



Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?

Marc Weisser, Marie-José Rémigy

► To cite this version:

Marc Weisser, Marie-José Rémigy. Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?.
L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation, 2005, p. 129-148. hal-00493243

HAL Id: hal-00493243

<https://hal.science/hal-00493243>

Submitted on 24 Jun 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ?

Marc Weisser

Université de Haute-Alsace

Laboratoire d'Intelligence des Organisation

Marie-José Rémigy

IUFM d'Alsace

Université Louis Pasteur Strasbourg II

Paru in *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Matrice, pp. 129-148, 2005.

Evoquer le rôle de l'argumentation entre pairs dans la construction des connaissances revient à considérer des situations didactiques très diverses se différenciant notamment par leurs objets d'apprentissage.

Dans cet article, nous proposons d'examiner les formes et fonctions que peut revêtir cette argumentation à propos de deux situations didactiques centrées respectivement sur la construction de la compréhension en sciences expérimentales et l'interprétation d'un texte littéraire.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à comparer ces deux objets d'apprentissage du point de vue de leurs statuts épistémologiques respectifs. Ceux-ci définissent la nature des enjeux qui sous-tendent les échanges entre pairs, dans le cadre de ces situations didactiques qui relèvent typiquement d'un "agir communicationnel" (Habermas 1981). Par exemple, nous pouvons nous attendre à ce que le discours argumentatif varie en fonction de la discipline scolaire et notamment du statut de validité qu'elle suppose.

L'analyse des protocoles devrait nous permettre ensuite de dégager les points de convergence mais aussi les apports cognitifs spécifiques, pour chacune des situations d'apprentissage.

1. DOMAINES DE CONNAISSANCE ET DÉCLINAISONS DE L'ARGUMENTATION.

Parmi d'autres contextes formels ou informels d'échanges interpersonnels, l'école semble bien constituer a priori et idéalement l'un des lieux privilégiés de "coopération entre des personnes" où domine l' "agir communicationnel". Rappelons que dans sa *théorie*, Habermas distingue deux grands mécanismes de coordination des actions sociales : par Influence (*agir stratégique*) et par Accord (*agir communicationnel*). Le premier de ces "agir" est obligatoirement orienté vers le succès et ne vise qu'à provoquer une action - réponse, sans ouvrir à l'agent exécutant une possibilité de retour critique sur les injonctions auxquelles on cherche à le soumettre. Le second seul suppose l'interdépendance entre des échanges basés

sur la réciprocité et sur l'égalité des interlocuteurs : il participe ainsi à la construction de la compréhension personnelle par le biais d'une recherche de l'intercompréhension.

	Agir stratégique	Agir communicationnel
Orienté vers...	Le succès (Influence)	L'intercompréhension (Accord)
Approche	Conflictuelle	Consensuelle
Statut d'autrui	Moyen	Interlocuteur
Réaction attendue	Effectuation d'une action	Examen d'une prétention à la validité

L'école nous semble relever de l'agir communicationnel dans la mesure où elle doit se plier à deux contraintes majeures.

Du point de vue épistémologique, le savoir, qu'il se veuille scientifique ou simplement rationnel, se construit par l'examen public des raisons de chacun (Reboul 1991 – 227). Ce qui suppose l'existence potentielle d'une pluralité des points de vue et l'ouverture à leur examen critique.

Du point de vue déontologique, l'école de la république se doit de fonctionner en respectant ses principes : démocratiser l'enseignement, c'est aussi enseigner de façon démocratique, c'est-à-dire au sens strict en dépassant éventuellement le jugement de chacun, tout en prenant en considération les différences de départ.

Cette double nécessité va se traduire par le fait que, à certains moments, l'enseignant incite les élèves à développer une forme d'*argumentation heuristique* utilisant la dimension collective et permettant précisément à chacun de s'approprier et de construire pour soi, les connaissances et compétences visées.

Ceci passe notamment par le biais de débats (oraux), où chacun des interlocuteurs accepte de justifier ses prétentions à la validité et qu'en soit examiné collectivement le bien-fondé.

Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à des situations d'argumentation développées en classe à propos d'apprentissages réalisés dans deux domaines disciplinaires : les sciences expérimentales (interactions à propos de la pertinence d'un dispositif expérimental et du savoir à en tirer) et des activités de lecture (interprétation d'un texte littéraire).

Se posent alors les questions suivantes : le statut du savoir tel qu'il est conçu dans ces deux champs respectifs de connaissance va-t-il modifier la nature des échanges entre pairs ? Le cas échéant, à quels niveaux ces différences sont-elles repérables ?

Une approche féconde de ces questions nous semble promise par l'examen des prétentions à la validité de ces domaines respectifs.

Habermas distingue trois ordres de *prétentions à la validité* régissant respectivement les actions et les discours sur chacun des trois mondes de l'expérience humaine (Bronckart 1996). Il s'agit tout d'abord de la prétention à la *vérité*, qui sous-tend le discours collectif sur le monde physique : elle concerne les lois, les théories codifiant les connaissances élaborées à ce propos. La prétention à la *légitimité* s'applique quant à elle aux actions effectuées dans le

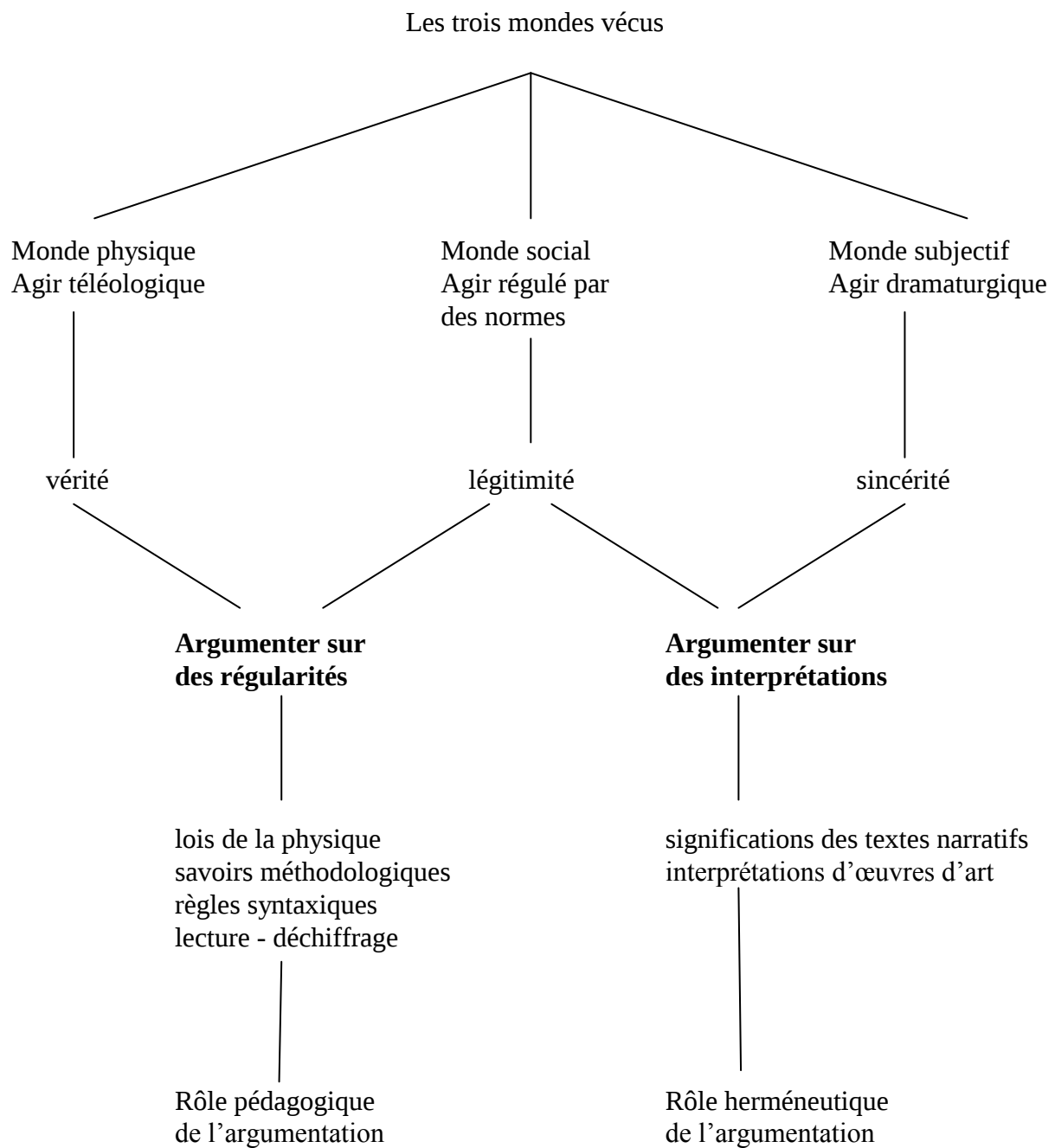
monde social et concerne les relations entre individus, entre groupes, qui sont régulées par des normes, des valeurs, des symboles. Enfin, le monde subjectif se construit autour du discours collectif sur les attitudes d'un individu, sur les qualités requises d'un agent humain : il doit satisfaire à une prétention à la *sincérité*.

