

- Page 2 : Argumenter, qu'est-ce que c'est ?
- Page 8 : Une forme scolaire bousculée
- Page 20 : Une formation de l'esprit normalisée ?
- Page 21 : Bibliographie

DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE PAR L'ARGUMENTATION : DE L'ÉLÈVE AU CITOYEN

On assiste depuis quelques années à un intérêt grandissant pour les pratiques argumentatives dans l'école. L'argumentation trouve une place renouvelée dans les programmes de la scolarité obligatoire dans de nombreux pays, tant comme objet d'apprentissage que comme élément d'une démarche critique « *propice au développement d'un posture citoyenne* » (Muller Mirza & Buty, 2015 ●). En France, le domaine 3 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture place les démarches argumentatives au cœur de la formation de la personne et du citoyen pour la transmission de valeurs fondamentales et de principes inscrits dans la constitution. Acquérir la capacité de juger par soi-même, développer un sentiment d'appartenance à la société, participer activement à l'amélioration de la vie commune sont des objectifs que l'École a pour mission d'enseigner. Avec l'avènement de l'enseignement moral et civique en 2015, c'est aussi l'éducation à la citoyenneté et sa mise en œuvre qui viennent renforcer l'idée d'un enseignement de la pensée réflexive et de l'esprit critique *via* les principes contenus dans les débats argumentés et discussions à visée philosophique ou toute autre méthode qui met en valeur une pratique démocratique. « *L'objectif de l'éducation morale et civique (EMC) est d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation*



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

de sa raison critique. Ainsi l'élève acquiert-il une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité » (Eduscol, 2016). Si l'argumentation est aujourd'hui sollicitée comme méthode d'apprentissage en classe, elle est également objet d'étude en tant que style littéraire, style rhétorique, pratique langagière, dans l'analyse du discours, comme moyen de communication et comme phénomène linguistique. Dans ce Dossier consacré aux pratiques argumentatives, nous nous intéresserons plus particulièrement dans un premier temps au développement de la pensée critique par le biais du genre argumentaire et à son influence sur la formation des futurs citoyens. Nous verrons ensuite comment l'argumentation, notion interdisciplinaire au service de la philosophie,

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).



de la linguistique, des sciences ou de l'histoire, revisite le concept de forme scolaire en suscitant des dispositifs pédagogiques et de formation spécifiques.

ARGUMENTER, QU'EST-CE QUE C'EST ?

La rhétorique aristotélicienne semble, selon une vaste majorité d'auteurs, être le point de départ des grandes théories de l'argumentation, un fonds commun, un héritage, une culture européenne sur leurs fondements (Doury & Moirand, 2004). Située au carrefour des disciplines, « *l'argumentation est sans nul doute l'exemple d'une notion dont aucune approche disciplinaire ne peut prétendre au monopole* » (Michelli, 2011). Depuis quand et comment existe-t-il un savoir structuré sur l'argumentation, sur ses méthodes et ses procédés ?

L'ART DE PENSER ET DE PARLER

L'argumentation, le débat, l'opinion sont les expressions majeures du langage humain. Breton situe l'émergence d'un savoir dans ce domaine en Grèce antique sous le nom de rhétorique. Au départ, la rhétorique désigne aussi bien l'argumentation que le raisonnement ou encore la manipulation d'opinions par des orateurs à la recherche d'outil de pouvoir. Pendant 2 500 ans, jusqu'à la dispersion des disciplines au XIX^e siècle, « *la rhétorique va être le centre de tout enseignement* » (Breton, 2009). L'émergence de nombreuses études sur l'argumentation après la seconde guerre mondiale avec en particulier la parution de deux ouvrages fondamentaux, *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958) et *The Uses of Argument* (Toulmin, 1958) a donné un nouvel élan à ce champ de recherche. Les premiers étudient l'argumentation comme une ou plusieurs techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des personnes aux thèses présentées. Selon eux, un raisonnement peut convaincre sans être calculé, il peut être rigoureux sans être scientifique. Pour

Toulmin, argumenter c'est avancer une thèse (*claim*) en l'appuyant sur des données (*data*) et sur des règles (*backing*). Cette thèse peut être revue et amendée selon certaines conditions (*rebuttal*) ●. Une des constantes dans les définitions, d'Aristote à Perelman, est la dimension persuasive de l'argumentation le plus souvent visant une modification des représentations de l'auditoire. La rhétorique classique place l'argumentation entre séduction et démonstration mais toujours teintée du désir de convaincre ●. L'argumentation a longtemps été rejetée par les philosophes (Descartes en particulier) qui lui reprochaient d'être trop ambiguë sur ses objectifs : s'agissait-il de mettre en valeur des vérités ou bien de favoriser la fausseté ? Aujourd'hui, de quoi se compose l'argumentation et quelle est la place du langage dans le discours ? Cherche-t-on à convaincre ou à manipuler ?

Le pouvoir du discours

À l'école élémentaire, tous les enseignements disciplinaires contribuent à l'apprentissage de la langue (lire, parler, écrire) considéré comme la première finalité de l'école. Former un citoyen capable d'agir sur la société est un enjeu majeur qui peut être abordé par le développement de la pensée *via* la parole et l'écriture.

« *Une société qui ne propose pas à tous ses membres les moyens d'être citoyens, c'est-à-dire d'avoir une véritable compétence à prendre la parole, est-elle vraiment démocratique ?* » (Breton, 2009).

Breton divise le champ de l'argumentation en trois éléments essentiels qui le définissent : argumenter c'est communiquer, argumenter n'est pas convaincre à tout prix, argumenter c'est proposer une opinion par le biais d'un raisonnement (Breton, 2009). Son triangle argumentatif se compose de l'**orateur avec son opinion** (une thèse, une idée, un point de vue), de l'**argument** défendu (la mise en forme pour convaincre) et de l'**auditoire**,

« *Le modèle de Toulmin permet, dans ce type d'analyses, de révéler l'articulation entre la structure profonde - ce que signifie l'argument - et la structure de surface - la manière dont l'argument est exprimé. A ce titre il semble être un outil nécessaire et indispensable à l'analyse du discours car il permet d'en inclure toutes les dimensions et de travailler de manière empirique sur les corpus de textes* » (De Jonge, 2008).

Pour les définitions de la rhétorique classique (selon Descartes) et nouvelle (d'après Aristote avec Perelman), voir Breton (2009) et Meyer (2009).

ces deux derniers sont sous tendus par le **contexte de réception** (l'ensemble des opinions, des valeurs et des jugements de l'auditoire). L'objectif recherché est que l'opinion puisse s'intégrer dans un contexte de réception par l'intermédiaire de l'orateur, de l'argument et de l'auditoire, le point de mire étant posé sur l'idée véhiculée et non pas sur celui qui la véhicule. Pourquoi fait-on une distinction entre l'opinion (ce que l'on pense) et l'argument (ce que l'on dit) ? Selon Breton, il est possible de présenter les choses de façon différente en fonction du public auquel on s'adresse et du contexte de réception sans pour autant qu'il y ait contradiction entre l'opinion avancée et sa mise en forme argumentative (Breton, 2009).

« *Tout acte de langage émane d'un sujet qui gère sa relation à l'autre (principe d'altérité) de façon à l'influencer (principe d'influence) tout en devant gérer une relation dans laquelle le partenaire a son propre projet d'influence (principe de régulation)* » (Charaudeau, 2008).

Les traités sur l'argumentation décrivent les grandes catégories de raisonnement où l'argumentation apparaît comme une **suite logique de propositions** qu'il faut dégager de la langue naturelle qui les véhicule et les travestit tout à la fois afin d'y retrouver le raisonnement qui les sous-tend. Néanmoins, d'autres théories présentent le discours argumentatif ● non pas comme une forme cachée de raisonnement mais plutôt comme faisant partie d'un échange. Le discours argumentatif ne se déroule pas dans l'espace abstrait de la logique pure, mais dans « *une situation de communication où le locuteur présente son point de vue dans la langue naturelle avec toutes ses ressources, qui comprennent aussi bien l'usage des connecteurs ou des déictiques que la présupposition et l'implicite, les marques de stéréotypie, l'ambiguïté, la polysémie, la métaphore, la répétition, le rythme* » (Amossy, 2008).

L'analyse du discours va permettre :

- d'étudier l'argumentation en langue naturelle, dans la matérialité du discours, comme élément intégrant d'un fonctionnement discursif global ;
- de situer l'argumentation ainsi entendue dans une situation d'énonciation précise dont il importe de connaître tous les éléments (participants, lieu, moment, circonstances, etc.) ;
- d'étudier la façon dont l'argumentation s'inscrit dans l'interdiscours en se situant par rapport à ce qui se dit avant et au moment de la prise de parole sur le mode de la reprise, de la modification, de la réfutation, de l'attaque ;
- de prendre en compte la façon dont le logos, ou le déploiement des arguments en langue naturelle, s'allie concrètement à l'ethos, l'image de soi que l'orateur projette dans son discours, et au pathos, l'émotion qu'il veut susciter chez l'autre et qu'il se doit aussi de construire discursivement (Amossy, 2008).

Aucune opinion n'est proposée en terrain vierge. L'auditoire possède déjà un ensemble de représentations qui définissent ses opinions propres. L'argumentation a donc pour visée la modification du contexte de réception c'est-à-dire les opinions de l'auditoire. Dans ce cas, la communication et l'action sont deux domaines complémentaires car argumenter c'est agir sur l'opinion des autres. Les théoriciens de l'**analyse du discours** s'intéressent à l'argumentation comme élément discursif essentiel car même si tout discours n'a pas toujours pour visée de convaincre ni de rallier l'allocutaire à une opinion définie, il n'exerce pas moins une influence qui oriente les façons de penser. Toute intervention orale, lors d'un débat par exemple, se traduit par l'utilisation de

Discourir : parler sur un sujet déterminé, en le développant de manière méthodique. Discours : développement oratoire sur un thème déterminé, conduit d'une manière méthodique, adressé à un auditoire (définitions issues du CNRTL).



moyens verbaux, propres à informer ou persuader, destinés à la « fabrication du vraisemblable » (Gagnon, 2015).

Convaincre ou manipuler ?

