

ARGUMENTER AU COLLEGE EN HISTOIRE-GEOGRAPHIE

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

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 IUFM¹. À 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 ? ».

Les axes de la recherche pour la didactique de l'Histoire-Géographie

Les programmes de 1996 font de l'argumentation un objectif de première importance pour le collège en Histoire-Géographie. Sa pratique étant considérée - dans les *Instructions Officielles* et leurs textes d'*Accompagnements* - comme « l'outil privilégié de l'acquisition des connaissances et de la mémorisation », les enseignants sont invités à « placer cet apprentissage au premier plan de leurs pratiques pédagogiques » : d'une part, en organisant des débats nourris d'arguments ; d'autre part, en préparant leurs élèves aux nouvelles épreuves du Brevet des collèges qui introduisent la construction de deux paragraphes dits *argumentés* en Histoire ou Géographie et en Éducation civique.

Or les recherches en didactique de l'Histoire et de la Géographie, prenant acte de la singularité des disciplines scolaires (Chervel, 1988) se sont penchées, dans un premier temps, sur les formes courantes de leur enseignement. Elles ont mis en évidence l'existence d'un modèle dominant, celui du cours dit *dialogué* (Audigier, 1993), dans lequel les enseignants mettent en récit, sous forme de *boucles didactiques* (Audigier, Crémieux, Mousseau, 1996), des *résultats* supposés acquis, des faits, le tout sans débat critique dans la mesure où la finalité consciente (ou inconsciente) de fabriquer du *consensus*, du lien social, par l'enseignement de savoirs considérés comme un patrimoine commun, l'emporte. Ainsi, le jeu dialogal (question/réponse/évaluation/formalisation/compléments) ne laisse que peu de place à une argumentation véritablement assumée par les élèves. L'enseignant déroule le texte de l'Histoire-Géographie à apprendre en l'illustrant par des documents choisis pour leur efficacité pédagogique. L'*argumentation didactique* cachée (Tutiaux-Guillon, 1998) repose sur un subtil système : le maître dit la *réalité* des choses ; le « lubrifiant pédagogique » est supposé recueillir l'*adhésion* des élèves ; le « régime de vérité » du texte de l'Histoire-Géographie enseignée et à apprendre est celui de l'*autorité*.

Introduire ces pratiques argumentatives représente par conséquent de réels enjeux :

- ✓ sur le plan civique, en favorisant, par des interactions entre pairs (dans le respect des différences), la construction d'un citoyen éclairé entre tolérance à l'opinion d'autrui et refus d'un relativisme absolu ;

¹ Haute-Alsace, Bourgogne, Pays de Loire, Caen, Beauvais, Aquitaine. Colloque prévu à Lyon (octobre 2004).

- ✓ sur le plan pédagogique, en instaurant un nouveau rapport maître/élèves, en développant l'autonomie, en privilégiant une conception socio-constructiviste de l'apprentissage ;
- ✓ sur le plan de l'épistémologie scolaire, principalement. D'une part, en permettant de développer chez les élèves une *posture* située dans le double registre du COMPRENDRE-EXPLIQUER (Ricoeur, 1955) où, comme dans les sciences homonymes, l'argumentation est au centre du processus de construction-exposition des savoirs (Prost, 1996 ; Lautier, 1996). D'autre part, en favorisant le développement d'une prise de distance critique par le recours à des débats argumentés.

Cet apparent paradoxe entre demande institutionnelle et pratiques courantes d'enseignement invite à poser une question de recherche : *en quoi l'introduction de l'argumentation comme pratique pédagogique nouvelle dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie est-elle susceptible de modifier le modèle normal de la discipline scolaire, voire le paradigme pédagogique ?* (Bruter, 1993)

Le dispositif de recherche mis en place a permis de recueillir des observations dans trois classes de cinquième situées dans des collèges différents. Cette recherche exploratoire, descriptive-interprétative, permet – à son stade actuel – d'avancer quelques éléments de réflexion sur les questions suivantes :

1. 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 ? comment ? si non, quelles difficultés rencontrent-ils ?
2. les temps d'argumentation observés permettent-ils de repérer quelque chose d'une « posture disciplinaire » : argumentation *en* Histoire-Géographie, usages de la géographie scolaire, raisonnements spécifiques ?