Or dans le cadre des activités développées en classe, ces trois types de prétention à la validité se retrouvent dans différentes formes de débats, eux-mêmes susceptibles d'être regroupés selon nous en deux catégories : ceux qui consistent à *Argumenter sur des régularités* et ceux qui consistent à *Argumenter sur des interprétations*.

En suivant deux séquences relevant chacune de l'un des domaines d'apprentissage évoqués ci-dessus, on peut s'attendre à établir les constats suivants :

- premièrement, inviter les élèves à discuter de lois physiques (monde objectif : prétention à la vérité) ou de règles linguistiques¹ (monde social : prétention à la légitimité) a dans les deux cas pour effet de *réduire* le champ du possible initialement envisagé, avec le plus souvent l'énonciation finale d'un savoir unique (même s'il reste en droit modifiable, perfectible). Le recours à l'argumentation pallie parfois dans ce cas l'absence d'outils plus rigoureux, comme la démonstration ;
- à l'inverse, poser comme objet de discussion les multiples interprétations personnelles (monde subjectif : prétention à la sincérité) d'une œuvre littéraire, plastique ou musicale, va *ouvrir* le champ du possible conçu isolément par chacun des interlocuteurs. La sincérité n'est cependant pas la seule forme de validité en jeu ici, sous peine de renvoyer chaque lecteur au délire solipsiste : pour passer du possible au plausible, toute interprétation doit de se référer aux contraintes de l'œuvre dont elle tente de proposer une lecture (monde social : prétention à la légitimité). Le recours à l'argumentation est ici consubstantiel à l'acte même d'interpréter.

¹ Règles orthographiques, règles régissant les types de discours, règles de correspondance graphème - phonème, etc.



2. ETUDE EMPIRIQUE COMPARATIVE

Afin d'examiner nos questions de départ, nous proposons de comparer les formes que prennent les interactions conversationnelles dans les deux situations évoquées plus haut. En sciences, le but de l'exercice est de faire construire par les élèves une première approche de règles méthodologiques grâce à la manipulation d'un dispositif d'expérience. En français, il s'agit, après lecture d'un texte littéraire, de leur faire prendre position par rapport aux actions des personnages.

Dans les deux cas, les discussions analysées ont eu lieu dans la classe d'un même enseignant de Cours Moyen 1^o année (enfants de 9 – 10 ans) à un an d'intervalle mais au même moment de l'année, soit au mois de mars. Si le groupe d'élèves varie, on évite en revanche les transferts que les élèves auraient pu faire entre ces deux situations de discussion, tout en supposant constant le contrat didactique.

Dans l'analyse, nous nous attacherons à étudier les variations portant sur les scénarios conversationnels ainsi que sur les fondements des arguments. Pour ce qui concerne les premiers, nous chercherons à dégager les articulations de la discussion. Pour ce qui concerne les fondements des arguments, nous tenterons de caractériser les ensembles de présupposés dont ils tirent leur prétention à la validité : s'agit-il de classes de faits couramment admis comme avérés, ou de préceptes qui font l'objet d'un consensus, etc. ?.

De façon plus concrète, nous nous attendons à observer les variations suivantes :

	Débat en sciences	Débat en lecture
Scénario conversationnel	Passer de l'imaginé au nécessaire : <i>réduire</i> le nombre des propositions tenues pour valides par la classe.	Passer de l'imaginé au plausible : <i>augmenter</i> le nombre de propositions tenues pour valides par chacun.
Fondements des arguments	(Quasi-) logiques Explicatifs Fonctionnalistes Autorité experte	Quasi-logiques Textuels Expérientiels Axiologiques

2.1. Scénarios conversationnels.

Comment se déroule le mouvement général de l'argumentation, de la question initiale qui fait débat jusqu'à la résolution finale prise par la classe ? Examinons le processus dans les deux cas.

2.1.1. En sciences

Les vingt-neuf élèves de la classe sont invités à fabriquer des fusées à eau, à partir d'un matériel (bouteille en matière plastique pour le fuselage, carton pour les ailerons, papier pour la coiffe, eau pour la propulsion) et de consignes (commencer par un plan ; imaginer la fusée qui volera le mieux) fournis par l'enseignant. Celui-ci leur précise le mode de lancement : un bouchon adapté au gonfleur d'une pompe sera introduit dans le goulot de la bouteille, la pression de l'air sur l'eau finira par éjecter ce bouchon, ce qui provoquera le décollage de la fusée.

2.1.1.1. Déroulement

Une première réalisation de fusées a lieu par petits groupes de deux ou trois élèves, suivie d'une séance de tir afin de repérer "celle qui vole le mieux". De retour en classe, l'enseignant organise un premier moment de discussion (D1), qui a pour but avoué de déterminer les caractéristiques de la "meilleure fusée". Les élèves se rendent compte qu'ils n'ont pu répondre de manière satisfaisante à cette consigne : la construction des fusées a fait varier trop de paramètres simultanément.

L'enseignant propose alors aux élèves de fabriquer une seconde série de fusées. S'appuyant sur leurs premiers commentaires, ceux-ci imaginent d'isoler cette fois un certain nombre de variables (type de bouteille ; taille des quatre ailerons ; quantité d'eau ; absence / présence de décorations) qui leur semblent susceptibles d'expliquer les différences observées dans la hauteur atteinte par chaque engin. Ils décident alors de n'en faire varier qu'une seule à la fois, de façon à pouvoir comparer les résultats (fusées B1 et B2 avec les deux types de bouteilles disponibles ; fusées E1, E2, E3, E4 avec les quatre quantités d'eau retenues ; etc.).