Argumenter est un des moyens utilisés pour convaincre par la mise en œuvre d'un raisonnement dans une situation de communication impliquant un orateur, un message et un récepteur (Breton, 2009). Objet d'étude des sciences de la communication, l'argumentation est considérée comme une mise en avant d'opinions plus que de vérités ou de faussetés. L'opinion est ainsi revalorisée comme le choix de chacun à croire en des valeurs qui ne sont pas démontrables. Breton prend comme exemple la notion d'égalité entre les hommes qui n'est ni une vérité ni une fausseté mais bien une conviction forte à laquelle on peut adhérer ou non. C'est une valeur qui peut être argumentée avec force - mais qui ne peut être démontrée (Breton, 2009). Amossy, comme d'autres, distingue clairement l'argumentation (l'art de raisonner) de la rhétorique (l'art de bien parler) tout en redéfinissant la nouvelle rhétorique qui « élaborée dans une perspective philosophique, se concentre sur la question de la rationalité pour montrer comment un accord sur le "raisonnable" peut s'effectuer dans un cadre communicationnel » (Amossy & Koren, 2009). L'argumentation **rhétorique** remise au goût du jour par Perelman se base sur la logique et utilise le débat comme outil au service de la rationalité et de la parole partagée dans le but de trouver des accords communs entre les locuteurs sans passer par la violence. Aujourd'hui, on peut distinguer deux types de rhétorique : une rhétorique qui vise à plaire et agiter les passions, une autre qui s'efforce de convaincre par l'argumentation et l'utilisation de raisonnements logiques (Meyer, 2011). L'argumentation a pour objectif de convaincre mais d'une façon qui laisse à l'auditoire la possibilité d'adhérer ou non au raisonnement. Cela implique que l'auditoire soit libre de choisir et que l'orateur n'utilise qu'un ensemble de techniques neutres et non pas coercitives (Breton, 2003).

Trois postulats à propos de la rhétorique :

- la rhétorique est une manipulation de l'auditoire (selon Platon), centrée sur l'émotion et la perception du sujet par l'auditoire ;
- la rhétorique est l'art de bien parler (selon Quintilien) et qui a trait à l'intention de l'orateur ;
- la rhétorique est un exposé d'arguments (argumentation) qui visent à persuader ou à convaincre (selon Aristote) et qui utilise le rapport entre explicite et implicite, les inférences, le littéraire (Meyer, 2011).

Les psycholinguistes étudient l'individu et ses conduites langagières. Pour Grize, l'argumentation ne peut se concevoir en dehors d'un contexte social. Elle diffère de la logique mathématique qui est démonstrative et se base sur un ensemble de propositions ne dépendant pas des personnes qui les affirment (Grize, 1990). Les linguistes ont eux aussi développé de nombreuses théories sur la dimension argumentative de langue (Anscombe & Ducrot, 1988) mais il s'agit plus d'une recherche sur la langue que sur les situations du partage d'opinions. Ces théories articulent l'usage du langage en situation (pragmatique) avec sa construction historique (structurale), en élaborant en ce sens une « sémantique intégrée dans la pragmatique » (Martí, 2008). **L'argumentation linguistique** est un fait de langue et non de discours, qui intervient dans la construction de sens de la phrase (voir la théorie des blocs sémantiques de Carel, 1999). Les littéraires, ceux qui en France ont pour mission d'enseigner l'argumentation dans les cycles secondaires, réduisent l'argumentation (souvent à cause du carcan des programmes) à l'étude de quelques figures de style. « Argumenter, dans une perspective littéraire, se réduit finalement à une présentation esthétique, qui fait plus appel à la séduction du beau qu'au raisonnement rigoureux » (Breton, 2009).

L'**éthique** permet néanmoins de borner l'action de l'argumentation afin qu'elle ne se fasse pas à tout prix et par tous les moyens. Le langage est un outil si puissant que des bornes sont nécessaires pour que l'argumentation ne s'exerce uniquement que comme un moyen d'influence coercitif. L'un des enjeux de l'argumentation va être le contrôle et la légitimité de certaines traductions de connaissances en opinion. « *Quelle différence y a-t-il, dès lors, entre une connaissance et une opinion ? On retiendra que l'une se situe du côté de l'objectivité et de la vérité, même s'il ne s'agit là que de la recherche d'un idéal, tandis que l'autre se situe du côté de la subjectivité et de ce que Perelman, à la suite d'Aristote, appelle le vraisemblable* » (Amossy, 2008).

Dans son approche de la **problématique de l'influence**, Charaudeau pose des questions sur l'enjeu psychologique et social d'un acte de langage et sur les processus langagiers qui participent à l'acte d'influence. Il n'y a pas d'acte langagier sans passer par celui qui reçoit le discours. Il s'agit pour l'argumentant d'une mise en scène de sa vérité relative, sa vision du monde au sein d'une situation de communication. La rhétorique argumentative est tournée vers l'autre pour le faire adhérer à une prise de position. « *Les rapports sociaux ne se joueraient pas tant sur le mode du «être vrai» que sur celui du «croire vrai»* » Charaudeau, 2008).

Plusieurs dissonances semblent donc encore coexister dans les discours des chercheurs qui, pour certains, reprochent à l'argumentation son côté manipulateur, alors que d'autres qualifient la rhétorique de vaine et fautive. Pour écourter ce débat, nous choisirons ici de désigner l'argumentation comme un moyen de réguler la vie démocratique en cherchant des solutions plausibles par l'usage écrit ou oral du langage.

DÉVELOPPER SON ESPRIT CRITIQUE

Penser de façon critique signifie que l'on se doit d'envisager tous les différents aspects que revêtent une question, une

idée et admettre la possibilité que l'on se trompe sur le sujet. C'est aussi être capable de raisonner sans passion, de prendre en compte les preuves avancées, d'inférer à partir de possibles interprétations, de traiter les faits disponibles. Est-il possible de l'enseigner ?

La fabrique du citoyen

La **pensée critique** est une pensée réflexive destinée à décider ce que l'on doit croire ou faire. Cette définition semble servir de base à la constitution de nombreux corpus universitaires aux États-Unis tels que la représente Ennis (2011) dans sa vision du **penseur réflexif** (et donc du « bon » citoyen) qui doit :

- rechercher et offrir des déclarations claires concernant la thèse étudiée ;
- être bien informé, utiliser et citer des sources crédibles ;
- avoir un point de vue d'ensemble ;
- garder à l'esprit les enjeux spécifiques, être ouvert aux alternatives ;
- choisir et pouvoir changer sa position en fonction de la force des arguments présentés, aller au fond des choses ;
- rechercher la vérité quand cela est possible ;
- développer et défendre des hypothèses ;
- planifier et conduire des expériences ;
- poser des questions claires et pertinentes,
- juger la qualité des arguments, définir des terminologies adéquates ;
- maîtriser des propos équivoques, faire des suppositions ;
- gérer les idées reçues, évaluer la qualité et la pertinence de ses propres pensées ;
- utiliser des stratégies rhétoriques ;
- tirer prudemment des conclusions quand nécessaire.

Penser de façon critique, c'est le fait de n'accepter aucune assertion sans avoir vérifié son exactitude. L'esprit critique permet de percevoir et de comprendre son environnement. Il est garant de la démocratie dans la mesure où comprendre permet de mieux décider (Abel, 2008).



« On développe l'hypothèse que les citoyens acquièrent, par l'exercice oratoire, davantage de tolérance, d'empathie, mais aussi, de créativité et de souplesse d'esprit. Ainsi, en apprenant à produire des arguments, à persuader et à être persuadé en retour, chacun peut acquérir, comme une seconde nature, une meilleure disposition à vivre ensemble, dans un monde complexe où la diversité n'est pas un problème à résoudre mais une occasion à saisir » (Danblon, 2013).

L'argumentation, définie comme l'art de convaincre, est utile au citoyen qui agit dans la vie publique. Danblon considère que cet art est vital en démocratie et devrait être enseigné, en prenant garde de ne pas l'assimiler à l'art de manipuler. L'art de convaincre se manifeste dans l'échange d'arguments pouvant influencer les opinions. Il se traduit par le triptyque **Ethos, Logos, Pathos**, respectivement la crédibilité (la confiance émanant de l'orateur), la logique (la capacité à raisonner) et l'émotion (les attentes de l'auditoire, le contexte). La maîtrise de ces trois registres rend l'orateur à même de convaincre son auditoire (Danblon, 2012). Une des déclinaisons possibles de l'argumentation consiste à **problématiser** l'activité discursive en proposant à l'auditoire un domaine thématique à étudier mais aussi ce qu'il

faut en penser. Le destinataire va alors s'interroger sur « *Qu'est-ce qui permet cette assertion ?* », « *Qu'est-ce qui permet de proposer cette conséquence ?* ». On parle alors de condition de **disputabilité** ou de **cadre de questionnement**. Se positionner par rapport à la problématisation posée, donner son point de vue demande à l'orateur, ou au récepteur, un engagement qui le situera dans une position *pour* ou *contre* ou de *neutralité* s'il expose parallèlement chaque position comme étant valide (Charaudeau, 2008). Pour justifier sa position (« en faveur de » ou en « défaveur de »), il est nécessaire que le locuteur puisse **prouver** la validité de son choix en donnant à l'interlocuteur les moyens de juger celui-ci. Par exemple il doit établir des rapports de cause à effet entre plusieurs assertions en assurant la force du lien entre les deux. Mais qu'en est-il dans la classe ? Prenons l'exemple de l'éducation morale et civique (EMC) dispensée depuis 2015 qui suscite maints débats sur les modalités de son enseignement (À qui est-il confié ? comment est-il évalué ?) et sur son impact sur le curriculum français (qui peut, à l'instar des curriculum anglo-saxons, s'éloigner d'une conception traditionnelle des programmes qui ne définissent les contenus à enseigner que d'un point de vue disciplinaire). C'est pourquoi en France, l'enseignement de la morale à l'école ne va pas de soi. On peut en effet s'interroger sur ce que représente aujourd'hui la morale comme valeur universelle et surtout sur la façon de la transmettre (Kahn, 2015).

Encore faut-il considérer que la preuve serait de l'ordre de l'irréfutable (ce qui peut être le cas dans les assertions juridiques ou scientifiques comme par exemple : « l'homme est mortel ») alors que l'argument serait discutable. Néanmoins, on peut soutenir l'idée que la preuve, même si elle est authentique, peut être interprétée de différentes manières.

Pour une revue de littérature sur l'enseignement de la morale en France et dans le monde, lire la note de veille publiée sur Edupass : [L'enseignement laïque de la morale : éléments de cartographie de la littérature de recherche, entre morale, éthique et laïcité](#) (Feyfant, 2014).

Pierre Kahn, professeur de philosophie de l'éducation à l'université de Caen, a été coordinateur du groupe chargé de l'élaboration des projets de [programmes d'enseignement moral et civique](#) pour le Conseil supérieur des programmes.

