

**QUESTIONS POSÉES À LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE**  
PAR L'ANALYSE DE PRATIQUES ARGUMENTATIVES EN HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

**SÉMINAIRE DU [GRIEST](#), 2 MARS 2005**

**Nicole Allieu-Mary**  
**chargée d'études à l'INRP<sup>1</sup>**

Cette contribution fait écho à celle de [Roselyne Lebourgeois](#). Nos positions peuvent paraître « décalées ». Malgré notre référence commune à l'histoire-géographie, la place accordée à l'oral dans les pratiques de classe, l'intérêt porté aux aspects langagiers dans les apprentissages, le poids que représentent les évaluations, la conception même de ce qu'est une « discipline scolaire » rendent les situations didactiques étudiées difficilement comparables à l'école et au collège.

Tout d'abord un constat qu'il convient de ne pas occulter : les argumentations, véritablement assumées oralement par des élèves, sont rares au collège. Toutes les observations menées à ce jour témoignent de ce que, sauf pratique innovante, le cours dit *dialogué* domine. La *leçon* (50 minutes) doit être la réponse, structurée, argumentée, à une question (souvent appelée pompeusement « problématique ») qui oriente le thème abordé : une guerre, une civilisation, une puissance, une forme de développement, l'organisation d'un espace... L'enseignant, en s'appuyant sur quelques documents ciblés – qui permettent les échanges avec la classe et donc « l'activité » des élèves - construit le texte de l'histoire-géographie qui sera mémorisé. C'est lui qui est en charge du *point de vue* généralement admis pour une question et un niveau scolaire donnés (la *vulgate* pointée par Chervel en 1989). La séquence s'organise alors en quelques *boucles didactiques* qui sont autant de sous-parties du plan prévu par l'enseignant (Audigier, Crémieux et Mousseau, 1996). Une phrase générale introduit l'idée. Les informations puisées dans les documents l'étayent. La *boucle* se referme par la reprise – affinée, spécifiée, précisée – de l'énoncé de départ qui se trouve renforcé. La trace écrite fixe ce qui fait figure d'acquis. Dans un tel enseignement, l'argumentation est conduite par l'enseignant qui garde le cap sur l'objectif disciplinaire visé. Les échanges oraux professeur-élèves que l'on peut observer majoritairement ont, le plus souvent, peu de choses à voir avec les modèles interactionnistes (Bruner, Vygotski) souvent invoqués par les formateurs et les chercheurs dès qu'ils parlent d'apprentissage. L'*argumentation didactique* procède par de très brefs échanges, en boucles eux aussi : question du professeur, réponse d'un élève, assentiment ou refus enseignant, reprise professorale incorporant le vocabulaire spécifique et des précisions factuelles (question/réponse/évaluation/formalisation/compléments, Tutiaux-Guillon, 1998). Quant à l'élève, il *justifie* au mieux les affirmations attendues par l'enseignant en puisant dans les documents proposés : il n'*argumente* pas.

Ainsi, le fait que les *Instructions Officielles* de 1996 - pour le collège - mettent l'accent sur l'argumentation (à l'oral et à l'écrit) comme pratique pédagogique majeure<sup>2</sup> interroge le modèle normal de l'enseignement de cette discipline. C'est la raison pour laquelle, devant les

---

<sup>1</sup> [nicole.allieu-mary@inrp.fr](mailto:nicole.allieu-mary@inrp.fr). La recherche dont je rends compte ici a été menée, pour l'INRP, en collaboration avec Catherine Gelly, professeure de collège.

<sup>2</sup> Au Brevet des collèges, deux paragraphes *dits argumentés* (l'un en histoire ou en géographie, l'autre en éducation civique) totalisent la moitié des points de l'épreuve dans la discipline.

craintes de nombreux enseignants quant à la « faisabilité » de tels exercices au collège, l'équipe INRP a souhaité initier une recherche de type exploratoire. Une question a orienté trois observations menées en classe de cinquième<sup>3</sup> : *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 ?*

Mon propos, dans cette intervention, est d'essayer d'adopter un regard décentré sur la recherche à laquelle j'ai participé. En effet, toute recherche – par le type de prélèvement opéré sur le « réel » et les interprétations qui en sont faites – développe un *point de vue* « argumenté » qui a quelque chose à voir avec les postures personnelles du chercheur. Dans l'équipe interdisciplinaire réunie à l'INRP, si tous les didacticiens ont observé, enregistré, décrypté, analysé parfois les mêmes élèves, le regard de chacun est unique et mérite d'être précisé. Deux préoccupations ont sous-tendu notre réflexion pour l'histoire-géographie.

- Chercher à cerner les possibles didactiques qu'offrent ces débats argumentés pour les élèves, c'est à mon sens poser la question des finalités sociales et civiques dont notre discipline scolaire est porteuse. Les injonctions officielles (et le discours *convenu* qu'on y lit en filigrane) mettent toujours en avant le travail « critique » inhérent à sa pratique et les conséquences que ce dernier revêt pour la construction du *sujet*. En même temps, peu de choses sont dites sur les pédagogies de ces objectifs axiologiques ainsi que sur la possibilité, pour l'École, de contribuer à la construction d'une telle posture sociale. Même, il y a – dans les présentations qui sont faites dans les textes – une certaine *vertu* attribuée à l'argumentation qui interroge : faire de l'histoire-géographie permettrait la formation du futur citoyen actif dans la cité ? Cette recherche apparaissait ainsi comme un moyen d'observer la capacité, pour de jeunes élèves, de prendre réellement en charge des énoncés portant sur des sujets de société, de mener à bien des argumentations raisonnées<sup>4</sup> ainsi que sur la capacité de ces pratiques argumentatives à « produire » de la citoyenneté.
- Participer à une recherche inter-didactiques permet par ailleurs d'interroger sa spécificité disciplinaire tout particulièrement lorsqu'il s'agit d'une compétence présentée fréquemment comme transversale. En effet, que révèlent ces pratiques argumentatives de la construction d'une « posture » qui dise quelque chose d'une manière de « lire » le monde qui soit spécifique à un champ disciplinaire ? On le voit, notre position de recherche n'était ni prédictive ni applicationniste. Il ne s'agissait pas, compte tenu de ce qu'est l'argumentation pour les spécialistes<sup>5</sup>, d'en voir une « déclinaison » historique ou géographique pour énoncer ce qu'il convient de faire en classe, pas plus que de mesurer les argumentations observées à l'aune d'une production définie en amont. Il s'agissait de voir en quoi les productions orales

---

<sup>3</sup> Nous renvoyons, pour le descriptif de l'expérimentation, à notre contribution « Vers l'appréhension de postures disciplinaires » in DOUAIRE, J., *Argumentation et disciplines scolaires*, INRP, 2004 (plus particulièrement, p.121-135 et 186-190).

<sup>4</sup> Les thématiques des débats, choisies par les enseignants eux-mêmes pour le caractère jugé « impliquant » pour les élèves, portaient sur l'organisation de la coupe du monde de football en Afrique, le choix d'un pays africain susceptible d'être subventionné par l'ONU et la pauvreté-richesse de l'Afrique à partir d'un photo-langage.

<sup>5</sup> Nous avons stabilisé une définition de l'argumentation, d'une part, par une lecture croisée de théoriciens de l'argumentation de la seconde moitié du vingtième siècle (PERELMAN, TOULMIN, GRIZE, DUCROT, DUVAL et GOLDER) et d'autre part, à partir de travaux de synthèse sur les pratiques argumentatives (OLÉRON, PLANTIN, BRETON). Nous avons choisi de considérer que l'argumentation est une activité discursive destinée à un auditoire présent (ou virtuel) dans une situation sociale contextualisée ; qu'elle suppose la prise en charge d'une position dont l'intention est de persuader et/ou convaincre ; que les énoncés sont étayés par des assertions qui en montrent le bien-fondé et qu'elle utilise pour cela des raisonnements.

spontanées de ces élèves de cinquième ont quelque chose à voir avec de l'argumentation et en quoi celle-ci est marquée d'une empreinte que l'on peut qualifier d'historienne et/ou de géographique. Par conséquent, notre convocation de tel ou tel théoricien de l'argumentation (Grize en particulier) ne se justifie que par sa potentialité à donner sens aux échanges du point de vue des sciences sociales : nous renvoyons sur ce point à notre intervention aux *Journées d'études didactiques de l'histoire et de la géographie* de 2003<sup>6</sup>.

Cependant une recherche, surtout quand elle fait le choix d'études très contextualisées en petit nombre - ici trois observations – ouvre davantage sur des questions que des certitudes. Une recherche terminée est un deuil qui commence. Elle invite à s'interroger sur la pertinence des résultats avancés et la limite des interprétations proposées. C'est dans cet esprit, qu'à partir d'extraits de *corpus* de débats-élèves, j'aborderai trois questions : la question de l'implicite au sein du processus interprétatif, les effets non anticipés des pratiques argumentatives observées et l'analyse de « l'efficacité » argumentative des élèves.