Deux jours plus tard, un second tir a lieu, suivi d'un second moment de discussion (D2), qui cette fois voit la classe parvenir à s'accorder sur la description "de la fusée qui vole le plus haut".

2.1.1.2. Résultats.

D'un point de vue quantitatif, on relève pour le premier débat (D1) deux cent dix-neuf tours de parole, dont cent quarante-deux pour les élèves (66%). Vingt-six élèves sur vingt-neuf ont pris la parole.

Lors du second débat (D2), on note soixante-huit tours de parole, dont cinquante-deux pour les élèves (77%). Sur les vingt-huit élèves présents, six ne prennent pas la parole, dont les trois élèves déjà restés silencieux lors de la première discussion.

La première discussion entre élèves (D1) est mise en route par l'enseignant qui rappelle la consigne initiale et pointe l'objet du débat :

Enseignant (1) : " Nous venons de lancer les fusées. Et nous allons discuter maintenant pour savoir ce qui est important pour que la fusée monte le plus haut possible. "

A l'intérieur de ce thème général, on assiste alors à plusieurs sous-thématisations. Le premier de ces échanges, ouvert par un élève, porte sur la quantité d'eau :

Benjamin (2) : " Mettre un peu moins d'eau. "

Johanna (3) : " Ne pas trop mettre d'eau, comme la n°10. On avait mis vingt-cinq centimètres d'eau, et elle n'est pas montée. "

Ce premier sous-thème n'a pas encore été clos de façon formelle que la classe passe à un deuxième, sans qu'aucun opérateur d'accord ou de désaccord explicite n'ait été énoncé.

Florian (6) : " Aussi, il faut mettre des petits ailerons. Parce que la fusée n°6 en a beaucoup, et puis ils sont grands. "

Morgan (14) : " J'ai remarqué aussi que sur la 5, la 8 et la 9, il y a à chaque fois quatre ailerons. Trois ou quatre ailerons, je crois que ça vole mieux. Parce qu'en fait, comme il a dit, Teddy, le vent, il faut qu'il ... (...) ".

En fait, le sous-thème Quantité d'eau qui est resté potentiellement ouvert apparaît deux fois encore (Echanges 1.3 et 1.4, cf. tableau synoptique ci-dessous) lors de l'échange.

Ensuite, un élève opère une synthèse des deux échanges précédents : tout en se ralliant au jugement de ses camarades à propos des ailerons (construction intuitive de la variable aérodynamique), il le combine aux premières observations concernant la quantité d'eau (transformée en autre variable nécessaire) :

Alexis (15) : “ *Je suis d’accord avec Morgan. Aussi... il faut mettre ... pas beaucoup d’eau, parce que ça alourdit la fusée. Ça fait qu’elle vole moins haut. ”*

De la même manière, ce seront à chaque fois des élèves eux-mêmes qui introduiront les thématiques suivantes (Décorations ; Décorations et Ailerons ; Coiffe), se plaçant de fait en position discursive haute. L’enseignant n’intervient plus ici que pour relancer, reformuler.

L’ensemble peut être résumé dans le tableau suivant qui met en évidence la structure perlée de l’échange, certains sous-thèmes apparaissant plusieurs fois.

Discussion1, Echange 1 (1 à 101):

ouverture : saisie intuitive du rôle des différentes variables.

	Sous-thématiques coordonnées				
	Eau	Ailerons	Décorations	Coiffe	Bouteille
Echange 1.1	X				
Echange 1.2		X			
Echange 1.3	X				
Echange 1.4	X	X			
Echange 1.5			X		
Echange 1.6		X	X		
Echange 1.7				X	
Echange 1.8					X

Cependant, la première série de fusées ayant été construite sans méthode, aucune conclusion n’est possible et chaque argument peut être mis en doute : une variable optimisée (dix centimètres d’eau au lieu de vingt-cinq) va voir ses effets positifs annihilés par l’influence inverse d’un autre élément (trop d’ailerons, qui alourdissent la fusée et augmentent la prise au vent). Ne pouvant s’en tenir qu’à une combinatoire empirique, les élèves tournent en rond dans leur discussion.

L’infléchissement du scénario que l’on constate à cet endroit (fin de l'Echange 1) est le résultat d’une intervention de l’enseignant, qui propose de clore la discussion par la recherche d’un accord :

Enseignant (102) : “ *On dit toujours Peut-être ... Comment pourrions-nous nous arranger pour décider ? ”*, proposition reprise immédiatement par un premier élève :
(...)

Bastien (104) : “ *Ben par exemple, on va faire plusieurs lancements. D’abord, on en fait un tout pareil, sauf pas la même bouteille. Après, on fait tout pareil, sauf pas les mêmes ailerons. Et puis après, pas pareil d’eau. ”*

C’est grâce au rôle régulateur de l’enseignant que les élèves vont passer de la saisie empirique d’une combinatoire à partir de l’analyse de leur première réalisation, à une tentative de repérage raisonné des différentes variables et de leurs rôles respectifs. L’ensemble

débouchant sur la réalisation d'une seconde série de fusées. L'explicitation d'une méthode de séparation des variables va devenir l'enjeu de l'Echange 2 (102 à 219). Il permet finalement de mettre au point une procédure rigoureuse de fabrication de la nouvelle série de fusées (voir 104 ci-dessus), qui clôt D1. Celles-ci font alors l'objet d'un second tir.

La seconde discussion (D2) est à la fois plus brève (soixante-huit tours de parole contre deux cent dix-neuf) et plus structurée.

Là encore, l'enseignant introduit la discussion et l'organise en en définissant les enjeux:

Enseignant (1) : “ ... Nous essayons maintenant de discuter pour répondre à deux questions : Pourquoi avons-nous été obligés de faire un second tir de fusées ? Puis après, mais seulement après, une deuxième question : Pouvons-nous maintenant décider pour savoir ce qui permet à la fusée de voler plus haut ?”.

L'élaboration de la première réponse vise la découverte d'une méthode nécessaire ; elle comporte vingt-neuf tours de parole, dont cinq pour l'enseignant.

Les différentes interventions des enfants résument bien leur démarche initiale dominée par une méthode au hasard de combinaison des différentes variables, et leur découverte de la nécessité d'un traitement systématique :

Marion (8) : “Eh ben aussi, on savait pas si c'était les ailerons, alors... Par exemple, il y avait des ailerons petits et grands, et on savait pas sur quelle fusée, si c'était les ailerons ou l'eau, parce qu'il y avait à chaque fois des différences d'eau, des différences d'ailerons, des différences de décoration, de bouteille...”

Charlotte (27) : “... Parce que comme Joannna et Cyrielle ont dit, on n'a pas fait les mêmes fusées, elles étaient toutes différentes ... Alors on ne pouvait pas savoir ”,

Enseignant (28) : “ Tandis que là, ... ? ”

Charlotte (29) : “ Là, elles sont toutes pareilles. (...) Quand on a changé l'eau par exemple, on n'avait pas les mêmes centimètres d'eau, mais le reste était pareil, alors on voyait pourquoi ça montait plus haut. ”

De fait, Charlotte formule le passage d'une attitude de vérification empirique essentiellement basée sur une logique intra-propositionnelle – avec combinaison au hasard de différentes variables sans pouvoir finalement juger de leurs rôles respectifs – à une démarche relevant d'une logique inter-propositionnelle marquée par l'élargissement de la combinatoire, typique de l'accès à la “pensée opératoire formelle” (Piaget & Inhelder, 1955).