Validé et publié par le Conseil supérieur des programmes, le [programme](#) du nouvel enseignement moral et civique est inscrit dans la loi de refondation de l'école de 2013 et mis en place dès la rentrée 2015. Cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quels que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Il met en œuvre quatre principes :

- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) ;
- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) ;
- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ;

- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). À l'écoute de chacun, il encourage l'autonomie, l'esprit critique et de coopération. Il veille à éviter toute discrimination et toute dévalorisation entre élèves.

L'enseignement moral et civique privilégie la mise en activité des élèves. Il suppose une cohérence entre ses contenus et ses méthodes (discussion, argumentation, projets communs, coopération...). Il prend également appui sur les différentes instances qui permettent l'expression des élèves dans les écoles et les collèges (programmes d'enseignement moral et civique pour l'école élémentaire et le collège, cycles 2, 3 et 4).

Ogien reproche au ministère de l'Éducation nationale de faire de l'enseignement de la morale un « *instrument d'ordre public visant à normaliser les comportements incivils imputés aux enfants des classes populaires* » (Ogien, 2013). Il pose la question épistémologique de l'impossibilité pour les idées morales d'être des savoirs enseignables produisant des effets sur les conduites. Enfin, il s'interroge sur la pertinence de vouloir combiner sous un même projet une méthode (l'exercice de la raison, le développement de l'esprit critique) et un objectif (la transmission de valeurs spécifiques, les bonnes valeurs). On détecte là une contradiction entre l'ambition de mettre en garde les élèves contre tous les dogmes tout en promouvant des valeurs morales considérées comme premières et que nul ne doit ignorer. « *Peut-on enseigner ce qui ressemble à un dogme tout en demandant aux élèves de refuser tout dogme ?* » (Ogien, 2013). Il serait donc plus judicieux de vouloir enseigner les normes du juste (et non pas du bien ni du bon) comme le préconisent d'ailleurs les conclusions du programme. Kahn nous rappelle qu'il s'agit d'un enseignement « *de la règle et du droit, c'est-à-dire qui porte sur l'apprentissage progressif des normes de la vie démocratique, sur la formation du jugement moral conçu comme jugement raisonné, dialogique et critique, ou encore sur la compréhension du principe de l'égalité considération des personnes* » (Kahn, 2015).

Le *critical thinking* : une discipline ? Une compétence ?

Le courant du *critical thinking* (littéralement, la « pensée critique », que l'on re-

trouve en français sous le terme d'« esprit critique ») naît dans un contexte anglo-saxon qui fourmille de théories et de manuels. La promotion de ce mouvement passe entre autre par la fondation nord-américaine [The Critical Thinking Community](#) ● qui lui est totalement dédiée ainsi que par de nombreux cursus universitaires qui en font une discipline incontournable. Les théories de l'argumentation qui y sont développées relèvent d'un discours fortement normatif alors même que les théories francophones se cantonnent le plus souvent à une analyse linguistique des discours sans définir ce que sont les normes argumentatives (une bonne argumentation, un bon raisonnement). Le courant francophone conçoit l'esprit critique comme « *un bénéfice acquis par des années de formation universitaire plutôt que comme une discipline propédeutique* » (Herman, 2011). Savoir argumenter de manière rationnelle au sein d'une société civilisée est une compétence majeure dans un cursus universitaire mais souvent négligée ou tenue pour acquise. En Angleterre et en France par exemple, savoir argumenter semble moins primordial que les contenus disciplinaires alors qu'aux États-Unis et en Écosse, la rhétorique et l'argumentation sont considérées comme des habiletés à enseigner. Andrews prend l'exemple de *Writing History : a Guide for Students* publié par Storey (2009), divisé en dix chapitres dont voici quelques intitulés : « reconnaître et citer ses sources », « construire un argument », « techniques narratives pour les historiens », « choisir les bons mots », etc. Andrews considère crucial le fait que l'étudiant apprenne à formuler des hypothèses, et qu'il sache, tout au moins, identifier un « point de départ » dans le raisonnement pour construire

On peut notamment lire que le *critical thinking* est une discipline majeure placée au plus haut niveau des cursus d'enseignements universitaires et un des objectifs fondamentaux de l'École.



une argumentation solide et cohérente (Andrews, 2010).

« Il ne faut pas oublier que, contrairement aux pays anglo-saxons, et en particulier aux États-Unis ou au Canada, où on trouve un enseignement officiel de la rhétorique et/ou des théories de l'argumentation dans des départements divers – philosophie, speech communication, anglais – les pays francophones ne réservent aucun cursus à part entière à la rhétorique » (Amossy & Koren 2009).

En France, on considère généralement qu'il n'existe aucune méthode d'enseignement de l'esprit critique. Une doxa du monde académique laisse penser de façon plus ou moins explicite que la formation disciplinaire de haut-niveau développe *sui generis* une approche critique de la société. Au contraire, l'École américaine souhaite de son côté définir ce qu'est une bonne argumentation et élaborer une « théorie normative adéquate ». Dans certains manuels, on trouve l'idée que la pensée critique permet non seulement de décrire les différents raisonnements, mais aussi de les juger. Il s'agit de savoir évaluer les arguments mais aussi d'apprendre à les (re)construire pour arriver à prendre une décision. Hermann met en exergue les différences entre un argument rationnel et un argument raisonnable. C'est la question qui déjà se posait lors de la comparaison entre argumentation et rhétorique. L'argument rationnel est celui qui est « bon » indépendamment du contexte d'énonciation. Qualifier un argument de raisonnable, c'est ancrer une évaluation pratique de l'argumentation dans un contexte de vraisemblance (Herman, 2011). Selon Tozzi, pour apprendre à structurer sa pensée, la transmission de contenus, pourtant nécessaire ●, ne peut se substituer à l'apprentissage d'un processus de pensée, d'attitudes ni de postures communicationnelles. Il conçoit l'approche par compétence ●, qu'il nomme *savoirphilosopher*, comme pos-

sible voire légitime pour l'apprentissage de la philosophie (Tozzi, 2012).

La question du *savoir raisonner* est également au cœur des propos de Charaudeau qui regroupe les modes de raisonnement selon quatre types : le **raisonnement par déduction** (liens de causalité et de conséquence), le **raisonnement par analogie** (rapprochement entre deux savoirs, comportements, jugements dont un est déjà donné comme établi, par exemple : « Si lui le fait, pourquoi pas moi ? »), le **raisonnement par opposition** (mise en évidence de contradictions flagrantes, qui permet de présenter des objections) et le **raisonnement par calcul** (utilisation d'une opération d'apparente égalité, de proportionnalité ou de réciprocité mathématique comme « un million d'immigrés, un million de chômeurs » ou « travailler plus pour gagner plus »). Ce dernier mode donne l'avantage, en apparence du moins, de s'appuyer sur une supposée rigueur mathématique (Charaudeau, 2008).

Dans tous les cas, l'argumentation s'apparente au concept de confrontation des idées développé par Piaget et Vygotski dont le rôle serait de déclencher l'élaboration de la conscience, de passer des concepts *quotidiens* aux concepts *savants*. Cette dynamique argumentaire interactive enrichirait le raisonnement, ce qui ferait de l'argumentation une activité particulièrement favorable aux apprentissages (Muller Mirza & Buty, 2015).

UNE FORME SCOLAIRE BOUSCULÉE

La théorie de l'argumentation se situe par excellence au carrefour de disciplines, de points de vue et de méthodes. Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école sont donc immenses. Ils se traduisent par exemple dans la mise en place en 2015 de l'enseignement moral et civique (EMC) en lien étroit avec les valeurs de la citoyenneté (connaissance de la République, appropriation de ses valeurs, respect des règles, de l'autre, de ses droits et de ses biens).

La force d'un argument dépend également de sa nature sémantique, c'est-à-dire d'une catégorie de savoirs ayant une certaine portée de vérité. Il faut donc que ce savoir soit partagé entre le sujet argumentant et son auditoire (Charaudeau, 2008).

Une compétence développe une intelligence des situations, c'est-à-dire la capacité à utiliser la connaissance dans des situations diverses ou encore être capable de comprendre un texte puis d'en discuter le message (Rey, 2012).

« Le jugement normatif énonce ce qu'il faut faire. Il est donc particulièrement indiqué dans les questions morales et citoyennes, questions qui traitent du bien et du juste. Il est synonyme ici de jugement moral au sens large, c'est-à-dire de jugement qui porte aussi bien sur la morale individuelle que sur la morale publique » (Leleux, 2015).

Il s'agit de transmettre aux élèves les concepts de morale laïque fondés sur la raison critique, respectueuse des croyances confessionnelles et du pluralisme des pensées, tout en affirmant la liberté de conscience. La mise en place d'activités argumentatives nécessite d'identifier les relations entre argumentation et construction de savoirs. Trouver une manière d'éduquer qui ne passe pas seulement par les disciplines mais s'attache à donner aux élèves des **outils de compréhension** des informations qui les entourent et à agencer de manière globale le contenu de leurs apprentissages requiert de s'interroger sur les moyens de transmissibilité de ces savoirs (Abel, 2008).

La prise en considération de l'argumentation remet en cause les distinctions traditionnelles entre ce qui relève des connaissances qui révèlent la vérité du monde (social ou naturel) et celles qui témoignent des débats d'idées. Comment identifier ce qui a valeur d'argument dans chaque discipline ? Comment éviter que les échanges ne deviennent pas l'expression désordonnée d'opinions individuelles disparates ou de prises de position spon-tanées irréfléchies ?

ENSEIGNER L'ARGUMENTATION

L'enseignement de l'argumentation est une activité complexe à mettre en pratique. L'apprentissage des compétences en argumentation nécessite la coordination d'habiletés langagières, cognitives

et communicationnelles. La dimension contextuelle de l'argumentation est également à prendre en considération car l'argumentation n'est pas seulement un processus de construction abstrait mais également une activité sociale qui s'inscrit dans des pratiques collectives. Plusieurs approches s'intéressent à cette contextualisation de l'argumentation et au développement de la pensée dans un contexte interactif. Des recherches en didactique travaillent sur les pratiques pédagogiques relatives aux questions vives et à la mise en place de débats argumentatifs relatifs aux enjeux sociétaux (Muller Mirza & Buty, 2015). S'il est difficile de dresser un état des lieux exhaustif des recherches sur la place des théories de l'argumentation dans le paysage éducatif, c'est pour la simple raison qu'il n'existe pas, en France, de champ fondé sur des théories explicites de l'argumentation.