## 1. La question de l'implicite dans l'interprétation<sup>7</sup>

La plupart des recherches en didactique ont privilégié, à ce jour, des observations ponctuelles, limitées dans le temps, sortes de carottages dans la vie de la classe<sup>8</sup>. Ce choix méthodologique – qui trouve sa pertinence dans certains types de recherches – doit être interrogé ici. Le sens de ce qui se dit, même méticuleusement étudié à partir d'enregistrements où intonations et gestes sont notés, est toujours une « construction » intellectuelle où le regard du chercheur ajoute, retranche, victime de ses projections et de son autisme. Agacé même parfois, il considère alors comme des *pollutions* certains échanges qui lui paraissent éloignés des objectifs disciplinaires qu'il a le projet d'étudier. Pourtant, malgré une apparence de digression, ces derniers peuvent offrir (lorsque le hasard permet de les décoder) des pistes de compréhension intéressantes. En particulier, pour étudier les processus d'appréhension des savoirs de ces jeunes qui témoignent, au delà des enjeux scolaires, de positions personnelles sur le monde difficilement « agrippables » autrement.

### 1.1. Au commencement de la *compréhension*, souvent, une ... « identification »

Ainsi, alors que l'enseignante lance un débat entre partisans de deux « visions » de l'Afrique (continent riche ou pauvre)<sup>9</sup>, un échange extrêmement vif oppose d'emblée deux élèves :

**1 - Aurélie P.** : 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.

---

<sup>6</sup> « Argumenter en Histoire-géographie dans des débats oraux », intervention aux JED 2003 à Lyon, en ligne sur le site de l'IUFM de Lyon.

<sup>7</sup> Les trois exemples choisis pour développer cette première thématique proviennent de la même observation (SP, collège Les Louvrais, Pontoise) caractérisée par la nature élaborée des interventions et des argumentations ainsi que par l'aisance manifestée dans les échanges par les élèves de la classe.

<sup>8</sup> Nous réfléchissons de plus en plus, au sein de l'équipe, à la nécessité – pour certaines recherches – de trouver des dispositifs permettant des études longitudinales privilégiant les analyses de cas.

<sup>9</sup> à partir d'un photo-langage proposé par l'enseignante. Les élèves qui s'étaient proposés pour le débat avaient eu une petite semaine pour réfléchir – en secret – à leur argumentation après le choix d'une ou deux photos. Il s'agit donc d'argumentations « pensées » ; néanmoins, les élèves parlaient sans aucune notes.

**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.** : 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.

En filigrane de toute la séquence, à chaque occasion, ces deux élèves poursuivront ces durs échanges sans céder un pouce de leur position initiale. Il a fallu que, par hasard, l'enseignante – lors d'échanges informels postérieurs - me dise : « *il y a eu des moments forts, je me souviens d'émotions quasiment palpables ... parfois j'ai eu la chair de poule !* » ... pour que je l'interroge. Aurélie avait perdu son père en début d'année. Tout le monde savait. Le débat avait été pudiquement protégé de « l'étranger » auquel on ne dit pas tout. Rien, ni tremblement dans la voix, ni émotion sur le visage. Seuls pouvaient entendre ceux qui savaient. Simplement, une « clé » de compréhension passe par ce fait. Les données apprises en cours de géographie rencontrent ici le vécu d'une élève pour constituer un tout cohérent. L'argument économique-démographique (« *dans les pays en voie de développement, le taux élevé de natalité s'explique aussi par la nécessité du travail des enfants pour survivre* ») - qui reviendra plusieurs fois dans le débat - prend sens pour Aurélie à partir de son vécu affectif : un enfant, pour celui qui va mourir, c'est l'espoir ; et si on en a beaucoup... On voit bien là, la complexité des modalités d'appropriation des savoirs. L'importance des *représentations sociales* comme « structures d'accueil » des savoirs en construction est connue (Lautier, 1997). L'élève, dans le processus de compréhension qu'il engage, appréhende telle société nouvelle par rapport à ce qu'il connaît de la société française d'aujourd'hui. Il comprend la dualité paysans-nobles de l'Ancien Régime par des approximations avec le couple pauvres-riches des sociétés industrielles. Il s'agit de structures, déjà construites, permettant des procédures d'ancrage et qui sont de l'ordre du cognitif. L'élève mobilise également des « *théories de sens commun sur la psychologie des hommes et les comportements sociaux* »<sup>10</sup>. Mais nous voyons ici des ressorts intimes qui touchent, dans notre exemple, à un stade infra-cognitif. Un *pont* établi, entre un vécu affectif fort et une information géographique, donne à Aurélie accès au dialogue sur la richesse-pauvreté de l'Afrique. L'assertion d'Aurélie (« *c'est tout le contraire* ») marche pour l'amour qu'on donne aux enfants - qui peut se démultiplier – tout autant que pour les effets économiques de la natalité galopante<sup>11</sup>. Sa démarche cognitive ne s'émancipe que difficilement, douloureusement, de son histoire. Prendre du recul n'est pas gagné. Rien à voir avec la position de Aurélie L. qui « clôt » le débat un peu plus tard en invitant Stéphanie à un peu de « décentration »...

**96 – Aurélie L.** : Avant de présenter mes images je voudrais contredire encore Stéphanie, parce qu'elle dit ça ici mais elle serait à leur place, elle dit ça en France, t'aimerais pas avoir un enfant malheureux mais si t'étais en Afrique tu penserais peut-être pas la même chose...

Nous avons pu agripper là, exceptionnellement, un cas de *polyphasie cognitive* (Moscovici, 1976) qui doit être, dans l'ordinaire des classes, assez fréquent pourtant. Pour « un » exemple qui a pu trouver explication (même si elle reste toujours du côté de l'interprétation), combien de « petites phrases » maladroites, tronquées, voire de gestes ébauchés, perdus pour l'analyse, car coupés – pour le chercheur comme pour l'enseignant qui gère dans l'instant la multiplicité des individus – du contexte d'émergence. Nous ne pouvons que souligner avec Nicole Lautier encore l'importance et la complexité de ces processus de construction des savoirs. Il faudrait en effet « *reconnaître aux élèves la possibilité de fonctionner sur des registres différents, leur accorder le temps et les moyens de la construction de leur savoir – construction hésitante,*

<sup>10</sup> Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, p. 219.

<sup>11</sup> Voir plus bas, page 7.

*conglomérat de références scolaires savantes, de références scolaires approximatives (mises au niveau des élèves), de références familiales et sociales (la plupart des théories interprétatives des conduites humaines et des faits sociaux), construction faite de sentiments, de jugements, d'images, d'impressions, d'informations retravaillées »<sup>12</sup>. Contrairement aux processus observés dans certaines disciplines scientifiques, comme les sciences expérimentales où dominant des conceptions bachelardiennes, il nous faut admettre en sciences sociales une sorte de coexistence, de « mixte », entre des *pensées naturelle et scientifique*. Et donc d'admettre également « *cette spécificité de la position d'élève qui s'exerce sur la voie de l'appropriation du savoir, entre le novice et l'expert, entre l'homme de la rue et l'historien, en utilisant des activités cognitives du type de l'objectivation, de la métaphore, de l'analogie ou de la prototypie – modalités mal acceptées, jugées peu nobles, mais modalités intermédiaires, efficaces et irremplaçables »<sup>13</sup>.**

Pour le propos qui nous intéresse ici, il nous semble essentiel d'insister sur la nécessaire modestie des interprétations élaborées et les limites de « l'observable ». Il est vrai cependant que le « décodage » du raisonnement emprunté est parfois plus limpide, lorsque l'implicite est simplement un objet culturellement partagé.

## 1.2. L'existence de préconstruits culturels (pcc, Grize)

Comme le souligne Grize, les *signes* que sont les mots échangés par les interlocuteurs du débat, « *ne sont jamais entièrement séparés des choses, c'est-à-dire coupés des référents que le destinataire connaît par ailleurs »<sup>14</sup>. Les interactions orales sont produites dans un contexte qui, au sens large, ne se réduit pas à l'espace-temps observé pour la recherche, ni même à ce que l'enseignant perçoit dans la classe. Ce qui est dit (*l'énoncé*) est très fortement contextualisé et susceptible d'interprétations multiples. Il arrive que de longues prises de paroles, structurées, ou étayées par un support documentaire clair, permettent la construction de significations somme toute peu discutables.*

Ainsi, dans cette même classe, on peut sans grand risque de surinterprétation voir en François un élève développant une argumentation « socio-centriste ». Exprimant le point de vue de ceux qui voient le continent africain comme essentiellement pauvre, il argumente en s'appuyant sur une photographie de bidonville pour décrire, point par point, la situation des enfants africains et celle des enfants des sociétés occidentales. Faisant (un peu rapidement) l'amalgame entre son environnement personnel et celui de tous ses camarades de classe, il s'exclame :

« 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 aux 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 Disneyland. » (21)

---

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 228.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 230.

