréhension-explication inhérente aux sciences sociales). Les analyses ont montré qu'une immersion dans l'affectif fait obstacle au processus de décentration en même temps qu'une extériorité trop grande ne permet pas la construction du « rapport privé » qui permet d'entrer en commerce avec ces disciplines. (Mêmeté-Altérité : question déjà soulevée par Lautier, 1997).

Ainsi, cette recherche nous semble ouvrir des pistes didactiques fécondes. Favoriser des pratiques argumentatives orales, ce n'est pas seulement permettre des « respirations » entre des cours centrés sur des contenus. C'est permettre tout un « jeu » entre la construction d'un regard personnel sur le monde et l'acceptation du regard de l'Autre (voire de regards partagés par une communauté d'élèves). C'est

apprendre la pratique du débat entre sujets sans tomber dans un relativisme absolu où tout se vaut. C'est reconnaître la co-construction de savoirs partagés dans un « espace communicationnel » mutuellement reconnu. Sur le plan du modèle d'enseignement-apprentissage communément pratiqué en histoire-géographie, c'est penser qu'à un discours enseignant qui dit la *vulgate* pourrait se substituer des paroles d'élèves mises en débat et problématisées. Les enjeux sociaux (et politiques) sont évidents.

Éléments bibliographiques (concernant cette communication)

Allieu N, Tutiaux-Guillon N., (2002), « Le débat en cours d'Histoire : effet de mode ou enjeu épistémique et citoyen », *Les Cahiers Pédagogiques,* n° 401.

Apothéloz D. (1984), « Les raisonnements non formels. La hiérarchie des raisonnements » in Grize J.-B., *Sémiologie du raisonnement,* Berne, Peter Lang.

Audigier F. (1993), *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. Á la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves,* Thèse.

Golder C. (1996), *Le développement des conduites argumentatives,* Lausanne, Delachaux et Niestlé.

Grize J.-B. (1996), Logique naturelle et communication, Paris, PUF.

Grize J.-B. (2002), « Les deux faces de l'argumentation », *in* Fornel et Passeron, *L'argumentation, preuve et persuasion,* coll. « Enquête » n° 2, Éditions de l'ÉHÉSS.

Lautier N., (1997), *Á la rencontre de l'histoire,* Paris, Presses Universitaires du Septentrion.

Passeron J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel,* Paris, Nathan.

Prost A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire,* Paris, Éd. du Seuil.

Tutiaux-Guillon N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée,* Thèse.