La suite de l'interaction consiste alors en une analyse systématique puis en une tentative d'interprétation des résultats du second tir. Passant en revue les différentes catégories de fusées, la classe va tenter de comprendre la relation existant entre chaque déclinaison des variables prises une à une et l'élévation de la fusée. Ce qui permet, au passage, d'identifier celles des variables dont l'incidence sur le phénomène est négligeable.

Tout au long de la séquence d'apprentissage (quatre séances d'une heure environ), la classe aura évolué successivement

- de *soixante-quatre* fusées virtuelles avant la première construction (si l'on croise les différentes modalités de toutes les variables),
- à *douze* fusées effectivement construites (de façon aléatoire) et lancées la première fois,
- puis à *dix* fusées virtuelles imaginées (en faisant varier méthodiquement les modalités d'une seule variable à chaque fois, toutes choses égales par ailleurs) avant le second tir,
- à *dix* fusées effectivement construites et lancées la seconde fois,

- et finalement à *deux* fusées jugées a priori les plus performantes, (à l'issue de la seconde discussion, en fonction des nécessités imposées par les variables explicatives, et des possibles subsistant grâce aux variables non pertinentes).

Le scénario conversationnel de notre exemple de discussion en sciences a donc bien conduit cette classe à *réduire* (de soixante-quatre à deux) le nombre de propositions tenues pour valides par les élèves.

2.1.2 En lecture

Comme pour la séquence de sciences expérimentales, il convient de rappeler tout d'abord le plan de la leçon. Un conte de Michel Tournier, *Pierrot ou les Secrets de la Nuit*, a été lu à l'ensemble de la classe. En voici les principales péripéties :

1. Pierrot le boulanger et Colombine la blanchisseuse se connaissent ; ils ont en commun leur enfance et la couleur blanche.
2. Colombine évite Pierrot : elle a peur de la nuit, qu'elle imagine peuplée d'animaux effrayants.
3. Pierrot lui écrit, mais ne lui fait pas parvenir ses lettres.
4. Arlequin le peintre arrive au village avec sa roulotte et ses habits multicolores.
5. Il initie Colombine aux couleurs : il repeint sa boutique, il en fait une teinturerie.
6. Colombine est séduite et s'en va sur les routes avec le peintre nomade.
7. Avec la fin de l'été, les couleurs d'Arlequin passent, puis la neige rend tout uniformément blanc.
8. Colombine découvre un billet de Pierrot, qui lui décrit les couleurs profondes de la nuit.
9. Elle le rejoint, il l'accueille dans la chaleur de son fournil et pétrit une brioche à son effigie.
10. Arlequin, transi, demande lui aussi le gîte ; Pierrot accepte.
11. Tous trois mangent la brioche-Colombine.

Nous sommes bien ici dans l'univers du récit envisagé comme expression d'un processus de transformation d'un état initial (ici : 1 à 3) à un autre état (ici : 8 à 10) de la relation entre Colombine et Pierrot; ceci grâce à un agent de transformation en la personne d'Arlequin (4 à 7). L'issue quant à elle reste ouverte.

A la base de ces transformations (Courtès, 1991), on retrouve la disjonction classique entre l'*être* et le *paraître*. Cette disjonction se résout ici dans l'opposition entre les deux figures du *secret* (un Pierrot riche des couleurs de la nuit mais qui ne le paraît pas) et de l'*illusoire* (Arlequin, dont les habits multicolores ne sont qu'apparence); opposition elle-même révélée par une autre opposition, inscrite dans le temps du récit, entre le *durable* et l'*éphémère*.

Faut-il prendre le parti de Pierrot ? celui d'Arlequin ? comment se positionner face aux revirements de Colombine ? Le texte en lui-même ne fournit pas d'éléments qui abonderaient dans un sens plutôt que dans l'autre : le narrateur se borne à décrire et ne livre aucun jugement de valeur. C'est d'ailleurs ce qui fait la qualité littéraire du conte : il laisse au lecteur la responsabilité des conclusions morales qu'il pourrait vouloir en tirer (Adam, 1992-56).

Après lecture, les élèves ont été invités à produire un écrit individuel traitant de la question suivante : “ *Qu'est-ce que cette histoire nous apprend sur nous-mêmes, sur notre propre vie ?* ” L'enseignant a pris connaissance de ces textes et s'en est servi pour alimenter la discussion prévue le lendemain (Weisser 2000).

Nous n'en retiendrons ici que les aspects propres à être comparés avec le scénario conversationnel décrit précédemment.

L'enseignant ouvre la discussion en explicitant ce qui selon lui fait problème au vu des productions individuelles :

Enseignant (1) : “ *J’ai relu vos cahiers du jour et j’ai remarqué que tous les élèves n’étaient pas d’accord à propos de ce qu’il fallait comprendre dans le texte. (...) Qu’est-ce que vous en pensez ? Qui a raison ?* ”

Comme ci-dessus, la classe prend en charge l'argumentation :

Romain (2) : “ *Le noir et le blanc de Pierrot, c’est des vraies couleurs. Les couleurs d’Arlequin, elles partaient sous la neige. Tandis que les couleurs de Pierrot, elles ne partaient pas, sous la neige.* ”

Romain ouvre par cet énoncé un processus de co-construction du faisceau de l’objet *Etre* vs *Paraître* (Grize 1996-83), personnifié dans l’opposition Pierrot – Arlequin.

Attardons-nous brièvement sur ce premier échange subordonné.

L’antagonisme entre les personnages masculins est appréhendé d’abord au travers de l’opposition *Durable* vs *Éphémère* : les couleurs de Pierrot résistent à l’usure du temps, alors que celles d’Arlequin disparaissent sous la neige. Puis il atteint un niveau plus ontologique, où le *Paraître* est renvoyé au superficiel, et l’*Etre* à l’essentiel. Dans toutes ces interventions, c’est le personnage de Pierrot qui recueille tous les suffrages.

Bientôt pourtant, d’autres remarques amorcent un renversement axiologique:

Romain (12) : “ *Entre Pierrot et Arlequin, eh bien Pierrot, il a peut être des pas trop belles couleurs, des couleurs un peu tristes ; Arlequin a des couleurs plus vives.* ”

Damien (18) : “ *Si je connais que le blanc et le noir (de Pierrot), et il y a un monsieur qui vient avec plein de couleurs, je préfère partir avec le monsieur.* ”

L’éclat et la nouveauté sont reconnus et avoués préférables à la tristesse et à l’habitude. Ce renversement porte en germe comme une justification de l’attitude de Colombine qui a quitté Pierrot le mitron sédentaire pour Arlequin, le peintre itinérant. A un jugement théorico-idéaliste succède un jugement pragmatique-réaliste.

