



HAL
open science

Convaincre, se laisser convaincre

Jadd Hilal

► **To cite this version:**

| Jadd Hilal. Convaincre, se laisser convaincre. Littératures. 2016. dumas-01323511

HAL Id: dumas-01323511

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01323511>

Submitted on 30 May 2016

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

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

Jadd Hilal
Dirigé par
M. Alain Rabatel
Professeur de sciences du langage,
Université de Lyon 1

Mémoire de Master 2
Métiers de l'Enseignement,
de l'Education
et de la Formation
Université Lumière Lyon 2

Convaincre,
se laisser convaincre

Remerciements

Je souhaite remercier Alain Rabatel pour le regard disponible et encourageant qu'il a constamment porté sur ce mémoire.

Je remercie aussi Arnaud Mercier pour ses précieuses informations sur l'affaire du Rainbow Warrior.

Je remercie également Catherine Nicolas pour son enthousiasme quotidien.

Je souhaite aussi remercier le lycée Edouard Branly et tout particulièrement les élèves de la classe de seconde 2 pour leur bonne volonté et leur entrain.

Merci également à Natacha Blavoyer pour son oreille attentive.

REMERCIEMENTS	3
<hr/>	
A. INTRODUCTION	11
<hr/>	
A. 1. PRESENTATION	12
A. 1. 1. L'ARGUMENTATION	12
A. 1. 1. 1. Une définition didactique	12
A. 1. 1. 2. Les arguments : le dissensus	13
A. 1. 2. LE DEBAT	14
A. 1. 2. 1. Rhétorique sophiste	14
A. 1. 2. 2. Débat et démocratie	15
A. 1. 2. 3. Débat et esprit critique	15
A. 1. 2. 4. Débat et humanisme	16
A. 1. 3. L'EMPATHIE	16
A. 1. 3. 1. Compréhension de l'autre, décentrement et imagination	16
A. 1. 3. 2. Morale, sympathie et biologie : les limites de l'empathie	17
A. 1. 4. LITTERATURE SUR LE DOMAINE ETUDIE	18
A. 2. PROBLEMATIQUE : EMPATHIE ET DEBAT	18
A. 3. HYPOTHESES PERMETTANT DE CONSTRUIRE L'ETUDE	19
A. 3. 1. ARGUMENTATION D'UN COTE, EMPATHIE DE L'AUTRE	19
A. 3. 2. UNE DISTINCTION QUI SE RETROUVE DANS LE DEBAT	19
A. 4. ANNONCE DU PLAN	20
<hr/>	
B. DEVELOPPEMENT	21
<hr/>	
B. 1. TERRAIN D'EXPERIMENTATION : L'ETABLISSEMENT	21
B. 2. EXPOSE ET JUSTIFICATION DE LA METHODE UTILISEE	21
B. 2. 1. LA SEQUENCE DIDACTIQUE : UNE MISE EN PRATIQUE	21
B. 2. 2. ORGANISATION DE LA SEQUENCE	22
B. 2. 2. 1. Le débat : le choix du sujet	22
B. 2. 2. 1. 1. Lien avec l'enseignement	22
B. 2. 2. 1. 2. La nécessité de la controverse	23
B. 2. 2. 1. 3. L'écueil passionnel	23
B. 2. 2. 1. 4. Les 4 dimensions de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly	24
B. 2. 2. 1. 5. Les 4 dimensions de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly : un arrière-plan psychologique et sociologique	25