Entrer en argumentation

C'est une question que nous ne nous étions pas posée initialement. En effet les travaux sur le développement des conduites argumentatives (Golder, 1996) montrent la précocité de la capacité à argumenter pour de jeunes enfants dans le cadre de la vie quotidienne. Il s'avère cependant que les tâches scolaires nécessitant une argumentation ne sont pas « naturellement » à la portée de tous les élèves au niveau cinquième. Les situations didactiques observées ont mis chacune en évidence des obstacles à l'argumentation, pistes de réflexion non exhaustives : difficulté à communiquer avec ses pairs sur des objets où l'implication personnelle est forte ; absence de représentation opératoire de l'attente scolaire en matière d'argumentation ; complexité à gérer la place de ce que Ricoeur nomme les « *coïncidences émotionnelles* ».

Ce dernier point paraît central pour la compréhension des mécanismes d'appropriation des savoirs historiques et géographiques. Ainsi l'Histoire - essence de l'homme pour reprendre les termes d'Aron - entretient naturellement avec ceux qui entrent en commerce avec elle, un rapport privé. L'équilibre entre compréhension et distanciation qu'elle engendre chez l'élève est complexe. L'un des *corpus* analysés, parce que le dispositif permettait la libre parole des élèves, montre la force de ce langage en première personne quand il est autorisé (extrait 1 SP, Stéphanie, Aurélie P.). L'analyse sémantique du contenu des interlocutions montre que les

prises de position (sur un objet disciplinaire : la richesse ou la pauvreté du continent africain) empruntent quasiment toujours un chemin personnel, soit dans le registre affectif, soit en affirmant une vision du monde. Et il semble (dans l'état actuel du traitement des données) qu'une trop grande implication fasse obstacle au raisonnement économique et géographique², mais que s'affirmer au nom du JE peut être un moyen pour mettre à distance le savoir et l'objectiver. Une hypothèse : ces discussions et débats, où l'expression en première personne est sollicitée, pourraient permettre de travailler le « sociocentrisme » dont certains élèves (Extrait 2 SP, François) sont l'objet. Une piste pour proposer des situations didactiques permettant un travail sur la dialogique Mêmesé-Altérité (Lautier, 1997).

Acquérir une *posture* disciplinaire

Les séquences observées, fortement « théâtralisées » et portant sur des sujets de société, pouvaient être perçues par les élèves comme non-disciplinaires, davantage centrées sur la persuasion que la conviction : organisation de la coupe du monde de football, demande d'aide auprès de l'ONU, débat à partir d'un photo-langage. Le *corpus* constitué a donc fait l'objet d'une analyse ciblée sur les aspects disciplinaires de l'argumentation développée. Comment des élèves de cinquième intègrent-ils certaines des exigences épistémologiques de la géographie scolaire ? Trois niveaux, correspondant à des *grains d'analyse* des interlocutions différents, ont permis plusieurs constats.

- ✓ D'une part, à un niveau « macro » (le *corpus* étant pris dans sa globalité), les élèves argumentent *en* Histoire-Géographie : il est certes impossible de repérer nominativement ce qui est réellement construit par chaque élève mais l'analyse de plusieurs débats en petits groupes, sans intervention enseignante, montre : l'utilisation spontanée d'un vocabulaire spécifique (notions de géographie) voire le recours à des entités globales pour penser une société donnée³ ; la manipulation de grilles d'analyse aux critères géographico-économiques permettant de *catégoriser* un État quant à son stade de développement ; le choix d'étayages (faits ou raisonnements) appartenant au registre historico-géographique ; des traces d'une conception *articulée* de la discipline scolaire qui puise ses arguments dans l'ensemble du champ des sciences sociales ; la nature complexe de certains schémas explicatifs ; la recherche, pour expliquer, de circuits de causalité ; l'inscription des argumentations dans des champs paradigmatiques (rapports dialogiques hommes-nature ou conception sociale d'une géographie qui convoque des savoirs construits ailleurs) identifiables ; voire, le recours à des modèles explicatifs construits en Histoire (développement par le machinisme) et transférable à une situation jugée voisine. Certes le suivi de certains élèves révèle une grande hétérogénéité dans cette *posture* disciplinaire, mais les échanges montrent que petits ou grands parleurs partagent un champ de références communes.
- ✓ Dans un second registre, à une échelle intermédiaire (bloc constitué par le travail d'un groupe centré sur une tâche), les observations montrent qu'à partir des postures développées par certains élèves très présents dans les interlocutions, les discussions se structurent de manière différente selon les groupes, faisant état d'usages différenciés de la géographie scolaire. L'analyse des groupes de AW est révélatrice. Trois groupes, ayant pourtant bénéficiés d'un enseignement identique, développent des conceptions

² Stéphanie restera tout au long de la séquence dans le *pathos*.