<sup>14</sup> GRIZE, J.-B. (2002). Les deux faces de l'argumentation. In DE FORMEL, M. et PASSERON, J.-C., *L'argumentation preuve et persuasion*. Paris : Éditions de l'ÉHÉSS, p.22.

Le fait même qu'il se reprenne (« *la plupart enfin, en vacances par exemple* »), conscient que tous ses camarades n'ont sans doute pas un salon avec cheminée, ne change rien à l'analyse. Sauf rare exception, il existe des référents communs, culturels, pré-construits en amont de la situation (PCC), qui rendent son propos compréhensible. Sa manière de penser autrui, dans une sorte de parallèle « nous-eux », est communicable. Le cadre de vie des enfants des bidonvilles africains est visualisé *en creux*, comme le montre ce petit tableau rétrospectif des termes employés par François, et chacun dans la classe y trouve des images qui font sens.

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 collègue 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. « là-dedans » (bidonville) à pieds enfants au travail lever 4 h

Nous rejoignons là également les interprétations de Lautier qui propose une sorte d'étape dans la socialisation de la pensée individuelle<sup>15</sup>, entre égocentrisme et décentration, entre Mémété et Altérité. Le discours de François - une longue intervention où l'interlocuteur est très présent - s'*anc*re sur l'existence de *notions primitives* partagées dans la classe et balaye, par les énumérations qu'il fait, une *classe-objet* : certains aspects du mode de vie occidental. Il construit une *schématisation* (dans le système de pensée de Grize) dont on voit bien que l'*objet du signe* co-construit par les protagonistes ne pose pas question, ni aux élèves, ni au chercheur-observateur. Ce qui n'est pas toujours le cas, principalement dans les échanges brefs, voire elliptiques, où la sémantique est floue.

Aussi, c'est par différence, que nous avons pu toucher du doigt notre impuissance à analyser des échanges étiques où les mots, exclusivement empruntés au langage courant, semblent pourtant renvoyer à des tentatives de raisonnement géographique, mais à la limite du compréhensible et donc de l'exploitable. À titre d'exemple<sup>16</sup>, cet extrait où Nafissa navigue, dans l'usage du mot « terrain », entre des sens différents.

- 20 – Nafissa - Le doc. 5 nous prouve que c'est un terrain vague, mais avec des tracteurs tirés par des machines
- 24 -Nafissa – Faut regarder toujours le doc. 5 [elle désigne une double page sur Johannesburg, montrant les deux aspects, développé et pauvre, des villes du Tiers Monde] parce qu'on peut dire qu'on peut raser ça et faire un beau terrain
- 26 - Nafissa – on faisant bien attention on peut faire un beau terrain vague
- 27 - Magali – On peut raser un terrain vague, et faire un grand stade
- 28 - Nafissa – Faut regarder toujours le doc. 5 parce qu'on peut dire qu'il faut raser ça et faire un beau terrain

<sup>15</sup> *À la rencontre de l'histoire*, p. 57-58. Le recours au modèle piagétien – qui peut surprendre – trouve à notre sens sa pertinence dans le fait qu'elle analyse dans sa thèse les représentations des élèves sur l'histoire, dont on ne sait pas si elles ont fait l'objet de verbalisations antérieures (soit entre élèves, soit avec un enseignant) à ces entretiens. Une perspective purement constructiviste peut se justifier, montrant – dans cet exemple - la complexité du *développement* des structures intellectuelles.

<sup>16</sup> Séance IJ (Collège Jean Vilar, La Courneuve). Les élèves ont préparé, en petits groupes et à l'aide de fiches et de documents distribués par l'enseignante, un argumentaire défendant la capacité – pour le continent africain – d'accueillir la coupe du monde de football.

Même si nous pensons avoir compris – comme ses camarades qui ne la reprennent pas – ses propos où « terrain vague » est un vrai terrain vague (27) et ceux où elle pense terrain de foot (26) ou espace naturel non cultivé ni humanisé (20) en prononçant le mot... le passage est scientifiquement inexploitable. Surtout quand les pré-construits culturels ne font pas partie de la « culture » de l'enseignant et du chercheur ! Nous le voyons, dans les *corpus* recueillis, affleurent des conceptions du monde, des engagements personnels, des usages de tel ou tel mot ou expression dont la signification doit faire l'objet d'une re-construction par le chercheur. Il s'agit même parfois d'un sens co-construit dans l'histoire de la classe qui, sauf exception, peut lui échapper à jamais.

### 1.3. Des codes « locaux », à la compréhension complexe...

C'est le cas d'une « catégorie » nouvelle construite par la classe<sup>17</sup> en amont de la séquence observée, celle des pays « bêtes »<sup>18</sup>. Pour situer le propos, un bref échange entre Aurélie P., Aurélie L. et Julien (SP 11-12-13) :

11. Aurélie P. : oui mais attend c'est pas de leur faute aussi... s'il n'y avait pas les pays comme les nôtres<sup>19</sup>, où il y a eu la révolution industrielle, ils seraient pas en train de vivre dans des bidonvilles. Désolée hein !

12. Aurélie L. : je reprends ce qu'a dit Aurélie ; si on était pas des pays bêtes, on les aurait laissé se développer tous seuls et peut-être qu'ils seront comme nous et le racisme n'existerait peut-être pas

13. Julien : et puis si ils étaient pas exploités, moi je pense qu'ils auraient chez eux un petit terrain avec des bananiers tout ça, pour bien vivre alors que là ils ont plus rien... juste une petite baraque de rien du tout, un bidonville

Nous ne sommes en présence que de quelques échanges engagés sur un apparent *consensus*. Il sera interrompu par un autre épisode argumentatif. Aurélie P. prend position : pour elle, le retard économique et social (et donc la pauvreté du continent Africain) est à mettre au compte des pays « *comme les nôtres* ». Son argument, astucieusement présenté comme un fait avéré, n'est pas discutable. Il repose sur un savoir partagé par la classe<sup>20</sup> : la responsabilité de la situation du Sud incombe aux pays qui ont « fait » leur révolution industrielle et l'ont exploité. Nous constatons d'ailleurs ici, comme dans l'exemple précédent, le bon fonctionnement des PCC y compris scolaires. Aurélie L. abonde dans ce sens et dit partager cette responsabilité. Sauf que son intervention, qui introduit la notion de pays *bêtes*, n'est pas une simple redite et que, sous des aspects maladroits voire familiers, elle aborde un réel débat dans son échange avec Julien. Simplement, pour y accéder, il faut avoir le « code ». L'explication permettra d'ailleurs d'éclairer un exemple développé plus haut.

Le qualificatif *bête* renvoie en réalité à un *sens* que la classe a co-construit et sur lequel le consensus n'est qu'apparent. Il s'agit d'un terme appliqué tout d'abord à un journaliste d'une caricature de Plantu. Le « pauvre » n'avait pas compris que les femmes africaines font beaucoup d'enfants *justement* parce qu'elles sont pauvres ! La classe, ravie d'être dans la connivence de ceux qui ont compris, trouve dans une gentille moquerie à son encontre l'occasion de verbaliser des liens. Pour eux, il devient le « journaliste bête ». Notons cependant que ce mot est en fait l'objet de plusieurs interprétations dans l'usage que les élèves

---

<sup>17</sup> Retour chez SP.

<sup>18</sup> On voit bien là la différence avec d'autres disciplines (mathématiques et sciences expérimentales par exemple) où les représentations des phénomènes, mobilisées par les élèves, et les schèmes utilisés pour résoudre un problème sont en grande partie connus et en nombre relativement limité. En sciences sociales, le nombre d'interprétations est extrêmement plus élevé.

<sup>19</sup> C'est nous qui soulignons, encadrons...