La construction de connaissances

Dans une approche disciplinaire, en classe, les élèves doivent construire un questionnement, poser une problématique ou interroger un évènement caractéristique à la discipline en question. Il faut donc prendre en compte les différences de signification des termes débats et argumentation selon les disciplines car les modes de validation, les effets souhaités et les bases argumentatives diffèrent. On ne traite pas des mêmes questions quand on évoque les disciplines des sciences sociales ou celles que l'on regroupe dans le domaine des sciences et techniques. On réserve en effet généralement une première approche spécifique aux disciplines regroupées sous la dénomination « sciences sociales » (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté en contexte scolaire) qui s'inscrivent dans une logique d'explication, de reconstruction et de réinterprétation des faits. Selon Gagnon, le travail argumentatif en histoire et géographie semble difficile à mettre en place car la tendance chez les enseignants n'est pas d'exposer les facettes possibles du monde et de sa construction mais plutôt d'énoncer des faits incontestables plaçant l'élève dans un processus intellectuel qui relève de l'attention et de la mémoire plus que du cognitif (Gagnon, 2015).



Quel est le rôle de l'argumentation dans l'apprentissage ? Schwarz et Baker plaident pour une théorie spécifique de l'apprentissage de l'argumentation en utilisant le terme d'« argumentissage » dont ils définissent les contours selon deux entrées complémentaires : *apprendre à argumenter* (compréhension et production de textes, argumentation en situation scolaire, apprentissage des règles du débat, de la communication en travail de groupe) et *argumenter pour apprendre* (apprentissage collaboratif, rôle de l'interaction argumentative dans l'élaboration de connaissances). Ils qualifient eux-mêmes cette distinction de simpliste car la situation est en vérité plus complexe : « *C'est en argumentant pour apprendre qu'on apprend à argumenter sur des connaissances argumentatives* » (Schwarz & Baker, 2015). Comment cela se traduit plus concrètement dans la classe ? L'élaboration de connaissances, de concepts savants passe par l'activité langagière. Cette construction, en sciences par exemple, est élaborée en fonction de capacités à savoir généraliser, mettre en réseau plusieurs concepts déjà maîtrisés, objectiver et reformuler. Les élèves sont amenés à adopter les principes de « penser-parler-agir » efficaces en sciences (celles reconnues comme telles dans la communauté scientifique de référence). Ceci implique de :

- concevoir la classe de sciences comme une communauté scientifique discursive (avec ses propres codes langagiers) avec des savoirs, des activités et des valeurs qui lui sont spécifiques (comme la réfutation et la mise en tension entre modèles empiriques et explicatifs par exemple) ;
- concevoir que les pratiques langagières sont constitutives des savoirs scientifiques ;
- concevoir que l'enseignement des sciences génère des pratiques et des systèmes sémiotiques qui lui sont propres (tableaux, graphes, symboles).

« *Dans ce cadre, l'apprentissage de chaque discipline suppose de changer de contexte social et d'adopter les points de vue spécifiques à chacune d'elles* » (Fillon, Orange, Peteerfalvi, Rebière & Schneeberger,

2004). Le contexte d'apprentissage présente deux niveaux de complexité pour l'apprenant : il doit construire ses propres postures compatibles avec la formation d'un esprit scientifique et des postures scientifiques qui relèvent des valeurs propres à chaque discipline.

L'introduction commune aux disciplines scientifiques consignée dans le socle commun des connaissances a depuis 2006 présenté cet enseignement comme interdisciplinaire. C'est dans ce contexte, entre autres, que viennent s'inscrire les débats sur les questions socialement vives (QSV), que l'on retrouve aussi dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté. Les QSV sont classées selon deux catégories, les QSV « sociales » et les QSV « scientifiques ». Il s'agit lors de ces séquences de traiter des thèmes qui traduisent la diversité des opinions, des croyances et des valeurs. Ces questions triplement vives (dans la société, dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires) suscitent des débats médiatiques, entre professionnels et spécialistes, disciplinaires et pédagogiques (Reverdy, 2015). L'utilisation de pratiques argumentatives vise à favoriser le développement de la pensée critique par le questionnement des élèves, nécessaire à la prise en considération de la complexité des questions politiques, sociales et scientifiques. « *Mais les questions socio-scientifiques sont par nature interdisciplinaires et c'est en les traitant comme telles qu'elles prennent sens pour les élèves et qu'on peut espérer les doter d'une compétence citoyenne* » (Simonneaux & Simonneaux, 2005). Si l'argumentation moderne est parfois définie comme une recherche collaborative de la vérité sur une question, elle se place aussi aux limites de conflits d'opinion. De même, si l'enseignant est perçu comme le référent en terme de normes argumentatives et le garant des idées moralement acceptables, comment faire pour définir ses objectifs pédagogiques et son champ d'action dans ce système d'actions discursives ? Les objectifs sont donc nombreux et les contours encore peu définis. Dans l'idéal il faudrait apprendre à : favoriser l'identification des arguments qui étayent les prises de position ; définir un problème ; proposer une décision argumen-

tée ; identifier des zones d'incertitude ; établir sous quelles conditions il est possible de changer d'avis. Les QSV, dans le cadre de débats argumentatifs font donc l'objet d'un nouvel apprentissage qui nécessite une réorganisation des formes d'enseignements.

De nouvelles postures pour l'enseignant ?

On observe chez les praticiens une prise de conscience de l'importance de l'argumentation mais qui semble stagner dans les pratiques scolaires au niveau le plus commun de ce qu'argumenter veut dire. On peut, comme exemple caricatural, évoquer le professeur de français qui demande des rédactions de textes argumentatifs utilisant des connecteurs qu'il peut compter et donc évaluer facilement. Pour l'enseignant de mathématiques, argumenter c'est souvent faire une bonne démonstration. Ce que les enseignants entendent par débattre ressemble plus souvent à une foire aux questions guidée par le maître qu'à un exposé argumentaire tel que le conçoivent les théories modernes de l'argumentation (Schwarz & Baker, 2015).

Pour quelles raisons ces théories ne sont-elles pas mises en œuvre dans la classe ? Sans doute les connaissances et les compétences argumentatives sont-elles moins facilement évaluables qu'une démonstration mathématique ou que la syntaxe d'une proposition. Ensuite, travailler dans un contexte de débat c'est prendre des risques pour l'enseignant. Le positionnement qu'il doit adopter au cours du débat peut être déstabilisant car il perd le monopole des questions et des réponses. Pour Cazenave, c'est cette perte qui permet la mise en place du débat car les questions des élèves obligent le maître à s'interroger lui-même sur son positionnement et ses contradictions. La recomposition du rôle du maître est la première condition nécessaire au développement d'une démarche de recherche responsable pour les élèves. Les enseignants s'interrogent d'ailleurs souvent sur la position à adopter lors des débats. Doivent-ils intervenir ou au

contraire se mettre en retrait pour favoriser la progression des questionnements des élèves ? Un large éventail de pratiques tente de régulariser ces processus sans vraiment apporter de précision sur ce qu'il convient de mettre en place. À l'enseignant alors de trouver le niveau de « guidance » nécessaire à la conduite du débat (Cazenave, 2008).

Cette posture se situe à l'opposé de l'enseignement frontal lorsque c'est le maître qui dispense le savoir et que le questionnement sert alors à vérifier la compréhension et le bon déroulement de l'exposé. Cette pratique a été assez largement critiquée car trop axée sur une vision étroite du cours et sur la *déproblématisation* des situations. Cette double domination du maître sur l'élève empêche l'élève de questionner « naturellement », d'accéder au savoir par le questionnement. Or, la fonction de l'école n'est pas seulement de transmettre le savoir, elle doit également apprendre aux élèves à se poser les bonnes questions. Faut-il dès lors laisser les enfants poser les questions eux-mêmes (même si elles ne sont pas toutes dignes d'intérêt) ? La reconstruction du cadre des débats peut sembler artificielle et schématique : comment le maître peut-il à la fois commanditer le déroulement des questions et contrôler les débats auxquels lui-même participe (Maulini, 2005) ?

Le dialogue argumentatif ne peut se concevoir sur le même modèle que d'autres situations d'apprentissage, plus objectives que problématiques, et contrôlées par l'enseignant qui généralement présente une « solution » à la fin de l'activité. Les contraintes ne sont pas toutes prévues par l'enseignant lors de l'élaboration de la séquence. Les élèves se réfèrent généralement à leur représentations sociales et culturelles et les débats qui se développent peuvent vite devenir une suite de justifications étayées par des représentations du monde sans effort de conceptualisation ni d'exploration critique. Le rôle de l'enseignant s'en trouve ainsi modifié : « *il n'est plus uniquement le pourvoyeur d'informations, mais se présente dans un rôle d'animateur de débats, de concepteur et de gardien du*



dispositif, ou d'orchestrateur des dynamiques de groupes dans un rôle parfois plus distant » (Nonnon, 2015).

Ce n'est plus l'autorité du maître qui fonde le vrai, l'acceptable, en énonçant ce qui doit être appris, en « montrant » par une expérience un phénomène ou en renvoyant à un document qui est la preuve « visible » du discours. Ce sont les élèves, qui par leurs activités co-construisent leurs savoirs. On est face à deux visions de l'argumentation scolaire : « *une argumentation monologique s'appuyant sur la rhétorique du maître et permettant aux élèves d'accéder à un savoir déjà construit ou au contraire une argumentation dialogique engageant réellement les élèves* » (Bisault & Le Bourgeois, 2006).

De Pietro et Gagnon définissent trois dimensions que l'enseignant devrait prendre en compte dans une perspective didactique :

- une dimension sociale, qui concerne la vraisemblance du thème ;
- une dimension cognitive, qui à trait à l'état des connaissances des élèves (le thème ne doit être ni trop simple, ni trop compliqué) ;
- une dimension psychologique, qui implique les motivations, les affects et les intérêts des élèves (De Pietro & Gagnon, 2013).

« Le professeur est un médiateur entre la société et l'enfant, et non pas un arbitre. Ce n'est pas le rôle du professeur que d'ajuster l'enfant à la société mais bien plutôt d'éduquer l'enfant de façon qu'il puisse éventuellement façonner la société d'une manière qui est plus sensible à ses préoccupations individuelles » (Lipman, 2010).