³ Extrait 2 SP, Caroline. Pour répondre à François, qui brandit un document représentant des nomades sous leur tente, elle défend une argumentation plus abstraite et décentrée : il existe des modes de vie différents (nomades et sédentaires) ; ce qui les distingue n'est pas affaire de richesse ou de pauvreté, mais de modes de vie.

différentes de la géographie telle qu'elle est perçue à l'école : un modèle pour lire le monde de manière politico-économique (Extrait 2 AW, 4a - Lamia) ; un outil pour posséder le monde en le catégorisant (Groupe Éthiopie – AW - Sarah⁴) ; la reproduction de représentations sociales largement dominantes en Occident (Extrait non reproduit, Othman).

- ✓ Raisonner en géographie ? Au niveau d'une intervention ou d'échanges brefs entre élèves, des raisonnements (combinaison, articulation d'inférences) venant étayer les prises de position sont repérables.
Les observations ont montré – au stade où nous en sommes – à la fois une certaine variété et l'émergence de raisonnements prototypiques qui sont à interroger sur le plan épistémique.
 - a) des schémas inférentiels (schéma Lamia), soit linéaires (type causal), soit en « boucle » (cercles vicieux ou vertueux) ;
 - b) des raisonnements « par le contraire » : penser la différence en référence au modèle connu (Extrait 2 SP – François, tableau) ;
 - c) l'usage de métaphores ;
 - d) des raisonnements analogiques (fréquents mais difficiles à repérer car incomplètement énoncés) ;
 - e) des raisonnements complexes déroulant plusieurs logiques en parallèles (Extrait SP1, Yohann)

Cette recherche soulève de nombreuses questions dans la mesure où elle s'appuie sur un nombre restreint d'observations. Pour les raisons méthodologiques énoncées plus haut, l'argumentation saisie ne concerne pas des phases de construction de notions, mais la manipulation de savoirs élaborés en amont. Il est difficile (sauf quelques rares cas) d'analyser ce que des élèves ont pu construire au cours de ces interlocutions. Elle met néanmoins en évidence la place nécessaire d'un « étayage épistémologique » que doit endosser l'enseignant. Sans la problématisation que lui seul est capable de proposer (surtout au niveau du collègue) les argumentations développées de manière souvent pertinentes par les élèves ne permettent pas de modifier, pour le groupe, le statut des savoirs interrogés.

Éléments bibliographiques :

Allieu (N.), « De l'Histoire des chercheurs à l'Histoire scolaire », in Develay (M.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 123-162.

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

Grataloup (A.-M), Solonel (M.), Tutiaux-Guillon (N.), « Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janvier-février-mars 1994, 25-37.

Lautier (N.), « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, janvier-février-mars 1994, 67-77.

⁴ Ses interventions constituent la trame du travail du groupe : chacune d'entre elles « lance » le groupe sur l'exploration d'une dimension économique-géographique.

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

Maréchal (J.), « La géographie des chercheurs et la géographie scolaire, filiation et problèmes rencontrés », in Develay (M.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1995, p. 95-122.

Prost (A.), « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le débat*, n° 92, nov.-déc. 1996.

ANNEXES

Extrait 1 SP

1 - Aurélie P. GR : Cette carte (*le père et l'enfant*) je l'ai choisie parce que déjà je la trouve très jolie et aussi parce que je trouve que les Africains, le continent africain, c'est des gens qui ont souffert et tout ça, mais leur seul espoir c'est leur enfant, et l'amour pour leur enfant.

2 - Stéphanie : elle dit que les parents ils aiment leurs enfants mais moi je suis pas d'accord, parce que s'ils aimaient leurs enfants, ils en feraient pas parce que là ils sont pauvres et ils les voient souffrir, et j'aime pas moi.

3 - Aurélie P. GR : moi je crois que le plus important c'est l'amour et pas simplement j'ai trop.... C'est pas parce qu'on a beaucoup d'enfants qu'on a beaucoup de problèmes. C'est tout à fait le contraire.

4 - Julie B. CA : En plus si ils avaient pas beaucoup d'enfants il en aurait beaucoup moins.

5 - Aurélie L. : en fait Stéphanie se transforme en journaliste bête qu'on a vu sur le dessin (*voir dessin 9*), parce que comme ils ont dit sur le dessin s'ils font plein d'enfants c'est leur richesse, ils mettent tout leur amour peut-être qu'ils ont pas eu quand ils étaient jeunes, et pour survivre ils sont bien obligés d'en avoir.