<sup>20</sup> Le cours de l'enseignante comportait un document photocopié et étudié en classe sur ce point.

en font. Si tous semblent admettre la *bêtise* du journaliste, certains continuent de penser qu'on ne fait pas des enfants pour les voir souffrir en les faisant travailler 12 heures par jour et restent donc dans la position très égocentrique de Stéphanie. D'autres, en revanche, pensent qu'on ne juge pas autrui à partir de ses propres valeurs ou de ses habitudes culturelles ; tout simplement parce qu'on ne sait pas ce qu'on ferait dans la même situation. Transféré ici à un pays, le qualificatif « bête » suscite également bien des ambiguïtés. Référence qui semble partagée, elle déclenche deux énoncés qui renvoient à deux discours fort différents sur la question du développement. Aurélie L. mixte l'idée que « ne pas être bête », c'est ne pas se substituer à l'autre (ils se seraient « *développés tous seuls* ») avec une conception d'un développement à visage unique (« *comme nous* »). L'idée que le sous-développement est « *le produit de la domination (influence asymétrique et irréversible) exercée par les centres industriels sur les régions périphériques* » se mêle à une vision de « *retard sur la route suivie par les pays développés, implicitement la seule possible* ». Un « mixte » de Amin et Rostow<sup>21</sup>. Sa centration est essentiellement sociale et politique : l'inégalité des richesses suscite des différences de niveaux de vie qui ne peuvent engendrer que la violence, la haine de « l'autre » (celui qui exploite) et donc le racisme. Pour Julien qui adhère au discours des pays bêtes, en revanche, si l'exploitation des pays du tiers-monde a bloqué leur développement propre, c'est en empêchant une évolution « naturelle » : ils ne seraient peut-être pas comme nous, mais ils auraient ce qu'il faut pour vivre en développant une économie vivrière s'appuyant sur les besoins fondamentaux des hommes.

La compréhension, en profondeur, de ce qui se joue dans ces échanges « argumentés » est complexe et pose de nombreuses questions au chercheur. Certes, moins pris que l'enseignant par l'action et l'immédiateté des décisions professionnelles à assumer au fil du cours, il peut « triturer » à loisir les *corpus*, toujours à la recherche d'une interprétation plus pertinente et fouillée. Néanmoins, les trois exemples développés ici montrent que ces analyses de cas toujours singuliers, contextués, ne se font que sur une toute petite partie « visible » de ce qui se joue dans la réalité de la communication. Les traces qui servent de point d'appui sont ténues ; elles sont artificiellement isolées du contexte d'émergence. Faute d'avoir accès à ce dernier, elles risquent de conduire à des analyses purement fonctionnelles, formelles : nature des arguments utilisés par les élèves, contrastes entre petits et gros parleurs... Or, nous pensons que ce qui est pertinent pour le didacticien d'histoire-géographie, ce n'est pas d'élaborer une typologie des usages, des formes, des mécanismes des pratiques argumentatives mais d'analyser ce que ces argumentations « disent » du point de vue disciplinaire. Nous pensons que l'essentiel serait de voir comment émerge – au sein de conversations où s'imbriquent exercices scolaires et représentations sociales – quelque chose qui a à voir avec un regard historico-géographique sur le monde. De quoi rester modeste dans les interprétations que nous avançons ...

## **2. Les effets non anticipés des pratiques argumentatives**

Nous avons été tributaires, pour cette recherche, des effets induits par le dispositif mis en œuvre. En effet, souhaitant nous dégager des pratiques habituelles du cours dialogué afin de minimiser la parole enseignante, nous avons privilégié les enregistrements de travaux en petits

<sup>21</sup> Nous renvoyons ici à deux positions « extrêmes » des questions Nord-Sud. Celle de W.-W. Rostow qui voit dans la croissance économique un processus inéluctable dont il dégage un modèle en cinq étapes (*Les étapes de la croissance*, Paris : Le Seuil, 1963). Celle de Samir amin, économiste égyptien marxiste, qui pense le capitalisme en termes de *centre* et de *périphérie* et lui attribue les inégalités de développement qui ne cessent d'augmenter. La seule issue étant selon lui le « développement auto-centré » et la rupture économique avec le monde capitaliste (*Le développement inégal*. Éditions de Minuit, 1973).

groupes sans (ou presque) interventions des professeurs. *A posteriori*, dans une lecture des *corpus* faisant varier les grains d'analyse, nous avons pu pointer des moments intéressants sur le plan didactique. En laissant les élèves gérer de manière autonome leurs échanges, nous voyons émerger des activités de *haute tension* intellectuelle, souvent considérées comme rares dans les pratiques courantes de l'enseignement de l'histoire-géographie<sup>22</sup>. Ainsi, le jeu questions-réponses qui préside au modèle du cours dialogué, où les ambiguïtés de langage ou de vocabulaire sont rectifiées instantanément par l'enseignant, ne permet pas toujours de voir le degré réel d'acquisition des notions et concepts historiques ou géographiques. De même, il est difficile de savoir ce qu'ont réellement intégré les élèves de la manière géographique (ou historique) d'interroger le monde ? Nous développerons donc deux exemples (choisis dans la même séquence<sup>23</sup>) permettant d'entrevoir l'usage didactique possible d'extraits de *corpus* en classe.

## 2.1. Des concepts en actes...

L'enseignant a prévu un dispositif astucieux permettant des échanges en petits groupes axés sur des argumentations à plusieurs niveaux. Schématiquement, des membres de l'ONU doivent choisir deux pays (parmi trois qui leur sont présentés) afin de leur octroyer une aide économique. Trois groupes d'élèves ont donc, en amont, discuté pour choisir un pays « aidable » et se préparer à argumenter le dossier devant les Onusiens. Ils se présentent donc comme des *représentants* de l'État choisi. Le court extrait qui nous occupe ici concerne la présentation du dossier algérien. La rencontre est vive. Noelly, qui a pris rapidement par son aisance verbale un rôle de leader chez les Onusiens<sup>24</sup>, est peu favorable à l'Algérie. Lamia, qui est à l'origine du choix algérien dans son groupe et qui est algérienne elle-même, argumente avec ardeur. Le « jeu » entre ces deux protagonistes n'est pas clair<sup>25</sup> : Noelly s'engouffre habilement dans une faille conceptuelle à partir de l'usage que fait sa camarade du mot État. Ainsi les échanges vont connaître une sorte « d'excroissance » sur ce concept, dont nous isolons ici l'épisode [interactions 76-88].

76 – Noelly – excusez moi je veux juste revenir sur un point

77 – Mohamed (ONU) – et pourquoi ce pays ?

78 – Siabou (groupe Algérie) - parce qu'on est représentants

79 – Lamia – en tant que représentants, ce pays a beaucoup de difficultés, donc on voudrait l'aider

80 – Noelly – mais ce pays a beaucoup... est aussi en voie de développement, donc si on regarde bien... je voudrais revenir : vous voulez arrêter les guerres mais comment pouvez vous arrêter les guerres ? L'argent ne pourra pas arrêter les guerres

81 – Lamia – nous, c'est pas vraiment nous qui allons arrêter les guerres, parce que nous on est que des représentants, c'est l'état, c'est l'état aussi

82 – Siabou - c'est l'état qui trouve

83 – Lamia - nous nous ne sommes que des représentants, excusez moi mais...

84 – Noelly – comme vous êtes représentants vous représentez donc l'état

85 – ? – oui mais on est pas l'état

<sup>22</sup> Le repérage des activités élèves en termes d'opérations intellectuelles a été abordé tout d'abord dans la recherche INRP, *Les Enseignements en CM2 et en 6<sup>ème</sup>, ruptures et continuités*, dirigée par J. Colomb (1987) et complété dans la recherche portant sur *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde* (Audigier, F., Crémieux, C. et Mousseau, M.-J., 1996). Dans le prolongement de cette réflexion, Mousseau, M.-J. et Pouette, G. (1999) ont élaboré le concept de situation de *haute et basse tensions* pour décrire les activités intellectuelles des élèves. Ils ont montré que le cours dialogué s'appuie essentiellement sur des activités de « basse tension » intellectuelle.

<sup>23</sup> AW, collègue É. Vaillant, Gennevilliers (92).

<sup>24</sup> Élève originaire du Centre-Afrique

<sup>25</sup> C'est une des limites de ces *jeux de rôles* (souvent choisis par les enseignants pour leur caractère impliquant) où se mêlent des enjeux personnels, conscients ou inconscients, qui biaisent les échanges. La qualité tout à fait exceptionnelle des interventions de ces deux élèves n'a pas permis d'échapper à ce phénomène.

86 – Noelly – avant que vous arriviez pour venir nous présentez votre projet, vous avez quand même discuté avec l'état, de ce que vous allez faire après, donc vous avez une idée, vous avez une aide financière et tout, vous avez quand même discuté avec l'état, maintenant j'aimerais savoir, après qu'on vous aurait donné l'argent, comment comptez vous avec l'état, bien sûr, arrêter les guerres ?