B. 2. 2. 2. Les modalités du débat : le changement de point de vue	27
B. 2. 2. 3. Le métadébat	29
B. 2. 3. ORGANISATION DU DEBAT PREPARE	29
B. 2. 3. 1. Les débatteurs et le jury	29
B. 2. 3. 2. L'évaluation des débatteurs par le jury	29
B. 3. ELEMENTS EVALUES, PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE	30
B. 3. 1. ELEMENTS EVALUES	30
B. 3. 1. 1. Rhétorique	30
B. 3. 1. 1. 1. La vérification de connaissances	30
B. 3. 1. 1. 2. L'oral	32
B. 3. 1. 1. 3. Limites de l'empathie	32
B. 3. 1. 2. Thèses, arguments et exemples	34
B. 3. 1. 2. 1. Progression argumentative	34
B. 3. 1. 2. 2. Vérifier l'empathie	35
B. 3. 2. RESULTATS : REUSSITES ET DIFFICULTES	35
B. 3. 2. 1. Observations de tous les élèves : la fiche préparatoire du débat	35
B. 3. 2. 1. 1. L'argumentation directe	35
B. 3. 2. 1. 2. L'argumentation indirecte	36
B. 3. 2. 1. 3. Les grilles d'évaluation	36
B. 3. 2. 2. Observations du jury : les grilles d'évaluation complétées	37
B. 3. 2. 2. 1. Fonctionnement des grilles	37
B. 3. 2. 2. 2. Les difficultés pour l'argumentation	37
B. 3. 2. 2. 3. Une argumentation conduite avec succès	38
B. 3. 2. 2. 4. Changer de point de vue : un début de réussite	39
B. 3. 2. 2. 5. Intégrer un point de vue : limites	39
B. 3. 2. 2. 6. Ne pas renoncer à son point de vue : limites	40
B. 3. 2. 3. Observations personnelles : le discours des débatteurs pendant le débat	40
B. 3. 2. 3. 1. L'argumentation directe	40
B. 3. 2. 3. 2. L'argumentation indirecte	41
B. 3. 2. 3. 3. Une argumentation à adapter	42
B. 3. 2. 4. Observations par l'intermédiaire de la séance de débat sur le débat : les cinq difficultés majeures	42
B. 3. 2. 4. 1. Le modérateur	42
B. 3. 2. 4. 2. L'orientation du jury	42
B. 3. 2. 4. 3. Convaincre plutôt que persuader	43
B. 3. 2. 4. 4. L'intégration	43

B. 3. 2. 4. 5. Un sujet trop polémique	43
B. 4. SOLUTIONS APPLIQUEES, SOLUTIONS APPLICABLES	44
B. 4. 1. DIFFICULTES ANTICIPEES ET SOLUTIONS APPLIQUEES	44
B. 4. 1. 1. La configuration du débat	44
B. 4. 1. 2. Les traces	44
B. 4. 1. 3. Les grilles d'évaluation	45
B. 4. 2. SOLUTIONS POSSIBLES MAIS NON APPLIQUEES	46
B. 4. 2. 1. La configuration du débat	46
B. 4. 2. 2. L'argumentation : un enseignement différent	46
B. 4. 2. 2. 1. Persuader	46
B. 4. 2. 2. 2. L'argumentation indirecte	47
B. 4. 2. 2. 3. Corps et voix	47
B. 4. 2. 3. L'écoute et l'empathie	48
B. 4. 2. 3. 1. Une écoute dans l'opposition	48
B. 4. 2. 3. 2. Une écoute de soi également : empêcher le relativisme absolu	49
<u>C. CONCLUSION : L'EMPATHIE A L'INTERIEUR D'UNE PERSPECTIVE ARGUMENTATIVE</u>	51
<u>BIBLIOGRAPHIE</u>	53
OUVRAGES	53
ARTICLES	53
AUTRES SOURCES	54
<u>ANNEXE A : LES GRILLES D'EVALUATION</u>	55
<u>ANNEXE B : LA FICHE PREPARANT LE DEBAT</u>	59
<u>ANNEXE C : STATISTIQUES DES GRILLES D'EVALUATION</u>	61

*Plus nous savons engager d'yeux,
d'yeux différents [...]
plus notre "concept" [...]
notre "objectivité" sera complète¹.*

Friedrich Nietzsche

¹ Friedrich Nietzsche, *Généalogie de la morale*, Folio Essais, 2012, p. 141.

A. Introduction

Il n'y a pas meilleur exemple pour justifier l'importance du point de vue et de la faculté à le défendre que l'affaire du Rainbow Warrior de 1985. Comme le pointe le chercheur Grégory Derville, l'arraisonnement du bateau, vu successivement par deux points de vue antagonistes, a entraîné des conséquences antipodiques sur l'opinion publique. Pour la première phase du conflit, Gregory Derville détaille les choses de la manière suivante :

Lors du premier arraisonnement du Rainbow Warrior, le 9 juillet [...] du fait de l'efficacité des moyens déployés par l'organisation écologiste et de l'incapacité de l'armée à faire fonctionner son matériel de diffusion, le monde entier est inondé par les images de l'assaut tournées depuis le Rainbow Warrior (les commandos en cagoules brisant les vitres et lançant des grenades lacrymogènes), commentées en direct au téléphone satellite par deux campaigners retranchés dans la salle des machines. Grâce aux moyens qu'elle a mis en œuvre pour assurer elle-même la mondovision à son action [...] tout indique que l'intense activité médiatique de Greenpeace a été couronnée de succès².