Extrait 2 SP

21 - François : nous on a notre cheminée chez nous, la plupart enfin, en vacances par exemple, on en a des cheminées, nous on est dans le canapé tranquilles, la télé. Eux la cheminée c'est ça : pour eux, dehors, un bout de bois du feu c'est tout. Voilà ils se réchauffent avec ça seulement. (il a choisi une carte d'un nomade faisant du feu, une carte de bidonville, une où des enfants dorment dehors, une carte avec une variété de pains). Alors que eux, puis ce qu'ils mangent c'est dégueulasse, nous on aime bien ça là, des bons pains, des pains au chocolat et tout, des pains au raisins et des croissants tout ça. Le matin, bien tranquilles. Eux voilà ils meurent dans les détritrus, ils mangent ce qu'il y a par terre, avec des rats, des souris ça se trouve. *Il justifie après son choix pour SP* : C'est pour montrer l'enfant qui dort. A Noël il aura rien, eux après ils peuvent regarder la télé et tout : à Noël ils ont des cadeaux, tout ça et tout, ils vont à Disney land.

22 - Humblot : C'est pour revenir à Aurélie, moi je pense qu'en Afrique ou partout ailleurs dans le sud, la naissance ça sera peut-être la nouvelle (*quelqu'un souffle : existence*), existence, le renouveau du sud (*quelqu'un souffle de l'Afrique*). Les enfants ils vont trouver quelque chose pour s'en sortir et à force l'Afrique elle aura....

23 - Caroline Delbecq : Je suis pas d'accord avec François (*je crois qu'elle conteste le choix de la photo du nomade qui fait un feu comme argument de pauvreté*) parce que les nomades c'est pas pauvres c'est riche, (quelqu'un dit caravaniers) c'est leur désert à eux. (confus) c'est comme nous on est des sédentaires, c'est notre mode de vie, que eux c'est nomades c'est pas pauvres.

Extrait 3 AW

Il s'agit du groupe « Algérie »

a : Lamia (parle beaucoup),

b : Shérazade (timide),

c : Siabou.

Il y a une voix de garçon : Siabou

Une voix de fille lit la consigne.

1 - a - et moi franchement j'ai une idée, venez on fait l'Algérie

2 - a - Moi je dis on est des représentants de l'Algérie.

3 - b - ils disent même pas c'est quel pays

4 - a - vas y moi ce que je dis, eh écoutez moi. On est l'Algérie, on est les représentants et tout ça ; en fait ce que je voulais faire, on est les représentants, t'as vu dans le truc, dans notre cahier, on avait dit que, on avait

écrit que le Maghreb, il faisait du commerce avec l'Europe et tout ça, on dit vas y l'Algérie elle fait beaucoup plus de commerce, elle fait beaucoup plus de commerce, je sais pas moi elle exporte beaucoup plus de marchandises, de premières matières, de trucs industriels, d'activités industrielles avec l'Europe et t'as vu après avec cet argent, on construit des bâtiments, on donne la moi..., d'un côté on permet à l'état de s'enrichir et de l'autre côté on construit des bâtiments, avec l'argent de l'état , elle peut arrêter

5 – c – Les écoles

6 – a – elle peut arrêter les guerres, avec ...et tout ça...bon c'est une idée

Groupe Éthiopie – AW – Sarah

Pour répondre à la question [82] « *d'abord il faut dire un pays* », elle balaye plusieurs indicateurs - alors que visiblement elle n'en maîtrise pas forcément le contenu - et entraîne avec elle le groupe ce qui donne à la structure d'ensemble :

- 14 : où ? [localisation]
- 20-21 : Afrique sèche ou Afrique humide ? [quelle zone climatique ?]
- 75 : peuplement [répartition]
- 92 : PIB par habitant [richesse économique] peut-être confondu avec revenus
- 114 : taux de croissance naturelle
- 129 : ? [richesse du pays ?]
- 167 : taux de développement [?]

Exemples de raisonnements structurant des argumentations

a. type chaînage inférentiel, Lamia

Choix initial : le raisonnement est là pour « étayer » un choix : « on fait l'Algérie » [1]. L'objectif (« arrêter les guerres » [6]) est repris en [25c] (« le problème c'est quoi ? c'est qu'il y a des guerres ») et en [53] (« le problème c'était les guerres civiles »).