87 – Lamia – ça c'est franchement un autre sujet. C'est que... une hypothèse, voilà

88 – Siabou - c'était simplement une hypothèse

Rappelons que nous sommes en cinquième, que cette séquence observée se situe à la fin d'un cycle de géographie portant sur la présentation du continent africain. Il est, à dire vrai, tout à fait surprenant d'assister à un incident interpersonnel portant sur un concept aussi abstrait que celui d'État. Visiblement Lamia considère, dans une première acception, que l'État dont elle se dit pourtant une « représentante » est une entité *externe* à elle [79] : *ce pays, ... il faudrait l'aider*. Cas qui nous renvoie aux analyses de Lautier, citées plus haut, montrant que le chemin de l'objectivation est particulièrement complexe en sciences sociales en raison de l'usage qui est fait, dans la vie quotidienne, des concepts dans un *sens commun*. La position de Lamia est quasiment duale : elle se « sent » visiblement algérienne, mais en même temps très éloignée du niveau du pouvoir (c'est sa position naturelle sans doute, hors de ce jeu de rôle). Elle ne peut que naviguer entre le « je » et le « eux ». Noelly, ne s'y trompe pas : elle parle *comme* algérienne et puisqu'elle *se dit* représentante de l'État, elle parle donc en son nom : elle *doit* pouvoir argumenter sur ce qu'elle fera concrètement si l'ONU allouait de l'argent. Noelly s'amuse visiblement des glissements opérés par Lamia dans son discours : représenter l'État n'est pas faire partie du gouvernement ; quand on ne fait *que* représenter l'État, on n'a pas forcément le pouvoir décisionnel (ainsi, les diplomates sont nommés par l'exécutif et... révoqués par lui). Pour Noelly également, il n'y a pas confusion réelle entre le gouvernement et ses représentants à l'étranger... mais il joue sur le fait qu'il y a forcément accord sur le fond quant à la politique à mener [86]! Il aura le dernier mot, puisque Lamia finit par céder sur ce qui était le cœur de son argumentation intime (l'argent permettrait d'arrêter la guerre civile qui règne en Algérie) en concédant, hésitante : « *ça c'est franchement un autre sujet. C'est que... une hypothèse, voilà* » [87].

Au-delà de l'incident assez savoureux, nous observons que nous sommes loin des activités intellectuelles de *basse tension* observées le plus fréquemment pendant les cours (identification, réponse ponctuelle, reproduction). Ces deux élèves affinent leur représentation du concept en le manipulant réellement dans les échanges et en éprouvant sa validité. Nous le savons : le discours convenu sur le rôle des interactions entre élèves dans les apprentissages<sup>26</sup> est souvent discret sur les situations précises et réelles où de tels échanges ont lieu entre pairs et sont susceptibles de montrer leur efficacité. Ce bref échange mériterait, à lui seul, une retranscription, une diffusion auprès des élèves de la classe afin d'organiser un temps d'apprentissage conceptuel et, à partir de ce dialogue, permettre à chacun de se positionner. Pédagogie-fiction, diront certains, quand on songe aux questions pratiques et matérielles de faisabilité<sup>27</sup>. La ré-utilisation didactique apparaît encore plus problématique dans l'exemple décrit ci-dessous, tant la pertinence disciplinaire des échanges a été difficile à décrypter pour les chercheurs.

## **2.2. Ou ... Comment le disciplinaire peut se cacher derrière des échanges de sens commun ?**

---

<sup>26</sup> Référence « classique » au socio-constructivisme

<sup>27</sup> Nous pensons de plus en plus qu'une collaboration féconde entre enseignants et chercheurs pourrait se construire autour de ces incidents critiques. Alertés par ces petits moments cognitifs riches, les chercheurs pourraient fournir à l'enseignant concerné, un extrait vidéo de la scène, accompagné des scripts écrits et pourquoi pas de *corpus* de textes portant sur la notion, la problématique concernées (développement, État...).

Il est des *corpus* dont on désespère de tirer parti. Tel est le cas des 189 interactions qui constituent le travail d'un petit groupe dans la première phase de la séquence imaginée par AW. Ces élèves, qui finiront par se mettre d'accord sur l'Éthiopie, s'engagent en effet dans une discussion assez lâche qui semble partir dans toutes les directions sur un mode « café du commerce » comme on peut en juger dans le bref extrait ci-dessous :

[Sarah lit les consignes. Non repris ici.]

- 1 – Imène : Pourquoi on ferait pas euh...le...pour euh...on voudrait à la place des bidonvilles construire des euh...des euh...des hôpitals aussi (sic), hôpitaux
- 2 - Sarah : Je sais pas.
- 3 – Imène - Si ça devrait...
- 4 – Imène - En Ethiopie. En Ethiopie. Parce que c'est en Ethiopie qu'on a besoin d'améliorer ( ?)
- 5 – Nasser : Un point d'eau ici
- 6 – Imène - Pourquoi de l'eau ? On n'en a pas besoin
- 7 – Nasser : Eux ils en ont besoin : toi t'en as pas besoin mais eux ils en ont besoin, réfléchis. Un point d'eau quelque part ici
- 8 – Sarah – Dans le désert ?
- 9 – Nasser : Je sais pas
- 10 – Sarah ( ? ou B) - T'as vu là, là, là (elle montre quelque chose).
- 11 – Imène – A la place des bidonvilles, pourquoi on ferait pas des hôpitals, des hôpitaux ?
- 12 – Nasser : Et ceux qui zont pas de maison, ils vont vivre où ?
- 13 - Imène – Eh ben on fait des maisons et des hôpitaux. Parce que eux s'ils sont malades c'est qu'ils habitent dans les bidonvilles, alors les hôpitaux, ils pourront rester là bas.
- 14 – Sarah – Déjà faut déjà voir où est-ce qu'on veut être. Dans le désert [confus]

Pourtant la lecture attentive de l'ensemble des échanges montre qu'une logique se dégage : le groupe se situe dans une « problématique du changement ». Un échange entre deux élèves apparaît essentiel car il énonce ce qui devient le critère déterminant : « *oui mais il y a rien à faire là-bas/c'est déjà tout complet au Maghreb* ». En clair, on doit choisir un pays où des « *modifications* » [38] sont possibles et/ou « *on a besoin d'améliorer* ». Alors qu'une mention précoce de l'Éthiopie [4 B : *c'est en Éthiopie qu'on a besoin d'améliorer*] peut donner l'impression d'un choix immédiat, il semble ne s'agir que de l'association - assez automatique et sans doute due à la médiatisation dont ce pays fait l'objet - *pauvreté-famine-Éthiopie*, plus que d'une décision. Et l'argumentation va explorer peu à peu les critères de pauvreté, les problèmes généraux que l'on rencontre dans les pays pauvres et la recevabilité des suggestions proposés par des membres du groupe au regard de la question du changement possible. Nous pourrions poursuivre ainsi, de manière linéaire, la présentation des échanges. Cependant, notre attention a été attirée par les prises de paroles d'une élève, Sarah. En les concentrant, nous avons pu mettre en évidence que c'est elle qui « ouvre » les épisodes argumentatifs par la proposition d'un critère de catégorisation. Pour des raisons de place, nous ne donnons ici que les *items* particulièrement significatifs.

14 – Sarah – Déjà faut déjà voir où est-ce qu'on veut être. Dans le désert [confus]

20 – Sarah – Il faut que dans le désert ce soit comme ça. Bon Afrique sèche ou Afrique humide ?

21 - Sarah – On prend dans la sécheresse ou dans l'Afrique humide ?

**[critère 1 : la zone bio-climatique]**

39 – Sarah - Ah voilà : pas trop pauvre ni trop riche

**[critère 2 : le niveau économique – PIB par exemple ?]**

63 – Sarah – Oui, la Somalie

67 – Sarah - Oui mais y a des montagnes

**[critère 3 : les contraintes de relief]**

75– Sarah ? - on peut revoir le peuplement ... pour la Somalie. Adis-Abeba

**[critère 4 : le chiffre de population]**

92– Sarah – Éthiopie : ils ont moins de 200 \$ par personne

**Critère 5 : richesse produite par habitant]**

114- Sarah - D'abord on a pris l'Éthiopie comme pays. C'est quoi le rouge là ? Taux de croissance naturelle

**[critère 6 : taux de croissance naturelle – élément démographique]**

129- Sarah - là ça veut dire que c'est un pays riche ou pauvre ?

**[retour sur le niveau économique – peut-être l'IDH ?]**

167 : et le taux de développement c'est quoi ?