Les élèves commencent à se rendre compte que leurs pairs livrent une toute autre interprétation du conte : changer de système de valeurs revient à accepter (resp. à refuser) tel comportement d’un personnage. Le tableau suivant résume de quelle manière les connotations axiologiques (positives vs négatives) induisent des prises de position opposées chez les lecteurs et font naître la controverse.

Dimension du choix : Désirable ↔ Non désirable	
Pierrot	Arlequin
Durable (+)	Ephémère (-)
Ordinaire (-)	Extra-ordinaire (+)
Terne (-)	Brillant (+)

Cette *ouverture* du champ du possible dans l'esprit de chaque lecteur se traduit à travers la circulation thématique de l'échange : maintenant que les deux camps se sont constitués, va se poser la question du pardon de Pierrot, qui accueille dans son fournil à la fois Colombine la repentie, et un Arlequin transi et affamé. Ce second sous-thème est introduit par l'enseignant :

Enseignant (40) : *“ C’est vrai qu’il y en a beaucoup qui disent que Pierrot, il est malheureux. (...) Et puis après, il y en a quand même certains qui écrivent qu’à la fin du livre, Pierrot n’est plus jaloux, il se réconcilie avec Arlequin. ”*

Maxime (43) : *“ Moi, non, je l’aurais pas fait. Parce qu’(Arlequin) était un peu méchant avec lui. Il lui a tout piqué. (...) Je lui aurais pas pardonné. ”*

Nathalie (44) : *“ Mais si, moi, je l’aurais fait entrer. ”*

Echange 1 :

ouverture : discuter des interprétations du texte

	Sous-thématisations coordonnées		
	Etre / Paraître	Le pardon de Pierrot	Le rôle positif d'Arlequin
Echange 1.1	X		
Echange 1.2		X	
Echange 1.3		X	X
Echange 1.4	X		

A la lecture de ces tours de parole, on s'aperçoit que la question de la légitimité du pardon de Pierrot est considérée comme un thème digne d'être discuté. La prise de conscience d'un problème éthique s'accompagne d'une attitude d'écoute et d'*ouverture* au débat d'opinion, celui-ci ne se réduisant pas à la simple opposition de convictions.

Bien plus, l'opposition tend alors à être surmontée dans une forme de décentration du jugement référant à une hiérarchisation de valeurs :

Mathieu (53) : *“ Eh ben moi, je l’ (Arlequin) aurais laissé quand même rentrer, parce que c’est pas parce qu’il a volé sa copine qu’il (Pierrot) doit le laisser mourir de faim. ”*
L'infidélité n'est pas pour lui passible de mort.

Un dernier thème subordonné retient l'attention des élèves, qui tend lui aussi à expliquer la mansuétude de Pierrot.

Damien (59) : *“ Et puis Arlequin, il a quand même fait quelque chose de bien. (...) Au début, Colombine et Pierrot, ils ne se voyaient jamais. Mais grâce à Arlequin, ils se sont quand même vus, à la fin. ”*

Mais, ce qui aurait pu n'être ici qu'un argument complémentaire va suggérer à son tour de nouvelles possibilités interprétatives quant aux rôles respectifs tenus par Pierrot et Arlequin dans l'initiation de Colombine :

Christelle (63) : *“ Oui. (...) Parce que comme il a dit, Damien, s’il (Arlequin) n’était pas venu, ben, ça aurait continué comme ça, et (Colombine et Pierrot) ne se seraient pas vus. ”*

alors que d'autres campent sur leurs positions :

Naïma (61) : *“ Moi, je l’aurais quand même pas laissé entrer. ”*

Que l'on approuve ou désapprouve le comportement indulgent de Pierrot, tous les énoncés témoignent d'une prise en compte de l'avis d'autrui : "*quand même* " (61) indique qu'on a compris ce qui a été dit, sans y souscrire pour autant.

Cet échange marque que le rôle de la discussion dans les interprétations d'un texte littéraire ne consiste pas à aboutir à un accord qui réduirait les contradictions. Il contribue au contraire à expliciter au maximum des jugements initialement superficiels car fondés sur un système idéologique convenu, pour pouvoir retravailler certaines valeurs, pour arriver à se détacher des stéréotypes. Et si les désaccords persistent à la fin de l'interaction, au moins s'est-on mis au clair sur leur existence et sur ce qui légitime les jugements divergents.

Le terme de ce premier échange marque d'ailleurs le retour au sous-thème initial (Arlequin est riche de couleurs, vives, mais Pierrot lui aussi peut se prévaloir d'une certaine richesse, plus discrète, plus généreuse) et se clôt même sur une sorte de statu quo (Arlequin est dans le paraître mais il a eu le double mérite d'ouvrir les yeux de Colombine à autre chose et de lui faire mieux réaliser la profondeur de Pierrot) : *ouverture* du champ des valeurs.

Dans un second temps, l'enseignant propose une réflexion méta-discursive (Echange 2) :
Enseignant (98) : " *Pourquoi est-ce que je n'ai pas noté vos textes ?* "

Les élèves ne se trompent pas sur le sens de la question : il ne s'agit pas d'évaluer une compréhension littérale définie a priori. La classe s'interroge successivement sur la multiplicité des réponses et sur les limites de l'interprétation. Si la diversité des positions est acceptée, les élèves s'entendent pour ne pas accepter n'importe laquelle : le texte a ses droits.

C'est donc finalement sur l'énoncé des devoirs du lecteur (Eco 1992) que s'achève la discussion. Ses obligations dépassent la simple recherche de congruence à une prétendue volonté de l'auteur, pour se tourner vers des interprétations susceptibles d'évoluer entre plusieurs types de contraintes relevant à la fois de l'univers textuel et de l'univers extra-textuel ainsi que de leurs relations.

De la comparaison des scénarios conversationnels dans ces deux activités découlent quelques considérations.

La discussion menée dans le champ des sciences expérimentales a eu pour effet de dégager des *régularités*, et ce, à deux niveaux. D'une part, il a été possible à la classe de *sélectionner* les modalités les plus efficaces de chacune des variables et d'*identifier* les variables négligeables. L'espace des possibles a été de la sorte *réduit à un nombre minimal* de configurations tendant toutes vers un but unique, confectionner l'engin qui s'élèvera le plus haut. D'autre part, les élèves se sont accordés sur une *méthode* d'organisation de leur travail exploratoire : à l'avenir, chaque variable devra être testée isolément, toutes choses égales par ailleurs. Une telle démarche se traduit par une *réduction* du nombre de cas à étudier, de manière à pouvoir conclure en connaissance de cause.

A l'opposé, la discussion concernant l'interprétation d'un texte littéraire a d'abord *ouvert* le champ du possible, tout en permettant d'en souligner les limites. Il est en effet utile là encore de distinguer deux niveaux d'exploitation correspondant, dans le cas précis, à deux étapes de la discussion.

Le premier niveau voit se confronter la *multiplicité* des interprétations. Non seulement chaque élève a pris conscience du fait que ce qu'il avait retiré du texte dans son travail écrit ne s'imposait pas à ses pairs, mais de plus, il aura acquis une compréhension plus fine d'autres positions que la sienne. Mieux même, certaines interprétations n'auront apparu que durant la

discussion, chacun approfondissant ses arguments sous la pression critique d'autrui. A un second niveau, nous avons pu observer l'élaboration d'une définition de la *posture de lecteur* : ce dernier se voit conféré le droit de procéder à des interprétations proliférantes d'un même texte, sans pour autant céder au délire, mais surtout sans essayer de deviner quelle signification précise et unique l'enseignant essaierait de lui faire énoncer.