Pour Tozzi, il faudrait surtout former les enseignants à l'approche par compétences, à savoir aider les élèves à développer des compétences philosophiques et pas seulement à savoir faire une dis-

sertation, construire une leçon ou expliquer un texte. Cette formation devrait se répercuter sur l'évolution des savoirs des maîtres et du rapport de pouvoir dans la classe. Dans une discussion, un débat philosophique, c'est la parole des élèves qui est sollicitée et leur réflexion privilégiée (Tozzi, 2012). Former les enseignants au débat interprétatif selon Dias-Chiaruttini présuppose de le faire sur trois aspects distincts : les aspects épistémologiques (maîtrise des savoirs disciplinaires mais aussi connaître leur histoire et leurs modes de construction), les aspects didactiques (savoir repérer les représentations initiales fréquentes chez les élèves d'un niveau donné) et les aspects communicationnels (pouvoir réagir en temps réel aux sollicitations des élèves, co-construire un débat structuré) (Dias-Chiaruttini, 2011). « *Ce n'est qu'à ces conditions que les débats entre élèves ne seront plus d'aimables discussions sur des thèmes sans enjeu cognitif, mais des moments d'apprentissage où les oppositions entre personnes sont régulées par un objet de savoir* » (Weisser, 2010). On lit également sur le site [Eduscol](#), qui propose des ressources aux personnels enseignants, que les gestes professionnels des enseignants, notamment lors de l'éducation morale et civique (EMC), doivent correspondre à une pédagogie soucieuse des valeurs républicaines et de leur mise en acte au cœur des apprentissages et de la vie dans la classe. « *Il s'agit de faire réfléchir et non seulement de faire appliquer. Pour cela, l'équipe enseignante doit penser la cohérence de ses pratiques : quelle tâche pour quels attendus ? Quels critères de réussite ? Quels outils à disposition des élèves ? Quel dispositif ? Quelle prise en compte de l'erreur dans les apprentissages ? Quelles conceptions de l'évaluation ?* » (Eduscol, 2016). Les pratiques argumentaires dans l'enseignement peuvent transformer le rôle de chacun puisque l'argumentation accorde une plus grande part à la participation de l'élève et à une construction dialogique des savoirs plutôt que monologique qui s'appuie sur la rhétorique du seul enseignant. L'utilisation de méthodes argumentatives favorise

« *Les gestes professionnels des enseignants sont des mouvements observables dans le cadre de leur travail qui contribuent à la réalisation d'un acte visant un apprentissage* » (Aeby-Daghé & Dolz, 2008).

plutôt les interactions entre pairs et une co-construction des savoirs. C'est la question des modèles d'enseignement qui est donc soulevée (Bisault & Le Bourgeois, 2006).

Apprentissage collaboratif

La didactique nécessite l'utilisation d'un enseignement destiné à la structuration des apprentissages en argumentation. La multiplicité des statuts de l'argumentation, orale et écrite, requiert une organisation différente selon les théories et focalisation choisies. La discipline par exemple va influencer les modalités et applications d'apprentissage. En lettres, les discours argumentatifs sont eux-mêmes objets d'analyse alors qu'en histoire ou en sciences, ils sont des outils utilisés à des fins liées aux contenus disciplinaires (Gagnon, 2010). Lors de l'apprentissage collaboratif ●, la question est de savoir si les interactions entre pairs favorisent les apprentissages et comment. Le degré d'**asymétrie** entre partenaires de l'interaction, c'est-à-dire le degré d'inégalité entre les personnes en interaction (inégalité pouvant porter sur une grande variété de caractéristiques comme le sexe, le statut social, le niveau de performance) va-t-il être un frein à l'apprentissage ? La relation est considérée asymétrique si les différents locuteurs se sentent inégaux dans son fonctionnement. Faut-il alors rechercher de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité pour la constitution du groupe ? Les travaux de recherche concluent de différentes manières : les groupes hétérogènes peuvent être bénéfiques en élevant les niveaux d'activation cognitive alors que d'autres travaux montrent que cela peut nuire aux plus « faibles » qui ont tendance à moins interagir face aux plus « forts » ● (Bourgeois & Frenay, 2001). Les recherches relatives aux conflits sociocognitifs montrent que « *les interactions sont plus efficaces pour l'apprentissage lorsque qu'elles s'inscrivent dans une relation symétrique entre les partenaires* ». Néanmoins, la personne de statut social « bas » aura tendance à accepter le point de vue de la personne au statut social « haut »,

indépendamment du travail cognitif réalisé. C'est également le cas dans la relation formateur-formé ou maître-élève.

« L'argumentation a joué un rôle positif déterminant. Plus précisément, il apparaît en effet que le fait même de participer à un groupe de discussion où l'argumentation est intense a des effets positifs sur l'apprentissage individuel, indépendamment du fait que l'individu a lui-même pris ou non une part active à l'argumentation. On peut donc penser que la simple exposition à l'échange d'argumentations a déjà des effets positifs en termes d'apprentissage » (Bourgeois & Frenay, 2001).

Comment alors favoriser l'argumentation dans un contexte d'apprentissage collaboratif ? Cela suppose dans un premier temps la maîtrise de compétences spécifiques dans la gestion des interactions. Quant aux élèves ils doivent avoir acquis les compétences cognitives (pensée critique, raisonnement logique, élaboration et vérification d'hypothèses) et socio-affectives (capacité d'écoute, de critiquer un point de vue sans blesser la personne qui le défend, attitude positive à l'égard des situations de conflit) nécessaires à leur engagement dans une argumentation constructive (Bourgeois & Frenay, 2001).

Les problématiques de l'enseignement de l'argumentation en groupe rejoignent celle de l'enseignement de l'oral. Grandaty et Dupont questionnent la pratique du débat interprétatif dans le cadre de la lecture littéraire. L'oral facilite les conduites argumentatives alors que la discipline ancre les discours dans le système de références propres à la littérature. La difficulté réside principalement dans le fait que les élèves s'appliquent plus dans l'utilisation des techniques du débat que dans l'interprétation et la réception ● de l'œuvre étudiée. La

« Une situation peut être qualifiée de collaborative à partir du moment où des personnes de même niveau cognitif, dont les statuts sont équivalents, sont capables de travailler ensemble dans un but commun. Cette situation est ensuite considérée comme interactive si ces personnes communiquent de façon soutenue, argumentent, voire s'opposent en évitant toutefois d'imposer leurs points de vue. L'accent est donc mis sur l'échange entre égaux, sur la justification des idées émises par les uns et les autres au sein du groupe » (Baudrit, 2007).

Concept de comparaison sociale évoqué par Jean-Marc Monteil qui montre que lorsque l'on assigne des statuts différents à des élèves qui possèdent en fait les mêmes compétences, les élèves perçus comme « faibles » performant moins bien que les élèves étiquetés comme « forts », alors qu'ils ont à priori le même niveau (Monteil, 1998).

Théorie de la réception : « L'acte de lecture est perçu comme étant au centre de la relation auteur/texte/lecteur. C'est le lecteur qui à la fois oriente et subit la lecture comme acte de création » (Gaussel, 2015).



maîtrise des règles du débat régulé ● et le développement des stratégies de lecture interprétative sont étroitement liés à la forme de l'interaction. « Échanger, débattre », nécessitent d'adopter de nouveaux rapports aux textes (Grandaty & Dupont 2010).

« Évoquer 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 » (Weisser & Remigy, 2010).

Bisault et Le Bourgeois se sont intéressés aux pratiques argumentatives dans l'enseignement de l'histoire et des sciences. Ils ont mis en place une étude sur le « faire produire de l'argumentation » à des élèves du cycle 3 de l'école primaire afin d'en dégager les spécificités. Les chercheurs ont repéré les orientations des propos tenus entre élèves pour en tirer des caractéristiques argumentatives. Les interactions langagières, la progression ou non des propos, modifient les représentations au fur et à mesure des débats. L'objectif des chercheurs était de reconnaître les répliques qui participent à la transformation du discours et comment les locuteurs arrivent à porter, consciemment ou non, un éclairage nouveau sur les objets discutés. L'évolution des formes argumentatives semble être le produit des deux types d'allocution : la justification et la négociation. L'utilisation de l'argumentation pour l'enseignement des sciences et de l'histoire si elle diffère dans la forme, converge dans leurs finalités qui est pour le premier d'appréhender la science comme une activité humaine collective et pour le second de développer l'esprit critique et de participer à la vie de la république de façon éclairée et responsable. Les chercheurs ont conclu que les procédures d'investigation et de validation diffèrent selon qu'on traite un sujet scientifique (observation en réel) ou historique (travail sur les documents sources). Si les méthodes sont spécifiques aux disci-

plines, les problèmes auxquels font face les élèves et les enseignants sont sensiblement les mêmes car dans les deux cas, il s'agit de trouver un équilibre entre esprit critique et recherche de consensus (Bisault & Le Bourgeois, 2006).

DISPOSITIFS FAVORISANT L'ARGUMENTATION

Une des missions de l'école est de développer les capacités argumentatives des élèves et pallier les éventuelles inégalités dans le but de former de futurs citoyens aptes à jouer un rôle au sein de la société. Dolz, Rey et Surian contribuent depuis une vingtaine d'années à élaborer et expérimenter des outils d'enseignement au sein de séances didactiques, en particulier avec la pratique du débat oral, considéré comme un lieu de construction et de partage de valeurs. Les chercheurs ont précédemment montré que la pratique du débat favorise l'apprentissage et la gestion de prise de parole ainsi que l'intériorisation des processus de dialogue et de confrontation publics (Dolz, Rey & Surian, 2004). De son côté, Caillier décrit les dispositifs favorisant l'oral : « *La qualité d'un dispositif, c'est la possibilité qu'il offre aux élèves d'agir sur les différents éléments intervenant dans la constitution de la culture commune de la classe et de bénéficier de l'action de ses pairs sur ces mêmes éléments. D'un point de vue pratique, de tels dispositifs doivent permettre le va-et-vient entre parole et écoute active tout en responsabilisant les élèves. Il s'agira donc de privilégier une communication authentique qui requiert l'engagement de chacun dans une éthique communicationnelle* ». Il avance que ce n'est pas l'activité mentale qui organise l'expression, mais que c'est l'expression qui organise l'activité mentale et détermine son orientation. Il nous semble donc important de nous intéresser au cadre de ces interactions (Caillier, 2005). Enseigner le débat n'est pas une activité qui va de soi et les interrogations sont nombreuses quant à la mise en place de sa pratique. Quels en sont les objectifs principaux et les enjeux qui lui sont liés ? Nous abordons ici deux exemples avec la pratique du débat en classe et la mise en place de communautés de recherche par

Un débat réglé, régulé ou argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles. C'est une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant (Eduscol, 2015).

le biais des discussions à visées démocratique philosophique (DVDP) ou par celui de la philosophie pour enfants (PPE).