**[semble conforter l'hypothèse de l'item 129]**

Alors même que ses connaissances ne sont pas forcément assurées - comme le montrent les *items* 114, 129 et 167 - Sarah possède visiblement le sens de la catégorisation. Les critères qu'elle passe en revue sont bio-climatique, économique, démographique... ils structurent ainsi l'ensemble du travail du groupe. L'intérêt de cet exemple est double. D'une part, il permet de focaliser l'attention sur ce qui est (peut-être) le fonctionnement privilégié d'une élève. Choisir un pays, c'est s'interroger sur les caractéristiques qu'il doit posséder pour être retenu par l'ONU, c'est *catégoriser*. Mais au-delà, il nous permet également de prendre conscience des acquisitions « possibles » d'une élève de cinquième. En situation scolaire (et contrairement à ce que la première lecture du *corpus* avait pu laisser penser) certains élèves utilisent une grille de lecture « géographique » du monde. Les outils acquis, même de manière très parcellaire et incomplète (taux de croissance, IDH, caractères bio-climatiques, ...) ont une valeur opératoire. L'argumentation est « géographique ». Comme pour l'exemple précédent, un travail de méta-cognition en classe entière aurait sans doute sa pertinence pour permettre aux élèves de prendre conscience de la façon dont ils s'y sont pris, les uns les autres, pour résoudre la situation posée. Mais l'enseignement est volatile, il court toujours après le contenu de la leçon qui suit. Rares sont les moments où l'on remet « l'ouvrage sur le métier ».

Dernière réflexion inspirée par les travaux menés à partir de cette recherche, la difficulté à évaluer ce qui déclenche, ce qui nourrit, ce qui fait fonctionner des argumentations efficaces. En effet, les comparaisons menées entre les trois classes (pourtant jugées proches au départ par leur implantation socio-géographique) ont révélé de grandes disparités quant aux compétences mises en œuvre par les élèves et quant à la qualité des argumentations produites. Nous n'entrerons pas ici dans une comparaison exhaustive des facteurs explicatifs que nous avons pu pointer. Nous nous contentons d'aborder la question par le biais de l'efficacité argumentative des élèves.

### **3. La question de « l'efficacité » argumentative des élèves**

Difficile à discerner dans le feu de l'action pour l'enseignant - mais également pour le chercheur qui observe - ce qui se joue, dans les interactions entre élèves, en termes d'efficacité argumentative. En apparence, il est facile de repérer les leaders. Il nous a – malheureusement – été également aisé de constater que certains débats ne fonctionnaient pas. Mais au-delà de ces banalités, et devant les interrogations des collègues dont c'étaient les classes, nous avons pris la mesure des limites de nos analyses. Interrogation d'autant plus pressante qu'il y a insistance dans les *Instructions Officielles* à développer de telles pratiques et qu'un enseignant ne peut se contenter d'un cours où l'on ne dénote que 6 ou 7 orateurs<sup>28</sup>. Trois rapides réflexions nous permettront de conclure cette intervention.

#### **3.1. Les blocages : accepter de « parler ensemble »**

---

<sup>28</sup> C'est la moyenne à laquelle nous étions arrivés dans nos comparaisons interdisciplinaires.

Une surprise nous attendait dans l'une des classes (IJ), pourtant habituée, d'après le professeur, au travail en petits groupes. Sa démarche pédagogique consiste en effet à aborder tout nouveau thème par une séance d'échanges en petits groupes destinée à lister les questions que l'on doit se poser pour l'aborder. Or, le premier « débat » observé entre représentants africains et membres de la FIFA est un véritable fiasco. Les élèves des deux groupes - qui ont préparé leurs arguments à partir de documents - s'alignent sur l'estrade et parlent face à la classe, à ce moment là simple observatrice. Les échanges sont des juxtapositions. Il n'y a aucune interaction. On ne peut parler d'argumentation. La thèse de ceux qui pensent que les incitations à argumenter sont des exigences inaccessibles à des élèves de 13 ans semble corroborée par l'observation...

1. Albert (FIFA) - Nous sommes des membres de la FIFA
  2. Macandala (FIFA) - et nous voudrions savoir si l'Afrique peut organiser la prochaine coupe du monde... aussi bien économique, restaurants que les transports
  3. Magali (OUA) – On est là pour...on doit convaincre la Fifa que l'Afrique
  4. Nafissa (OUA) – En rasant les terrains vagues on peut faire un terrain de foot agréable, pour les restaurants, les hôtels, et tout le reste, il faut prendre le doc. 1
  5. Macandala (FIFA) - L'Afrique ne peut pas accueillir la prochaine coupe du monde pour des raisons économiques. Chaque pays doit avoir plus de 2 M d'euros
  6. Albert (FIFA) – On peut se demander si l'Afrique peut recevoir la coupe d'Europe 2002
  7. Nafissa (OUA) - Pour la sécurité donc on pourra engager des africains, les hôtels seront surveillés, pour les restaurants (rires) ils mangeront des spécialités du monde
- ...

Il faut aux élèves de longues minutes pour prendre conscience du dysfonctionnement et proposer de déplacer les tables pour marquer matériellement la situation argumentative [*on sera obligé de se regarder*, dit une élève à l'enseignante]. Néanmoins, les échanges de cette classe se révéleront à maints égards inexploitable. Cette longue séance de deux heures a été marquée par une agressivité larvée, doublée d'une difficulté assez générale à s'exprimer. Comme le constate un élève à l'issue de ce bref débat - confus au point de rendre impossible la distinction des membres des deux groupes - la discussion est inutile car le problème est ailleurs... Si nous pensons avec Golder (1996) que les débats supposent que soit proposé un sujet « discutable », il faut également que les élèves acceptent l'idée que l'on peut discuter, tout simplement.

- 1 - FIFA : vous ne pouvez pas organiser la coupe du monde car il faut de l'argent.
  - 2 - OUA : on en a.
  - 3 - FIFA : ah oui vous l'avez d'où et ça c'est quoi ?
  - 4 - OUA : C'est pas un problème pour les hôtels, il y a de la place.
  - 5 - FIFA : nous pensons que l'Afrique est un continent pauvre comme le document page 209
  - 6 - OUA : il y a aussi des richesses, du pétrole, du gaz naturel, de l'uranium, du charbon, [elle fait référence à la page 209].
- [Les questions fusent dans une sorte de zapping... l'essentiel des membres de l'OUA étant de prouver que rien ne peut fonctionner dans des pays aussi pauvres. Ultime argument, la question des nomades...]
- 17 - FIFA : comment allez vous faire pour les nomades ?
  - 18 - OUA : il y a des bidonvilles à côté
  - 19 - FIFA : pourquoi les bidonvilles ?
  - 20 - OUA : Pour ?? .....Si vous voulez pas qu'on les bouge ça veut dire que vous voulez pas qu'il y ait la coupe du monde

S'il est facile pour le chercheur d'éliminer des *corpus* inutilisables, ce constat n'est pas sans poser des questions didactiques aux praticiens. Cette recherche, dont l'objet concernait les argumentations d'élèves laissés libres de discuter entre eux, ne permet guère l'analyse des

obstacles à argumenter. Nous ne faisons qu'indiquer ici quelques pistes, le nombre d'observations ne permettant pas une analyse fouillée du problème :

- Les contraintes du dispositif qui se doivent de n'être ni trop contraignantes ni trop lâches. Il nécessite, pour permettre l'expression libre des élèves, d'être ouvert mais suffisamment construit, pour que les consignes, le temps imparti, la tâche attendue se conjuguent sous la forme d'une certaine « pression » ; les élèves ressentant alors un enjeu, fut-il purement scolaire, puisque personne n'est dupe du jeu de rôle proposé. Par ailleurs, il semble bien que, sans enjeu *extérieur* aux personnes, les échanges se polarisent sur des antagonismes personnels. Dans la séance évoquée ici, il apparaît que les consignes de l'enseignante, qui invitaient les élèves à *convaincre* les autres ou à *réfuter* la possibilité d'organiser la coupe du monde de football orientaient nettement les échanges, non vers un *objet* extérieur (choisir une ville par exemple), mais vers une opposition entre *sujets*.
- La variable enseignante dont les attentes (implicites ou explicites) sont sans aucun doute déterminantes. L'enseignante observée ici, persuadée que ses pratiques naturelles faisaient déjà la part belle aux argumentations entre élèves, mais que le niveau de ces derniers était particulièrement faible, a semblé « défaitiste » face à l'expérimentation pour sa classe. Peut-être que cela a été perçu par les élèves comme une invitation à se situer hors du champ scolaire, sur le terrain du conflit<sup>29</sup> ?

Nous avons eu l'occasion, dans cette contribution, de polariser sur certaines « vedettes » dans au moins deux des trois classes. Mais que se passe-t-il dans l'entourage de ces derniers ?