2.2. Fondements des arguments.

Abandonnons maintenant la linéarité des scénarios conversationnels pour focaliser notre attention sur les catégories dont sont issus les différents arguments auxquels les élèves ont fait appel, sous l'angle de leur type de prétention à la validité. Nous nous appuierons pour ce faire sur l'approche formalisée par Toulmin (1958).

Rappelons que dans ce cadre de référence, on appelle *fondements* des ensembles de règles, des ensembles de lois, des systèmes taxonomiques qui légitiment les *garanties* (1958 – 128). Ces garanties, à leur tour, assurent la validité de l'argument énoncé, dans le cas où un interlocuteur vient à mettre en doute sa prétention à la validité.

Dans le cadre de notre étude, nous faisons l'hypothèse que nous rencontrerons des arguments relevant des fondements suivants :

	Débat en sciences	Débat en lecture
Fondements des arguments	(Quasi-) logiques Explicatifs Fonctionnalistes Autorité experte	Quasi-logiques Textuels Expérientiels Axiologiques

Quelques précisions s'avèrent nécessaires pour définir ces catégories.

Les arguments de type *quasi-logique* essaient de faire appel au raisonnement naturel, par l'application du principe du tiers exclu par exemple. On y reconnaît, énoncés par des enfants de 9 – 10 ans, des jugements analytiques qui expriment une vérité déjà contenue dans les propositions précédentes, mais jusque-là passée inaperçue.

Les arguments de type *empirique / textuel* se basent quant à eux sur des faits nouveaux, prélevés pour les premiers dans le monde physique naturel (éventuellement à partir de phénomènes volontairement provoqués), pour les seconds dans le monde social des textes (soit dans le cotexte immédiat, soit dans les références intertextuelles mémorisées).

Les arguments de la catégorie *fonctionnaliste / expérientiel* pourraient être regroupés sous le signe de l'habitude : tel objet manufacturé sert (doit servir) à tel usage, tel comportement social répond (doit répondre) à telle situation.

Les arguments *fondés sur une autorité experte / de type axiologique* enfin font tous appel à un savoir qui s'impose à nous sans discussion possible, soit qu'il émane d'une personne habilitée à dire le vrai ou le légitime (le savant, l'enseignant, le journaliste, ...), soit qu'il régit l'existence d'un groupe social.

Les fondements des arguments ainsi caractérisés, il devient possible d'en repérer les éléments dans les deux discussions du corpus d'étude. Ceci dans le but de mettre en évidence un fonctionnement différencié des prétentions à la validité.

2.2.1. En sciences.

Les tours de parole 208 à 212 (D1) illustrent un mouvement argumentatif fondé sur des bases logiques :

Florine (208) : *"Alors moi, je pense que pour l'eau, si pour la première, on prend 5 cm, alors je pense que pour l'autre, il faudra prendre beaucoup plus."*

Enseignant (209) : *"Qu'est-ce que tu proposes ? Pour l'instant, nous avons retenu 5, 10 et 15."*

Florine (210) : *"Ben ce que personne n'a fait : 30 cm."*

Enseignant (211) : *"C'est-à-dire une bouteille pleine."*

Marion (212) : *"Ben moi, on a fait dans mon groupe 25 cm, et ça n'a pas marché, hein."*

Ce que Marion implice dans le *"Ben moi"* pourrait être formulé de la façon suivante : *"Avec 5 cm d'eau, la fusée décolle ; on propose d'essayer avec 30 cm d'eau. J'estime que ce n'est pas la peine, puisqu'avec 25 cm, ça ne marche déjà pas."*

Ce raisonnement s'appuie sur une loi générale qui présuppose la linéarité des phénomènes physiques : Marion pense que la hauteur atteinte est inversement proportionnelle à la quantité de liquide embarqué. Que cette loi s'applique aux fusées à eau importe guère ici ; ce qui compte, c'est que la classe imagine qu'une expérience particulière ne mérite pas d'être tentée, parce qu'une autre en contient déjà le résultat en puissance : la hauteur atteinte avec 30 cm d'eau peut être "déduite" de celle atteinte avec 25 cm d'eau.

Notre deuxième catégorie de fondements, ceux d'origine empirique, est elle aussi bien présente :

Benjamin (2) : *"Mettre un peu moins d'eau."*

Joanna (3) : *"Ne pas trop mettre d'eau, comme la numéro 10. On avait mis 25 cm d'eau, et elle n'est pas montée."*

Morgan (4) : *"Oui, je suis d'accord avec Joanna, il ne faut pas mettre beaucoup d'eau. Peut-être entre 20 et 25 cm, parce que sinon, ça ne monterait pas ; ça ne montera jamais, parce qu'on l'a bien vu pour la numéro 10, elle n'a même pas décollé."*

Sans aucune intervention de l'enseignant, les élèves enchaînent trois tours de parole : à partir d'une proposition (2), un argument est invoqué pour l'étayer (3), qui tire son origine des observations empiriques menées à l'occasion de la première série de tirs. L'énoncé (4) comporte à la fois un ralliement aux positions précédentes, et une hypothèse empiriquement falsifiable lors du second tir.

Ces enfants montrent une réelle capacité à se décentrer : ce n'est plus la hauteur atteinte par *ma* fusée qui compte, mais les performances établies par l'ensemble de la classe, en relation avec les caractéristiques des engins lancés. Ce n'est bien sûr qu'à cette condition qu'une expérience devient interprétable.

Mais d'autres arguments apparaissent, qui relèvent de catégories moins acceptables d'un point de vue épistémologique :

Morgan (68) : *"A la hauteur de l'arbre. Mais c'est aussi à cause de la grandeur de l'aileron. Ils doivent être bien placés mais de la bonne taille. Je crois que c'est les ailerons, le plus important."*

Nous proposons l'interprétation suivante de cet énoncé : la fusée en question a atteint une certaine altitude ; cette performance est susceptible d'être attribuée à ses différentes

caractéristiques. Mais si Morgan juge que *"C'est les ailerons le plus important"*, c'est sans doute que les modèles de fusées qui ont cours socialement dans les groupes d'enfants, d'Ariane à celle de Tintin, n'ont en commun avec les engins fabriqués en classe que ce seul trait : les "vraies" fusées ne sont pas propulsées par de l'eau, mais elles sont toutes ornées d'ailerons. C'est cette catégorie d'arguments que nous avons nommée fonctionnaliste : la relation d'étayage établie entre proposition et argument ne se base pas sur des variations de phénomènes physiques, mais sur une analogie entre objets manufacturés : il s'agit alors à notre sens plus d'imitation que de compréhension.

Notre corpus ne nous a par contre pas permis d'observer d'occurrences d'arguments fondés sur une autorité experte : aucun élève ne fait référence à une source d'informations extérieure à la classe concernant le thème de cette séquence.

Nous voudrions ajouter pour conclure quelques éléments de réflexion portant sur le rôle de l'enseignant.