Enseigner le débat

Les débats argumentatifs sont au cœur de trois types de constructions : « celle des compétences langagières, celle des connaissances et compétences disciplinaires et enfin celle de l'individu dans son rôle épistémique et social » (Bisault & Le Bourgeois, 2006). L'enseignement des questions scientifiques socialement vives peut par exemple s'inscrire dans la mise en place de débats sur une éducation aux sciences d'un point de vue plus citoyen. Il s'agit de permettre aux citoyens de comprendre et participer aux débats sur les enjeux socioscientifiques et technoscientifiques de la société (Albe, 2009). La question de l'enseignement de l'oral trouve sa place dans le débat général sur l'argumentation. En Suisse francophone, l'enseignement du débat oral fait partie des programmes de français. De Pietro et Gagnon introduisent une réflexion didactique à partir des recherches menées autour de l'enseignement du débat. En Suisse, comme dans le reste de l'espace francophone, ce n'est que depuis un peu plus de 20 ans que l'idée d'enseigner des compétences discursives a émergé. Tout d'abord enseigné comme un axe de la communication, l'enseignement de l'argumentation s'est ensuite concentré autour d'activités de production textuelle, écrite et orale, organisées selon des types textuels comme par exemple le discours narratif, descriptif ou argumentatif et des genres textuels (compte-rendu, lettre d'opinion, récit, débat, exposé). Cependant, alors que les activités d'expression sont perçues comme primordiales par les enseignants, peu d'entre eux arrivent à les mettre en œuvre dans leur classe au delà d'un enseignement portant sur les types et les genres de textes. Si l'argumentation et le débat sont bien présents à l'École dans le cadre des « éducations à... » ●, ils n'ont pas encore atteint le niveau ni les objectifs souhaités (De Pietro & Gagnon, 2013).

Depuis la dernière décennie, d'autres objets d'enseignement n'entrant pas dans le découpage disciplinaire habituel ont fait leur entrée à l'école : l'éducation à la santé, l'éducation aux médias, l'éducation au développement durable et l'éducation à la citoyenneté. Ces objets font en général largement appel aux capacités argumentatives des élèves ; à l'intérieur des enseignements disciplinaires, ils ne font guère l'objet d'un enseignement structuré et systématique (De Pietro & Gagnon, 2013).

« Cependant, enseigner le débat n'est pas une activité à priori qui va de soi. Que faut-il mettre en exergue dans l'apprentissage de ce genre textuel ? Quels sont les objectifs incontournables qu'il est nécessaire d'aborder pour que l'enjeu de cette pratique dépasse celui d'une simple animation scolaire ? Une meilleure connaissance de la pratique du débat nous semble indispensable pour mieux saisir les objectifs d'enseignement et les dimensions qui méritent un travail scolaire » (Dolz, Rey & Surian, 2004).

Le **débat régulé** est géré par un modérateur qui structure le déroulement de la situation, en mettant en évidence la position des différents débatteurs, en leur facilitant les échanges, et dans certains cas en essayant d'arbitrer les conflits pour peut-être concilier les positions opposées. C'est également le rôle du modérateur de problématiser et de présenter la question à traiter. La participation du modérateur ne doit cependant pas empêcher les confrontations des points de vue qui permettent la construction conjointe d'une réponse complexe (idéalement les réflexions des uns enrichissent les points de vue des autres et vice-versa, voir Dolz, Rey & Surian, 2004).

L'argumentation en primaire correspond le plus souvent et à minima à l'explicitation du point de vue personnel de l'élève pour le confronter à celui des autres en le justifiant par des arguments. Il ne s'agit pas d'échanges d'un point de vue linguistique mais bien d'interactions verbales guidées par l'enseignant. L'argumentation est d'ailleurs mentionnée explicitement dans les documents d'accompagnement en sciences en lien avec la **formation de l'esprit** (en se décentrant de leur point de vue pour intégrer les arguments issus des autres et les apports de l'expérience) mais aussi avec la **formation du raisonnement, à l'oral et à l'écrit** (Bisault & Le Bourgeois, 2006).



Le débat régulé est considéré comme une discussion sur une question controversée entre plusieurs individus qui essaient de modifier l'opinion ou les attitudes des uns et des autres, idéalement dans l'objectif de trouver une position commune, étayée par des arguments raisonnés. Dans les médias des sociétés démocratiques, le débat peut endosser une forme souvent combative ● que l'on essaye d'adoucir dans les débats régulés à l'école afin de privilégier une parole réflexive plus que réactive. « *Dans cette optique, le travail scolaire du débat porte sur les modes de mise en jeu de sa propre position sous la forme d'un développement d'arguments et de modalisation d'énoncés ; sur la possibilité pour chacun, à travers le fonctionnement du débat, d'intervenir librement quand il le souhaite ; sur la capacité de centrage sur les thèmes en jeu et de rebondissement sur des nouveaux ; sur le respect de la parole des autres et sur son intégration dans son propre discours* » (Gagnon, 2010). La pratique du débat fait appel à des capacités linguistiques (reformulation, concession, réfutation, intégration), cognitives (stratégies argumentatives, pensée critique, prise de position) et sociales (analyse du contexte de production et de réception du discours). La représentation graphique du débat régulé met en scène six dimensions : la **représentation de la situation de communication**, la **planification**, les **contenus thématiques**, la **textualisation**, la **voix** et les **ressources paraverbales**. Les quatre premières dimensions correspondent à des opérations de la production textuelle, les deux dernières sont spécifiques au code oral. La *voix* réfère à la gestion des phénomènes sonores et des phénomènes prosodiques ; les *ressources paraverbales*, à celle de la gestuelle, des mimiques et de l'espace. Le thème choisi doit se rapprocher de ceux des débats actuels et des enjeux réels pour la société. Il doit aussi être didactique c'est-à-dire favoriser les apprentissages tout en tenant compte des intérêts, des motivations et du niveau de connaissances des élèves. La dimension *textualisation* nécessite de prendre en compte les éléments linguistiques nécessaires à la conduite du débat avec un travail et une appropriation en amont sur les **marques de modalisation** (doute,

certification, négation, perception), associées aux temps et modes verbaux (conditionnel, subjonctif, etc.), sur les **marques de connexion** et **organismes textuels**, sur l'**utilisation de reformulation**, d'**exemples**, de **comparaison**, de **conséquence**, sur le **lexique** et les **codes oraux**, sur les **registres** (Gagnon, 2010). Travailler sur les questions scientifiques socialement vives semble par exemple être un contexte favorable à la pratique du débat. La classe de sciences est considérée comme un des environnements encourageant la participation entre les élèves : « *Dans ces communautés discursives ou communautés de pratiques, les élèves ne font pas qu'apprendre des contenus scientifiques ou réaliser des activités, il s'agit plus largement d'une acculturation aux sciences* » (Albe, 2009). L'acculturation aux sciences peut passer par la pratique du débat d'autant plus que l'argumentation est devenue un thème majeur de recherches dans de nombreux pays. Une refondation du curriculum scientifique pourrait permettre le développement de la culture scientifique et technique en regroupant l'éducation aux sciences et à la citoyenneté tout en promouvant la pratique de l'argumentation en classe de sciences (Sandoval & Millwood, 2005 ; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2008).

Néanmoins, l'organisation des moments d'argumentation n'est pas chose aisée. Plusieurs obstacles se dressent lors de sa mise en œuvre : des obstacles d'ordre sociolinguistique (rôles locutoires de chacun selon une conception souvent élitiste de la communication scolaire), d'ordre pédagogique (le questionnement est l'apanage de celui qui sait, le maître en l'occurrence) et d'ordre didactique (acquisition du langage centrée sur l'interaction avec le modèle langagier du maître). Pour surmonter ces obstacles l'enseignant doit s'assurer que tous les élèves ont droit à la parole, et la prennent, il doit conserver une neutralité cognitive (les élèves ne doivent pas répondre en pensant à ce qu'attend l'enseignant), il ne doit pas concevoir l'oral comme répondant aux mêmes règles que l'écrit (ce qui inciterait les élèves à être plus attentifs à la forme de leur message qu'à leur contenu, voir Weisser, 2003).

Voir la [tribune](#) du ministre de l'Éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, publiée dans *Le Monde* du 18 février 2016.

La philosophie pour enfant et la communauté de recherche

Les débats philosophiques à l'école s'inscrivent depuis 2002 dans les programmes officiels. Les pratiques qui en découlent visent la maîtrise de la langue mais aussi une meilleure intégration de l'élève dans la vie de l'école. Pour Cazenave, c'est un outil d'échange et de formation à privilégier par les enseignants. Des expériences pédagogiques autour de l'utilisation de la philosophie dans les écoles maternelles et primaires se développent donc en France depuis plusieurs années sous la forme de débats argumentés, débats philosophiques ou encore discussions à visées démocratique et philosophique (DVDP). La philosophie pour enfant (PPE) se présente comme une approche pertinente pour encourager les jeunes élèves à confronter leurs idées et à adopter une distance critique face à des éléments de leur vie sociale, familiale, culturelle et citoyenne. L'optique lipmanienne ● de l'éducation à la philosophie ● ne se limite pas à l'étude des théories mais place l'enfant au cœur du processus éducatif à l'instar des approches constructivistes. La PPE a été introduite par Lipman au début des années 1970 et est aujourd'hui implantée dans 50 pays. Le matériel utilisé est constitué de sept guides pédagogiques pour les enseignants et sept romans philosophiques à l'intention d'un jeune public âgés de 6 à 15 ans dans le but de développer chez ces derniers une pensée critique ou complexe ou encore multimodale. Le déroulement d'une séquence de PPE se déroule selon trois étapes : la **lecture**, le **questionnement** (permet aux élèves de formuler leurs propres interrogations) et la **discussion** ou dialogue. L'élément le plus important dans ce dispositif est la mise en place d'une **communauté de recherche** qui favorise l'échange des idées et les interactions sociales. On considère que la PPE initie l'élève à la pensée logique, qu'elle lui fournit les outils pour comprendre, examiner et juger objectivement les structures du discours, le sien et celui des autres (Daniel, 2005).