### 3.2. L'entourage des leaders

Les analyses des interactions verbales, en classe entière comme en petits groupes, montrent l'existence de « gros » et « petits » parleurs<sup>30</sup>. Ceux que nous avons étudiés pour cette recherche n'échappent pas à cette règle. Néanmoins, les petits parleurs se révèlent dans certains cas des acteurs fort utiles. Nous pointons donc rapidement ici la nécessité qu'il y aurait à étudier l'entourage des gros parleurs afin de voir en quoi ils participent de la construction de l'argumentation. Ainsi Lamia (dont nous avons parlé plus haut à propos de la notion d'État) paraît seule à développer un raisonnement économique et politique assez complexe qu'elle déploie dès l'intervention 4 et clôt en 6 :

4 – Lamia – 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

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

---

<sup>29</sup> Plusieurs garçons nous ont semblé agressifs, en particulier à l'égard des filles. La nature du sujet de discussion – l'organisation de la coupe du monde de football – leur a peut-être paru un problème masculin ? Notons également le caractère bloquant des documents distribués en appui aux échanges. Alors que l'idée de la collègue était de proposer une série de documents allant à l'encontre des idées reçues sur l'Afrique, et donc de favoriser une argumentation nuancée prenant en compte la diversité du continent, il semble qu'ils aient fonctionné comme des obstacles. La « réalité » étant sur le document, tout y étant dit puisque montré, la parole devenait secondaire.

<sup>30</sup> Nonnon E. (1996-7). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions ? *Enjeux* 39-40, p.12-42.

Rien de véritablement neuf n'émergera du reste des débats. Pourtant les deux autres élèves du groupe ont une action bien ciblée. Ainsi, Shérazade semble l'appui logistique de Lamia. En examinant attentivement ses interventions, on peut observer plusieurs actes. Lors de l'intervention 21, Shérazade prend en main la rédaction de l'argumentaire et reformule la position choisie par le groupe :

**21 – Shérazade - moi j'écris vite. Donc on est des représentants de l'Algérie, notre projet, notre but, non notre projet, c'est de faire de plus en plus de commerce**

De part et d'autre de cet *item*, son action est différenciée. En amont, elle multiplie la recherche de « preuves ». Ses interventions se présentent sous la forme de verbes d'action où elle manifeste à Lamia son soutien par la référence à des documents trouvés dans le cahier.

3 – Shérazade – ils disent même pas c'est quel pays

7 – Shérazade - je me rappelle

9 – Shérazade - oui c'est pour ça je voulais te montrer... y a trois photographies là

13 – Shérazade – regarde, t'as vu

16 – Shérazade – plus cultivées, les récoltes, je sais pas moi ...

18 – Shérazade - regarde et en plus t'as vu je veux dire là c'est presque la même chose, que là c'est pas la même chose, regarde, là c'est (?) c'est stable, c'est l'Algérie

En aval, elle est dans la reformulation puisque son projet c'est l'écriture de l'argumentaire. Ce qui lui importe – pour faire avancer le travail du groupe – c'est de trouver le mot juste.

24 – Shérazade – faire plus de commerce c'est à dire exporter beaucoup de pétrole car l'Algérie en a beaucoup

26 – Shérazade – solution et ben c'est faire de plus en plus de commerce c'est à dire exporter beaucoup de pétrole, de matières premières là y a marqué où y a un tableau, voilà y a écrit quoi , de matières premières

28 – Shérazade – non ça on va pas écrire. De faire, Attends de plus en plus de mat...

30 – Shérazade - non on peut pas, je pense pas qu'on peut, exporter plus de matières premières,...relations avec l'Europe, échanges économiques, cherche...

38 – Shérazade – d'instruction

40 – Shérazade – d'instruction scolaire

43 – Shérazade – pour constructions d'habitat

45 – Shérazade - non d'habitat, c'est à dire des maisons

47 – Shérazade - appartements et tout ...pour qu'il n'y ait plus de bidonvilles

Ainsi cette élève, qui apparaissait comme en retrait par rapport à Lamia, se révèle d'une grande efficacité. Elle est dans la tâche scolaire : *justifier* ce qu'on avance en s'appuyant sur des documents ; exprimer ses idées avec un *vocabulaire disciplinaire* précis. Notons que les 16 interventions de Siabou ont également une certaine homogénéité. Exprimant régulièrement son accord, voire même sa satisfaction [54, *Voilà ça c'est bon ça, c'est du travail...*] il soutient le travail de Shéhérazade en l'aidant dans la construction des phrases ou en lui rappelant les points essentiels du raisonnement. Sans doute, pour une analyse plus fine, faudrait-il reprendre les *corpus* des travaux de groupes et analyser (par duos, trios...) le fonctionnement de l'argumentation et la nature des coopérations qui se développent entre les élèves. Les groupes « efficaces » étant peut-être ceux qui font preuve d'une complémentarité plus importante que les autres.

### 3.3. La force de l'argumentation

Enfin, nous terminerons par quelques brèves remarques sur une piste qui serait à approfondir : ce qui fait l'impact et la force des argumentations soutenues. Nous avons observé que, plus que la pertinence de la preuve (dont aucun élève n'est en mesure de juger de manière

objective de la validité) c'est la *nature* du raisonnement et sa cohérence qui fait la différence. Nous faisons l'hypothèse qu'au niveau d'élèves de cinquième – où le langage est encore inégalement maîtrisé – c'est le caractère structuré de la réponse qui semble emporter l'adhésion. Nous avons en effet été frappées par la diversité des raisonnements mobilisés par certains élèves dans des interventions élaborées<sup>31</sup> et leur impact sur l'auditoire. La force du verbe semblant tenir davantage à la forme et au ton qu'à la rigueur de l'argumentation et au poids de l'argument. Ainsi, les débats observés semblent être restés globalement plutôt du côté de la *persuasion* que de celui de la *conviction*, de la rhétorique plus que de l'argumentation ?

---

<sup>31</sup> Nous reproduisons en annexe la structure du raisonnement de Lamia ainsi qu'un raisonnement « complexe », celui de Yohann et renvoyons à notre contribution dans l'ouvrage cité page 2 pour plus de développement sur cette question.