Il nous semble qu'il est nécessaire, pour initier la classe à une démarche aussi scientifique que possible, d'empêcher les deux derniers types d'arguments d'emporter la décision. La première raison en est que l'argument d'autorité coupe court à toute argumentation : ce n'est plus la validité (scientifique) des informations qui est examinée, mais, au mieux, la légitimité (sociale) de leur énonciateur. La deuxième raison concerne les arguments fonctionnalistes. Il est certain qu'observer un objet et en comprendre le fonctionnement nous apprend quelque chose. Mais c'est confondre la cause et l'effet. Si une pile et une ampoule doivent être reliées par deux fils, ce n'est pas parce qu'elles ont chacune deux bornes, mais parce que le courant électrique circule de cette façon. Les objets manufacturés, les habitudes sociales portent en eux des connaissances qu'une démarche scientifique se doit de faire redécouvrir aux élèves.

Les arguments invoqués par les élèves en sciences relèvent donc de différents fondements, qui n'ont pas tous la même validité : certaines preuves devront être considérées comme moins acceptables que d'autres par l'enseignant. La tâche de ce dernier est, non pas de censurer, mais de provoquer des rebondissements de la discussion pour inciter la classe à se placer ou sur le registre de la (quasi-) logique, ou sur celui des phénomènes empiriques.

2.2.2. En lecture

Il nous reste à illustrer la variété des fondements possibles en lecture littéraire, et *in fine* à nous interroger sur leurs degrés de validité.

Les arguments de type quasi-logique correspondent ici aux syllogismes de la tradition rhétorique. Comme on s'en doute cependant, exprimés au cours d'une interaction orale polygérée par des locuteurs de 10 ans, ces syllogismes devront être reconstruits au moment de l'analyse.

Damien (59) : *"Moi, je l'aurais laissé entrer, parce que personne n'est bon, on fait toujours quelque chose de mal. Et puis, Arlequin, il a quand même fait quelque chose de bien : moi je trouve ... parce qu'il a pris Colombine, mais au début du texte, eh ben c'était Colombine, elle vivait la journée, elle dormait le soir, comme nous. Et Pierrot c'était le contraire. Donc ils se voyaient jamais. Mais grâce à Arlequin, ils se sont quand même vus. A la fin."*

Prémisse mineure : *"Arlequin a fait quelque chose de mal."*

Prémisse majeure : *"Personne n'est bon, on fait toujours quelque chose de mal."*

Conclusion : il faut pardonner à Arlequin, *"moi, je l'aurais laissé entrer."*

A côté de ces mouvements quasi-logiques se rencontrent de très nombreuses références au texte. Et les mécanismes de justification de ces interprétations sont des plus intéressants :

Romain (2) : *"Le noir et le blanc de Pierrot, c'est des vraies couleurs. Les couleurs d'Arlequin, elles portaient sous la neige. Tandis que les couleurs de Pierrot, elles ne portaient pas, sous la neige."*

Romain rappelle certains passages du conte. Mais ce rappel obéit à une logique de sélection, orientée vers un seul but : justifier sa conclusion, *"les couleurs de Pierrot sont de vraies couleurs."* Cette dernière proposition n'est en aucune façon contenue dans le texte de Tournier, ni littéralement, ni même potentiellement, puisque c'est justement cette équivoque qui fonde sa qualité littéraire. Romain se livre à une sorte de saut sémantique : ce qui persiste est vrai. Il est à noter de plus que ce premier jugement, épistémique (*"Je sais que les couleurs de Pierrot sont vraies"*), va au fil de l'interaction se muer en jugement axiologique (*"C'est donc bien que Colombine rejoigne finalement Pierrot"*).

Ces arguments présentent un autre aspect particulier : on ne distingue pas très bien les aspects textuels d'autres aspects, empiriques. Si les couleurs de Pierrot supportent mieux la neige que celles d'Arlequin, c'est que, en bon mitron, Pierrot est blanc de la tête aux pieds. Et que la neige, bien évidemment, est blanche aussi. Mais ce dernier renseignement est-il puisé dans le texte, ou résulte-t-il d'observations empiriques que le lecteur aurait menées dans son propre monde physique ? En effet, s'il existe un endroit où la neige n'est pas forcément blanche, c'est bien dans la littérature de fiction ! La distinction est d'importance : les mondes possibles des textes narratifs sont en fait des "mondes parasites" (Eco 1979 – 157), en ce sens qu'ils empruntent au monde dans lequel vit le lecteur toutes ses caractéristiques ... sauf celles dont le texte manifeste les différences. Ainsi, la carriole d'Arlequin a des roues : le texte ne nous le dit pas, puisque monde narratif et monde réel sont en accord sur ce point ; elle a également la faculté d'être démontée pour se transformer en échafaudage, grâce auquel Arlequin le peintre en bâtiment décore les façades : le narrateur nous précise ce trait, plus surprenant. Aussi, du point de vue de l'élève lecteur, la validité de ces arguments fondés sur le texte oscille toujours entre *vérité* (la neige, même celle dont parle l'histoire, est blanche) et *légitimité* (la carriole se transforme en échafaudage, je peux l'affirmer et m'en servir pour argumenter, non pas parce que j'en ai déjà vu une de ce genre, mais tout simplement parce que c'est écrit).

Dans le discours narratif, la prétention à la validité fondée sur la légitimité doit toujours l'emporter sur celle se réclamant du régime de la vérité : si je n'accepte pas de suspendre momentanément mon esprit critique, je refuse le contrat de lecture proposé par l'auteur.

Mais la vie quotidienne dispose d'autres voies encore pour influencer l'interprétation d'un texte : par exemple lorsque les arguments reposent sur l'expérience personnelle de l'énonciateur, ou sur des systèmes axiologiques socialement validés.

Julie (22) : *"Ben moi ce que j'aurais fait aussi, vu que j'étais allée avec Arlequin pour les couleurs, ben j'aurais pu ramener de la couleur, porter des habits avec un peu plus de couleur, ...».*

Ce qui donne ici du poids à l'argument de Julie, c'est une prétention à la validité d'un type que nous n'avons pas encore rencontré : la prétention à la *sincérité*. Habermas (1981 – I,

106) la définit comme la manifestation d'éléments subjectifs que l'on désire voir acceptés par autrui. Ce fondement peut être mis en cause de deux manières : en critiquant l'élément subjectif produit ("*tu n'agis pas réellement comme tu le prétends*" : sincérité), mais aussi en refusant de l'accepter ("*ta façon de te comporter n'est pas socialement acceptable*" : légitimité).

53 Mathieu : "*eh ben, moi, je l'aurais laissé quand même rentrer, parce que c'est pas parce que ... il a volé sa copine qu'il doit le laisser mourir, pas ouvrir, le laisser mourir de faim*". En d'autres termes, ce qu'a fait Colombine (aller avec Arlequin, puis en revenir à Pierrot), il n'y a pas de raison de le critiquer parce que ... j'en aurais fait de même.

En rappelant des positions couramment admises : "*voler la copine*" de quelqu'un, c'est mal, laisser quelqu'un mourir de faim, c'est mal, Mathieu se place d'emblée au niveau axiologique. Il s'engage personnellement en introduisant une hiérarchie entre des valeurs qu'il soumet à ses pairs. Aucune des axiologisations des comportements qu'il cite n'est contestée ; en revanche, l'un d'eux rejette la légitimité de leur taxonomie :

Laurent (55) : "*Moi, je l'aurais pas laissé rentrer. Parce que, comme Mathieu il l'a dit, il était méchant, et puis, c'est comme s'il enlevait ... par exemple, Colombine, elle aimait bien le noir et le blanc, et puis il lui a tout fait changer d'avis : elle aime plus le blanc, tout ce qu'elle aimait avant, elle l'aime plus*". Pour lui, c'est l'honneur qui prime sur la solidarité.