Au-delà de la logique formelle, la PPE préconise l'utilisation de la logique informelle

qui consiste à stimuler l'élève à appuyer ses arguments sur de « bonnes raisons » afin d'éviter un discours trop relatif et distancié. Elle sert à développer des caractéristiques telles que l'impartialité (aborder un problème sans préjugés), l'objectivité (respect des versions connues, respect des autres et ouverture d'esprit), dans la perspective d'une amélioration de soi). La PPE est donc caractérisée au final par l'apprentissage du *dialoguer*. Cette troisième étape est pratiquée dans un esprit de coopération (et non pas de compétition). « Une véritable communauté de recherche se manifeste lorsque le dialogue entre pairs est caractérisé par le pluralisme, la réciprocité et la tolérance » (Daniel, 2005). Un échange dialogique se forme au sein d'une **communauté de recherche**, lorsque la réflexion est motivée par un but commun. Le **dialogue** devient critique dès lors que les élèves améliorent la perspective du groupe et la modifient. Quatre modes de pensée structurent la **pensée dialogique** : la pensée logique (permet de passer du concret à l'abstrait, de conceptualiser les idées qui sont développées), la **pensée créative** (se manifeste dans la recherche de sens malgré la divergence des idées), la **pensée responsable** (comportements, règles morales et éthiques, but d'amélioration de la vie sociale et personnelle) et la **pensée métacognitive** (capacité de l'élève à prendre en compte plusieurs points de vue, autres que le sien). Daniel pointe néanmoins les limites et les difficultés de la mise en application de la PPE car elle considère que le développement d'une pensée critique dialogique, dans le respect des principes de pluralisme et de tolérance n'est pas spontané chez les élèves (Daniel, 2005).

Le rôle de l'enseignant est donc de stimuler la pensée des élèves de façon à les amener vers la conceptualisation, la transformation, la catégorisation et la correction à partir d'une pratique régulière de ces débats, si possible de façon transversale aux disciplines.

Matthew Lipman, philosophe, pédagogue, logicien et chercheur en éducation américaine, a développé une méthodologie, « la philosophie pour enfants » qui postule que les enfants peuvent apprendre à penser et conceptualiser s'ils sont mis dès leur plus jeune âge en situation de réfléchir et discuter des questions philosophiques (voir Leleux, 2008).

Penser, en philosophie, c'est exercer son esprit, mettre en œuvre sa conscience, concevoir par l'esprit, l'intelligence. Plus simplement, c'est combiner des idées, organiser des concepts, exercer son sens critique, son jugement (CNRTL, 2016).



L'articulation de trois processus sont nécessaires pour la mise en place des débats philosophiques selon Tozzi :

- la **problématisation** : il s'agit d'apprendre aux élèves à interroger la question avant d'y répondre, de travailler sa formulation pour identifier un problème, c'est-à-dire une difficulté à résoudre, en dégageant de la question ses implications, (présupposés conceptuel et conséquences logiques) et en explicitant ses enjeux existentiels, métaphysiques, épistémologiques, éthiques, esthétiques, politiques, etc ;
- la **conceptualisation** : l'objectif est d'amener les élèves à s'interroger sur le sens des mots et à prendre en compte la complexité des définitions d'une notion. Dans cet effort de conceptualisation, les élèves apprennent à situer les notions dans leur champ d'application, à opérer des distinctions conceptuelles pour savoir ce dont on parle, comme objet commun de discussion et vérification des représentations réciproques ;
- l'**argumentation** : l'élève apprend à s'approprier différents procédés d'argumentation permettant de justifier une thèse ou de défendre un point de vue sur des notions et des questions fondamentales. L'argumentation cherche à savoir, par des objections, des raisonnements, si ce que l'on affirme est fondé rationnellement, si le propos tenu, a, au-delà de la subjectivité du propos, une visée d'universalisation, de validation, dans une communauté d'esprits de raison (Cazenave, 2008).

La démarche Lipman s'inscrit de manière cohérente au sein des dispositifs pédagogiques argumentatifs. Abel parle d'attitude démocratique pour qualifier l'enseignement de la philosophie pour les enfants. Il réitère l'intérêt du concept de **communauté de recherche** qui permet de mettre en synergie trois balises démocratiques que sont la **légitimité**, l'**esprit critique** et la **solidarité**. L'espace de légitimité issu des réflexions d'un groupe d'élève est défini par la manière dont chacun construit des réponses aux questions posées. Le concept de légitimité naît du processus durant lequel l'élève découvre que ses réponses sont d'autant plus satisfaisantes qu'elles ont fait l'objet de questionnement de sa part et de celle de la communauté de recherche (le reste de la classe). Ce principe de légitimité peut se construire dès le plus jeune âge selon la pédagogie Lipman qui propose de réaliser très tôt l'apprentissage d'échanges discursifs responsabilisants pour l'enfant. Ce dernier développe d'abord des habiletés cognitives, puis éthiques, esthétiques et socio-affectives (Abel, 2008). L'objectif pédagogique est bien ici de réfléchir au sein d'un groupe et d'assimiler les pratiques démocratiques appuyées sur des fondements normatifs. La notion de rationalité et celle de *reasonableness* (sans équivalent en français) sont primordiales car si l'enfant est capable de devenir rationnel en développant des habiletés cognitives et éthiques grâce à la PPE, il ne peut devenir raisonnable que par la mise en pratique des valeurs et des principes qu'il aura découverts par ce biais. L'enfant ne doit pas seulement être informé, il doit être réflexif (Abel, 2008). Enfin, la notion de solidarité représente pour Abel un facteur de cohérence démocratique. Ces démarches appliquées au sein du groupe, de la communauté de recherche, favorisent la prise de conscience de ces principes et l'émergence d'une conscience de la collectivité qui a tout à gagner à partager ses réflexions, ne serait-ce que dans un but d'enrichissement réciproque. Permettre à l'enfant de recourir à ces processus est un des objectifs de cette sensibilisation à la solidarité.

Comment l'enseignant peut-il appréhender les spécificités de l'enseignement de l'art de philosopher ? L'apprentissage

du *philosopher* passe par une mise en situation de l'élève de manière à ce qu'il puisse exercer ses aptitudes à penser par lui-même. Ce qu'on appelle esprit philosophique est basé sur les **capacités d'étonnement**, d'interrogation et de doute de l'élève. Poser des questions, à soi-même ou au maître, permet à l'enfant de se positionner par rapport à la construction du savoir. Cultiver l'étonnement est une première étape qui permet ensuite de s'engager dans l'élaboration de réponses et de développer des capacités réflexives. Pour Leleux, c'est le **questionnement** qui amorce le processus de la pensée : questionnement sur le monde environnant (le monde physique), sur les rapports entre hommes (le monde social) et sur le monde intérieur. Dans l'enseignement traditionnel, le questionnement est le plus souvent l'apanage du professeur qui connaît la réponse à l'avance. Après le questionnement vient la conceptualisation qui permet de regrouper et concevoir des notions (Leleux, 2008).

« Le discours philosophique est un discours raisonné et argumenté qui se donne pour but la découverte de la vérité. Le travail de l'élève, à travers le questionnement philosophique, consiste donc à apprendre, à analyser, à essayer de comprendre et de mettre à jour les contradictions qui sont à l'œuvre dans une affirmation, ou une proposition » (Cazenave, 2008).

finalité de l'exercice comme la démagogie (pensée du plus grand nombre), la sophistique (le débat est un combat), ou encore la doxologie (préjugés infondés, reprise des idées lues ou vues dans les médias). Les conditions d'émergence de la question centrale dans le débat sont également sources de difficultés pour les enseignants. Une question mal posée peut aboutir à la non réalisation du débat alors que la manière dont on fait émerger le **questionnement** des élèves mène au développement de la réflexion philosophique. Questionner c'est se dédoubler et penser à travers l'autre, faire émerger des points aveugles et des contradictions. « *Apprendre à penser par soi-même c'est accepter d'apprendre avec les autres* » (Cazenave, 2008). L'idée n'est donc pas d'opposer son opinion à celle des autres mais de construire son identité en s'interrogeant à partir du point de vue des autres, en élargissant son propre horizon. C'est là où l'intervention de l'enseignant peut devenir problématique lors du déroulement du débat, notamment en ce qui concerne l'orientation des questions et leur formulation. Le questionnement scolaire introduit donc un paradoxe dans le schéma questionnement - réponse du maître vers l'élève. Cazenave gère ce paradoxe en distinguant deux types de questionnement qu'elle nomme contrat : le **contrat d'illusion**, fondé sur le principe de la légalité du questionnement (l'enseignant connaît les réponses aux questions mais simule l'ignorance. Il attend de l'élève un point de vue d'expert) et le **contrat réaliste**, axé sur la légitimité du questionnement (l'enseignant ne connaît pas les réponses aux questions, il pose des questions « authentiques », l'attente porte sur le discours de l'élève et son raisonnement, voir Cazenave, 2008). Le deuxième axe d'interrogation porte sur l'éthique et les valeurs qui sont à l'œuvre au sein de ces pratiques (par exemple la gestion des écarts de niveau langagier selon les élèves ou encore des interactions généralisées à l'ensemble de la classe). L'enseignant doit travailler ces compétences dans la durée et en lien avec plusieurs disciplines afin de varier les situations et de permettre l'apprentissage de compétences transversales (Cazenave, 2008).

Plusieurs dispositifs ont été conçus par des chercheurs dont celui de Delsol ● fondé sur l'éducation à la citoyenneté et construit autour de deux approches complémentaires : l'apprentissage du respect de soi et des autres, des responsabilités, de l'écoute et de la prise de parole d'un côté et l'apprentissage dans des situations d'échange, de coopération et des principes démocratiques sur lesquels sont fondées les valeurs de la République de l'autre. La pratique du **débat citoyen ou philosophique** doit prendre garde à exclure différents types d'attitudes ou tendances qui pourraient déformer la

Alain Delsol a développé avec Michel Tozzi et Sylvain Connac un dispositif de [discussion à visée philosophique](#) en maternelle.



UNE FORMATION DE L'ESPRIT NORMALISÉE ?