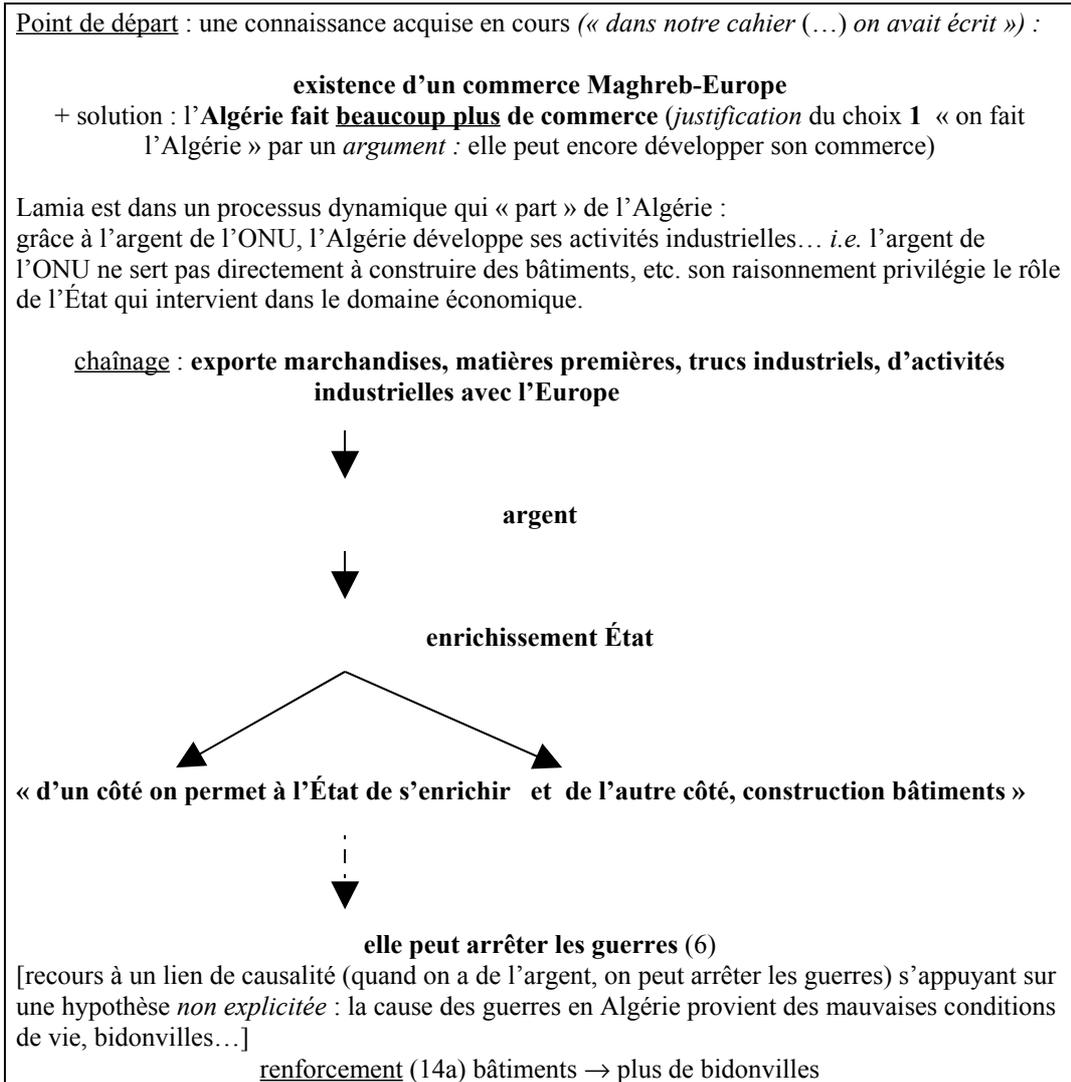
## BIBLIOGRAPHIE

- ALLIEU-MARY, N., TUTIAUX-GUILLON, N. (2002). Le débat en cours d'Histoire : effet de mode ou enjeu épistémique et citoyen. *Les Cahiers Pédagogiques*, 401, février.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C. et MOUSSEAU, M.-J. (1996). *L'Enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris : INRP.
- BRETON, P., (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : Éditions La Découverte.
- CHATEL, É., (1996). Dialogues en classe et savoirs enseignés, *Revue Spirale*, 16.
- CHARVET, J.-P., SIVIGNON, M. (2002). *Géographie humaine, questions et enjeux du monde contemporain*. Paris : Colin.
- CLAVAL, P. (1999). *La géographie culturelle*. Paris : Nathan.
- CLERC, P. (2002). *La culture scolaire en géographie. Le Monde dans la classe*. PU-Rennes.
- DESPLANQUES, P. (1994). *Profession enseignant – La géographie en collège et en lycée*. Paris : Hachette-Éducation.
- DUCROT, O. (1984). *Les mots du discours*. Éd. de Minuit.
- DURAND, M.-F., LÉVY, J. et RETAILLÉ, D. (1993). *Le Monde : espaces et systèmes*. Paris (1992), rééd. Dalloz/Sirey.
- GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Hermès* 15 (2001). Argumentation et rhétorique (I), Voir « II. Argumentation : discours, langages, logiques », CNRS Éditions, Paris, 2001. En particulier articles de Vignaux, Plantin et Grize.
- Hermès* 16 (2002). Argumentation et rhétorique (II), « III. Argumentation et sciences de l'homme », CNRS Éditions, Paris. En particulier articles de Vignaux, Boudon et Bouvier.
- GRATALOUP, A.-M, SOLONEL, M., TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue Française de Pédagogie*, 106, janvier-février-mars, 25-37.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*. Orphys.
- GRIZE, J.-B. (1996), *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.
- GRIZE, J.-B. (2002). Les deux faces de l'argumentation. In DE FORNEL, M. et PASSERON, J.-C., *L'argumentation preuve et persuasion*. ÉHESS, p.14-27.
- LAUTIER, N. (1997). *A la rencontre de l'histoire*. Presses Universitaires du Septentrion.

- LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (2000). *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*. Belin.
- LÉVY, J. et LUSSAULT, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- MARÉCHAL, J. (1995). 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, p. 95-122.
- MEYER, M. (1993). *Questions de rhétorique. Langage, raison et séduction*. Paris : Librairie Générale Française.
- MOUSSEAU M.-J., POUETTRE, G. (1999). Chapitre histoire-géographie, sciences économiques et sociales. In COLOMB, J. (dir.), *Un transfert de connaissances, des résultats d'une recherche à la définition de contenus de formation en didactiques*. Paris : INRP, p.159-189.
- OLÉRON, P. (1983). *L'argumentation*. Paris : PUF, collection *Que sais-je ?*
- PASSERON, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan.
- PASSERON, J.-C. (1997). Logique et schématique de l'argumentation des sciences sociales. *Revue européenne des Sciences sociales*, 35 (107), p.169-196.
- PASSERON, J.-C. (2002). Logique formelle, schématique et rhétorique. In DE FORNEL, M. et PASSERON, J.-C., *L'argumentation preuve et persuasion*, ÉHÉSS, p. 149-181.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1976). *Traité de l'argumentation – La Nouvelle Rhétorique*. Éd. de l'Université de Bruxelles, 3<sup>ème</sup> édit. (1<sup>ère</sup> édit., 1958).
- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique*. Vrin.
- PIERAUT-LE-BONNIEC, G., VALETTE, M. (1987). Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In PIERAUT-LE-BONNIEC, G., *Connaître et le dire*. Pierre Mardaga.
- PLANTIN, C. (1996). *L'argumentation*. Paris : Éd. du Seuil.
- PROST, A. (1996). *Douze leçons sur l'Histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- STASZAK, J.-F. (2001). La géographie. In BERTHELOT, J.-M., *Épistémologie des sciences sociales*. Paris : PUF.
- TOULMIN, S.E. (1993). *Les usages de l'argumentation*. Paris : PUF (Éd. Française, 1958).
- TUTIAUX-GUILLON, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse, Paris VII, sous la direction de H. Moniot. Éditions du Septentrion.

**Exemple 1 : Lamia (AW, groupe Algérie)  
Un chaînage inférentiel<sup>32</sup>**

À partir d'un choix (personnel) : « on fait l'Algérie » (assertion 1) dont la visée est « arrêter les guerres » (assertion 6) elle développe un raisonnement **politico-économique** (assertion 4) que nous pouvons schématiser ainsi :



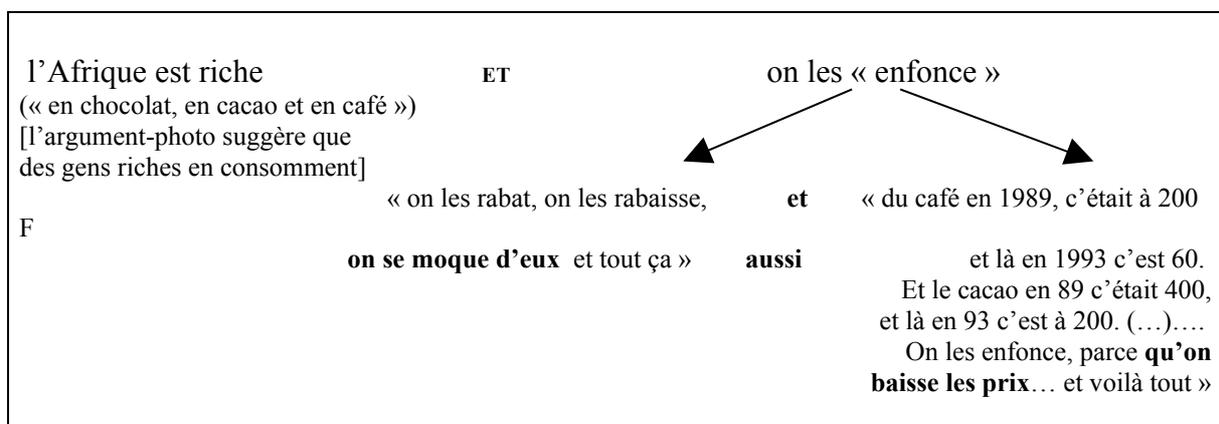
<sup>32</sup> Nous avons opté pour ce terme, de préférence à « raisonnement déductif », dans la mesure où, dans le champ des sciences sociales, l'inférence qui conduit de A à B n'est que rarement nécessaire, elle est presque toujours de l'ordre du possible et/ou du probable.

## Exemple 2 : Yohan et la pensée complexe (*corpus SP*)

Avec des formulations de liaison parfois allusives, on observe – dans une même prise de parole – un raisonnement *complexe* utilisant une pensée dialogique<sup>33</sup>. Ainsi Yohan se lance :

**54 – Yohan :** Moi j'ai choisi cette photo là qui représente du chocolat<sup>34</sup> pour représenter la richesse de l'Afrique, en chocolat, en cacao et en café. Et cette photo là pour montrer qu'on les rabat<sup>35</sup>, 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 <sup>36</sup>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



Yohan pointe ainsi, dans une argumentation riche, une situation apparemment contradictoire. Alors que l'Afrique a des ressources, on l'exploite économiquement et on se sert de la publicité, qui vante les produits fabriqués grâce à leurs ressources, pour les humilier.

<sup>33</sup> Penser de façon complexe, c'est penser en termes d'antagonismes et de contradiction. Selon Morin, le principe dialogique est « *l'unité symbiotique de deux logiques* » qui sont en contradiction mais qu'on ne peut dépasser à la différence de la dialectique.

<sup>34</sup> 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.

<sup>35</sup> Publicité désormais classique du « y'abon... banania ».

<sup>36</sup> Allusion à la photo qui semble bien comprise par plusieurs élèves.