Dans ces différentes façons de fonder les arguments, nous retrouvons quelques unes des orientations morales classiquement décrites, en grande partie sensibles à des facteurs individuels et culturels.

Mais en même temps, ces étayages argumentatifs sont à situer dans une perspective développementale. Ainsi, on voit bien se profiler, chez ces élèves de CM1, l'accès à un jugement de type conventionnel (Kohlberg, 1956).

Sur ce dernier exemple, on se rend compte également que, s'agissant de l'interprétation d'un texte de fiction, la question des fondements acceptables est plus ouverte qu'en sciences. En lecture, on peut "*faire feu de tout bois*" pour justifier sa position par rapport aux actes des personnages : reposant sur des taxonomies de valeurs, passant sans cesse du littéral à l'inféré, les argumentations se répondent, se confrontent sans se convaincre. C'est là l'objectif principal des séquences de discussion : amener les élèves à concevoir que différentes interprétations d'un même texte sont recevables, et que les voies pour les justifier sont diverses.

Reste à savoir jusqu'à quel point ce qui se construit en matière de jugement moral et social autour d'un texte médiateur, peut se trouver transféré dans les situations plus générales de rencontre et de prise en compte du jugement de l'autre dans sa différence.

3. CONCLUSION

Nous avons vu précédemment combien ce qui était en jeu, derrière la découverte de lois physiques, c'est l'accession progressive à la pensée opératoire formelle. C'est-à-dire à une compétence combinatoire élargie et systématisée, permettant à terme la formulation de jugements prédictifs, qui s'appuient sur l'analyse des différentes variables et qui seront expérimentalement vérifiés. Se construit ainsi une esquisse de méthode scientifique qui va favoriser le recours à une prétention à la validité fondée sur la vérité, et non sur la légitimité ou la sincérité.

Sur la seconde séquence didactique étudiée, nous avons pu mettre en évidence la genèse d'une posture de lecteur face au texte littéraire. L'élève dépasse en premier lieu le stade de la recherche servile d'un sens hégémonique qui serait caché dans le texte, ou pire, dans l'esprit de l'enseignant. Il arrive aussi à s'abstraire de ses réactions initiales teintées d'idéologie, par lesquelles il juge le comportement des personnages.

Pour ce faire, il convient d'identifier les conditions auxquelles répond la nécessaire collaboration entre texte et lecteur, qui impose là encore un remaniement de la taxonomie des prétentions à la validité :

- suspension volontaire de la préférence accordée à la prétention à la vérité (ce qui est vrai dans le monde physique ne l'est pas forcément dans le monde possible de la fiction) ;
- subordination de cette dernière à la prétention à la légitimité, principalement lorsqu'elle est revendiquée par des données cotextuelles ou intertextuelles ;
- attention accrue à la prétention à la sincérité, en ce que d'une part l'élève se donne en tant que sujet le droit de s'exprimer par rapport à l'histoire, mais aussi d'autre part, en ce qu'il s'ouvre aux interprétations complémentaires ou divergentes d'un autrui-sujet ;
- examen collectif des prétentions à la légitimité qui se dégagent des jugements moraux (le texte littéraire conçu comme modélisation d'actes sociaux possibles).

Tous ces points mettent en évidence l'importance qu'il y a d'organiser des confrontations orales. Et ce, de deux points de vue. En premier lieu, au niveau de l'enfant-apprenant : on sait depuis Vygotsky que la construction inter-psychique de savoirs est possible plus tôt dans le développement de l'individu, et que cette pratique favorise l'apparition des compétences intra-psychiques.

Mais le plan de l'épistémologie disciplinaire doit lui aussi retenir notre attention. En effet, la découverte du savoir scientifique et des méthodes qui y sont rattachées repose, entre autres, sur le caractère public des débats. La réception d'un texte littéraire et plus encore, l'évolution de cette réception, est tout autant affaire de confrontation entre lecteurs. A ce second niveau, la classe fonctionne comme une communauté centrée sur un discours rationnel, tantôt communauté de chercheurs, tantôt communauté de lecteurs.

L'agrégation de la classe en communauté de débat nécessite une triple régulation de la part de l'enseignant. Il a pour tâche tout d'abord de favoriser les interactions par la gestion réfléchie des tours de parole (à qui la donner ? à quel moment ? dans quel but ?). Sur cette base, il va ensuite favoriser l'intercompréhension (l'intervention de l'élève X est-elle audible ? compréhensible ? dois-je la répéter à l'identique ? la reformuler ? en focalisant ma paraphrase sur un point intéressant ?). Il s'efforcera enfin, comme nous l'avons mis en lumière ci-dessus, de favoriser l'accès à des prétentions à la validité plus acceptables pour une discipline donnée (quels fondements des arguments faire apparaître ? comment ? comment amener la classe à examiner une prétention à la validité infondée au plan épistémologique ?).

Bien évidemment, la situation décrite à partir de nos analyses peut apparaître comme trop particulière: c'est sans doute le propre de tout essai de formalisation de la relation didactique. Les pistes ouvertes ici ont pour seule ambition d'initier des moments de formation tournés vers le souci de faire apprendre, par la relation aux objets, aux textes, mais aussi et surtout à autrui.

Bibliographie

Adam Jean-Michel, **Les textes : types et prototypes**, Paris, Nathan, 1992.

Bronckart Jean-Paul, **Activité langagière, textes et discours**, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1996.

Courtès Joseph, **Analyse sémiotique du discours**, Paris, Hachette, 1991.

Eco Umberto, **Lector in fabula**, Paris, Editions du Livre de Poche, 1979 (1985 en français).

Eco Umberto, **Les limites de l'interprétation**, Paris, Grasset, 1992.

Grize Jean-Blaise, **Logique naturelle et communications**, Paris , P.U.F., 1996.

Habermas J., **Théorie de l'agir communicationnel**, 2 tomes, Paris, Fayard, 1981 (1987 en français).

Piaget J., Inhelder B., **De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent**, Paris, P.U.F., 1955.

Rémigy M.J., Métacognition, argumentation et compétences réflexives en éducation, in L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio , **Métacognition et compétences réflexives**, Montréal, Les Éditions Logiques, 1998.

Toulmin Stephen E., **Les usages de l'argumentation**, PUF, Paris, 1958 (1993 en français).

Weisser Marc, Les vertus pédagogiques de l'échec : fusées à eau et traitement des variables, in **Actes du colloque La Main à la Pâte**, Paris, INRP, 1999.

Weisser Marc, La négociation du sens d'un texte fictionnel : étude de l'intercompréhension au sein du groupe classe, in **Degrés** n°102-103, Bruxelles, Université libre, 2000.

Weisser Marc, **La lecture à l'école et au collège : entre délire et psittacisme**, Paris, L'Harmattan, 2002.

Weisser Marc, La gestion didactique des situations d'argumentation orale, in **Les Sciences de l'Education vers l'Ere Nouvelle** vol. 36 n° 3, Caen, CERSE, 2003.