La société questionne perpétuellement les finalités de l'École et les moyens d'y parvenir. Fabre s'interrogeait déjà en 2003 sur les capacités de l'école à former l'esprit et pourtant, l'École entend non seulement transmettre des savoirs scolaires et disciplinaires mais aussi former des individus, des citoyens, libres de penser par eux-mêmes (Fabre, 2003). Nous avons vu avec le sujet de l'argumentation et de l'éducation morale et civique que peu de réponses sont apportées pour la mise en œuvre de ces objectifs et que leurs visées mêmes sont questionnées voire critiquées. Plusieurs fondements de l'institution sont ainsi ébranlés. En premier lieu, c'est une remise en question des curricula comme le préconise Sawyer dans ses écrits sur les sciences de l'apprentissage : les élèves doivent devenir capables d'évaluer ce qu'ils lisent, de s'exprimer clairement à l'oral et à l'écrit et de comprendre la pensée mathématique et scientifique. Ils ont plus besoin de savoirs intégrés et utilisables que d'une série de faits compartimentés et décontextualisés (Sawyer, 2008). Kahn émet également l'hypothèse de la pertinence d'un glissement du curriculum français (découpé en savoirs disciplinaires) vers un curriculum de type anglo-saxon, « un parcours continu dont les finalités éducatives déterminent explicitement les objets d'enseignement et leur

organisation » (Kahn, 2015). Ensuite, ce double projet de développer l'esprit critique tout en transmettant des valeurs spécifiques, les valeurs de la république, les valeurs de la citoyenneté, peut sembler ambigu. Pour Ogien, ce plan consiste à croire que si l'élève apprend à penser librement, il adoptera automatiquement, avec ses pairs, une morale commune, une vision du « bien » en harmonie avec les valeurs de la République (Ogien 2013). Pour autant, deux des dimensions de la culture morale que l'École souhaite transmettre reposent sur la notion de culture de la sensibilité et sur celle de l'engagement qui vise à développer des sentiments de solidarité et d'appartenance à une même communauté et à valoriser certaines conduites individuelles et collectives, deux finalités que l'on associe généralement aux pratiques argumentatives : proposer un modèle de vie civique et de comportements (principe historiquement fondamental du débat) et enseigner des savoirs, des valeurs et des pratiques (également au cœur des théories argumentatives). Former les élèves à argumenter, les doter de capacités à débattre devrait les aider à prendre leur place dans l'espace public. « Ainsi, la manière dont l'école forme les élèves, en leur enseignant les genres publics qui sont constitutifs de la société, devrait avoir un impact sur la manière dont ils participeront à leur tour, plus tard, à la constitution d'un espace public fondé sur une certaine éthique de la discussion » (De Pietro & Gagnon, 2013).

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, Gilles (2008). À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude. In Leleux Claudine (dir.). *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p.189-205. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Aeby-Daghé Sandrine & Dolz Joaquim (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion *Perspectives en éducation et formation*, p. 83-105.
- Albe Virginie (2006). Procédés discursifs et rôles sociaux d'élèves en groupes de discussion sur une controverse socio-scientifique *Revue française de pédagogie*, n°157, p. 103-118.
- Albe Virginie (2009). L'enseignement de controverses socio-scientifiques: Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ? *Éducation et didactique*, vol.3, n°1, p. 45-76.
- Amossy Ruth (2008). Argumentation et Analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires *Argumentation et analyse du discours*, n°2.
- Amossy Ruth, & Koren Roselyne (2009). Rhétorique et argumentation : approches croisées. *Argumentation et analyse du discours*, n° 2.
- Andrews Richard (2009). *Argumentation in Higher Education: improving practice through theory and research*. New York: Routledge.
- Anscombre Jean-Claude & Oswald Ducrot (1988). *L'Argumentation dans la langue*. Liège : Mardaga.
- Baudrit, Alain (2007). Apprentissage coopératif/ Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n°1.
- Bisault Joël, & Le Bourgeois Roselyne (2006). Les enjeux disciplinaires et transversaux de l'argumentation à l'école. L'exemple de l'histoire et des sciences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 39, n°3.
- Bourgeois Étienne & Frenay Mariane (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In Claudie Solar (dir.), *Le groupe en formation des adultes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Breton Philippe (2003). Comment s'y prend-on pour argumenter ? In colloque « Pour une refondation des enseignements de communication des organisations » Paris : Éducol.
- Breton, Philippe (2009). *Le champ de l'argumentation*. Paris : La Découverte.
- Caillier Jacky (2005). *Analyse du développement social, cognitif et langagier d'élèves en interaction dans des dispositifs de tutorat et débat entre pairs, et du point de vue des enseignants sur ces genres scolaires*. Thèse en sciences du langage. Université de Montpellier.
- Cazenave Catherine (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, vol.25, n°1.
- Charaudeau Patrick (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*, n°1.
- Danblon Emmanuelle (2012). Il y a critique et critique : épistémologie des modèles d'argumentation *Argumentation et analyse du discours*, n°9.
- Danblon Emmanuelle (2013). Quels mots pour convaincre ? *Sciences humaines*, n° 246.
- Daniel Marie-France (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Daniel Marie-France (2008). Présupposés philosophiques et pédagogiques de Matthew Lipman et leurs applications. In Leleux Claudine (dir.). *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- De Pietro Jean-François & Gagnon Roxane (2013). Former les élèves à argumenter et à prendre leur place dans l'espace public : l'enseignement du débat à l'école. *Bulletin VALS-ASLA*, n°98, 155-179.
- Dias-Chiaruttini Ana (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, n°44, p. 117-134.



- Dolz Joaquim, Rey Nathalie & Surian Marc (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, n°146.
- Doury Marianne & Sophie Moirand (2004). *L'argumentation aujourd'hui*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Dufour Michel (2008). *Argumenter : Cours de logique informelle*. Paris : Armand Colin.
- Ennis, Robert H. (2011). Critical Thinking: Reflection And Perspective, Part I. Inquiry, Vol. 26, n°1.
- Eduscol (2016). *L'EMC dans le quotidien de la classe. Les gestes professionnels*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Erduran S., & Jimenez-Alexandre M. P. (Eds.). (2008). *Argumentation in science education*. New York: Springer.
- Fabre Michel (2003). L'école peut-elle encore former l'esprit ? *Revue française de pédagogie*, n°143, p. 7-15.
- Feyfant Annie (2014). *L'enseignement laïque de la morale : éléments de cartographie de la littérature de recherche, entre morale, éthique et laïcité*. Note de Veille. Lyon : ENS de Lyon.
- Fillon P., Orange C., Peterfalvi B., Rebière M. & Schneeberger P. (2004). Argumentation et construction de connaissances en sciences. In Douaire Jacques. *Argumentation et disciplines scolaires*. Paris: Inrp.
- Gagnon Roxane (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. Thèse en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Gagnon, Roxane (2015). Qu'est-ce qu'être compétent en argumentation à l'oral au secondaire professionnel ? *Le français aujourd'hui*, n°191.
- Gagnon Roxane & Dolz Joaquim (2009). Savoirs dans la formation des enseignants de français langue première : une étude de cas sur l'argumentation orale. In *Savoirs en (trans)formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaussel Marie (2015). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°101, mai. Lyon : ENS de Lyon.
- Grandaty Michel, & Dupont Pascal (2010). Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression *Repères*, n°41, p. 147-171.
- Grize, Jean Blaise (1990). *Logique et langage*. Paris : Éd. Ophrys.
- Herman Thierry (2011). Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation. *A contrario*, vol. 16, n°2.
- Jonge Emmanuel de (2008). Pertinence de l'utilisation du modèle de Toulmin dans l'analyse de corpus. *Argumentation et Analyse du Discours*, n°1.
- Kahn Pierre (2015). « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. *Carrefours de l'éducation*, vol. 39, n°1.
- Leleux Claudine (2008a). Apprendre à penser dès 5 ans à l'épreuve du modèle de Matthew Lipman ? In Leleux Claudine (dir.). *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*, p.189-205. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Leleux Claudine (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen ? *Revue française de pédagogie*, n°166, p. 71-87.
- Leleux Claudine (2015). Discussions à visée philosophique pour développer le jugement normatif des 5 à 13 ans. Recherche-action, problèmes méthodologiques et résultats. *Revue française de pédagogie*, n° 186, p.75-84.
- Lipman Matthew (2008). Renforcer le raisonnement et le jugement par la philosophie. In Leleux Claudine (dir.). *La philosophie pour enfants, le modèle de Matthew Lipman en discussion*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Maulini Olivier (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Martí Joel (2008). Analyse de réseaux discursifs à partir de la théorie de l'argumentation dans la langue. *Langage et société*, n°126, p. 522.

- Meyer Michel (2009). Comment repenser le rapport de la rhétorique et de l'argumentation ? *Argumentation et Analyse du Discours*, vol. 2.
- Meyer Michel (2011). *La rhétorique* (3^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Micheli Raphaël (2011). L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales. *A contrario*, vol. 16, n°2, p. 39.
- Monteil Jean-Marc (1988). Stratégies individuelles et médiations socio-cognitives, un effet de différenciations comportementales dans le champ scolaire. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 3, n°1.
- Muller Mirza Nathalie, & Buty Christian (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern : Peter Lang.
- Nonnon Élisabeth (2008). Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires. In Filliettaz Laurent (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Nonnon Elisabeth (2015). Préface. In Nathalie Muller Mirza & Christian Buty (dir.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern : Peter Lang.
- Ogien Ruwen (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset.
- Perelman Chaim & Olbrechts-Tyteca Lucie (1958). *La nouvelle rhétorique : traité de l'argumentation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Plantin Christian (2005). *L'argumentation : histoires et perspectives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reverdy Catherine (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2012). Le défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'actualité Veille & Analyses*, n° 76, juin. Lyon : ENS de Lyon.
- Sandoval W. A., & Millwood K. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition & Instruction*, vol. 23, n°1, p. 23-55.
- Sawyer R. Keith (2008). Optimising Learning Implications of Learning Sciences Research. In *Innovating to Learn, Learning to Innovate*. Paris : OCDE.
- Schwarz Baruch et Baker Michael (2015). Sur l'adéquation des théories de l'argumentation aux sciences de l'apprentissage et les fondements d'une théorie de « l'argumentissage » In Nathalie Muller Mirza & Christian Buty (dir.), *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern : Peter Lang.
- Simmoneaux Laurence, & Simmoneaux Jean (2005). Argumentation sur des questions socio-scientifiques. *Didaskalia*, n°27.
- Storey William Kelleher (2012). *Writing History: A Guide for Students* (4e éd.). New York: Oxford University Press.
- Toulmin Stephen E. (1958). *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Tozzi Michel (2010). La construction identitaire de l'élève par le questionnement et la discussion à visée philosophique. *Tréma*, n°33 – 34, p.822.
- Tozzi Michel (2012). Une approche par compétences en philosophie ? *Rue Descartes*, n°73, 2251.
- Weisser Marc (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* n° 36, p. 49-76.
- Weisser Marc & Rémy Marie-José (2005). Argumenter en classe : à propos de quoi ? comment ? pourquoi ? *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, p. 129-148.





► **Pour citer ce dossier :**

Gausse Marie (2016). *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°108, février. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr>

► **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n°107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>

● Endrizzi Laure, Sibut Florence (2015). *Les nouveaux étudiants, d'hier à aujourd'hui*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°106, décembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=106&lang=fr>

● Feyfant Annie (2015). *La résolution de problèmes mathématiques au primaire*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°105, novembre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=105&lang=fr>

► **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774