Elle développe alors un raisonnement politico-économique (1a- 4 a- 6a) :

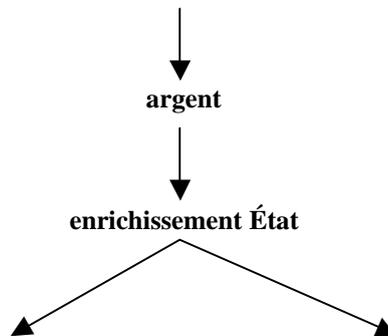
départ : une connaissance acquise en cours (« *dans notre cahier (...)* on avait écrit ») :

existence d'un commerce Maghreb-Europe

+ solution : l'Algérie fait **beaucoup plus de commerce** (*justification* du choix **1 a** « on fait l'Algérie » par un *argument* : elle peut encore développer son commerce)

[Lamia est dans un processus dynamique qui « part » de l'Algérie : grâce à l'argent de l'ONU, elle développe ses activités industrielles... *i.e.* l'argent de l'ONU ne sert pas directement à construire des bâtiments, etc. son raisonnement privilégie le rôle de l'État qui intervient dans le domaine économique]

chaînage : **exporte marchandises, matières premières, trucs industriels, d'activités industrielles avec l'Europe**



« d'un côté on permet à l'État de s'enrichir **et** de l'autre côté, construction bâtiments »

elle peut arrêter les guerres (6a)

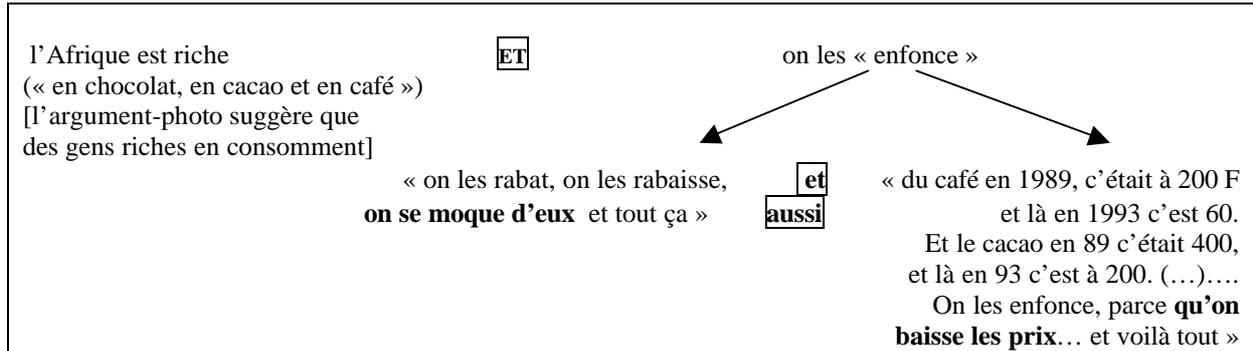
[recours à un lien de causalité (quand on a de l'argent, on peut arrêter les guerres) s'appuyant sur une hypothèse *non explicitée* : la cause des guerres en Algérie provient des mauvaises conditions de vie, bidonvilles...]

renforcement (14a) bâtiments → plus de bidonvilles

b. Extrait SP1 : raisonnement complexe

54 – Yohan : Moi j'ai choisi cette photo là qui représente du chocolat⁵ pour représenter la richesse de l'Afrique, en chocolat, en cacao et en café. Et cette photo là pour montrer qu'on les rabat⁶, qu'on les rabaisse, qu'on se moque d'eux, et tout ça et aussi y a dans le cahier le prix du café en 1989 (*SP précise du cacao*), oui mais y a les deux, du café en 1989, c'était à 200 F et là en 1993 c'est 60. Et le cacao en 89 c'était à 400, et là en 93 c'est à 200. Donc c'était pour dire que voilà. Ils sont riches mais c'est nous on les enfonce, on les rabaisse, parce qu'on baisse les prix, tout ça et voilà c'est tout.

Nous pouvons en effet schématiser ainsi le raisonnement de Yohan



c. extrait SP2 -Raisonnement point par point

Nous	Eux
21. Cheminée, vacances, canapé, télé Des bons pains, des pains au chocolat, des pains aux raisins et des croissants Cadeaux, Noël, Disney Land 27. appartement voiture collège levé 7 h 30	21. Un bout de bois Ce qu'ils mangent c'est dégueulasse, ce qu'il y a par terre, des rats, des souris Pas de Noël 27. « la-dedans » (bidonville) à pieds enfants au travail lever 4 h

⁵ il ne s'agit pas d'un tas de graines de cacao en vrac, mais d'un plateau où trône une tasse (en argent ?) ciselée et des chocolats (?) posés sur un plateau.

⁶ Il s'agit de la publicité désormais classique du « y'abon... banania ».