Tel est le constat pour la première étape de la bataille médiatique entre Greenpeace et les autorités françaises au sujet du Rainbow Warrior. Un arraisonnement, son compte-rendu par le point de vue unique de Greenpeace et la victoire médiatique qui en résulte. Quelques semaines plus tard a toutefois lieu un second arraisonnement, cette fois-ci filmé par les autorités françaises seulement. Grégory Derville en fait le compte-rendu suivant :

Le début de l'opération est certes, comme le 9 juillet, commenté en direct par les campaigners de Greenpeace au téléphone satellite. Mais au bout d'une minute, les communications du Rainbow Warrior étant coupées, l'armée est la seule à pouvoir fournir des images de l'assaut aux télévisions du monde entier : moins de deux heures après, ces images sont diffusées dans les journaux télévisés de 20 heures de TF1 et de France 2. Or, à les visionner, on constate l'utilité pour l'armée du dispositif qu'elle a mis en place : expurgées de tout ce qui pourrait donner une impression de violence, elles ne montrent rien de la destruction du matériel de transmission du navire, si ce n'est l'image furtive de plusieurs commandos en train de couper des câbles sur le pont³.

² Grégory Derville, « Le combat singulier Greenpeace-SIRPA. La compétition pour l'accès aux médias lors de la reprise des essais nucléaires français », *Revue française de science politique*, 1997, p. 608.

³ *Op. cit.* p. 617.

Le même contexte, le même événement mais transmis cette fois-ci uniquement à travers le point de vue du camp adverse à celui de Greenpeace. Quelle en a été la conséquence ?

Le succès de la stratégie plus offensive des autorités françaises se mesure d'abord au fait que la reprise par les médias des informations et des arguments résultant directement de leur activité augmente très nettement dans la seconde partie de l'été : le rapport entre les dépêches AFP qui leur sont favorables et celles qui répercutent les actions et les déclarations des opposants aux essais nucléaires tend progressivement à s'égaliser⁴.

Le bilan est clair. Un même événement transmis à travers deux points de vue différents implique un changement majeur sur l'opinion publique. De là l'importance d'une étude approfondie sur le point de vue, ses potentialités et ses limites, sur la faculté à défendre une position et la nécessité en même temps d'en envisager et d'en comprendre une autre – l'erreur la plus dangereuse, dans l'affaire du Rainbow Warrior serait celle qui consisterait à se satisfaire d'un seul point de vue, quel qu'il soit. Apparaît donc comme une nécessité, le fait de défendre une position. Mais par quel moyen ? L'étude de l'argumentation sera la première étape de cette ambition.

A. 1. Présentation

A. 1. 1. L'argumentation

A. 1. 1. 1. Une définition didactique

Je ne proposerai ici pas de réflexion ou d'analyse sur l'argumentation en tant que telle. La première raison en est que cette question a été tellement traitée, si bien et par des angles si contraires – les disparités entre les œuvres *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation* de Michel Meyer et *L'argumentation* de Christian Plantin en sont une illustration – qu'il semble difficile qu'une nouvelle définition (d'autant plus dans le cadre d'un mémoire) puisse apporter quelque chose de nouveau. La deuxième raison tient à l'aspect didactique de ce travail qui doit apparaître comme une réflexion basée sur les besoins des

⁴ *Op. cit.* p. 609.

élèves. En ce sens, l'argumentation ne sera ici évoquée qu'en considération de ce que les élèves doivent en retenir. Des élèves, dans notre cas, de seconde.

L'argumentation est explicitement convoquée dans le programme de seconde au lycée général à travers l'intitulé « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^e et XVIII^e siècles »⁵. Cet objet d'étude, les programmes en font mention, est indissociable d'une définition invitant à la controverse. Ce n'est effectivement pas à travers une approche formaliste que l'argumentation est définie mais par « l'expression organisée d'idées, d'arguments et de convictions »⁶, leur confrontation et l'étude de leur efficacité. Une définition assez vaste, donc, mais qui véhicule la priorité accordée au débat.

A. 1. 1. 2. Les arguments : le dissensus

S'il semble délicat de proposer une définition uniquement théorique de l'argumentation, les types d'arguments semblent quant à eux un peu plus consensuels dans le milieu de la recherche. Ainsi, Christian Plantin cite-t-il la typologie de Toulmin, Rieke et Janik, trois figures majeures dans ce domaine qui distinguent neuf types d'arguments sans niveaux intermédiaires (Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996, p. 38). Plutôt que d'énumérer, je ne citerai que le type qui fait le plus sens dans le cadre de ce mémoire : l'argumentation « par les opposés »⁷.

Pourquoi celui-là plus que les autres ? Du fait de liens entre attentes pédagogiques et argumentation. C'est effectivement au travers de la confrontation d'idées opposées que l'argumentation fait sens dans notre cas. Elle fait sens car elle répond en même temps à une définition spécifique à un programme, à un âge, à un parcours scolaire d'un côté et à un fondement défendu par beaucoup de penseurs de l'argumentation, le désaccord, de l'autre. C'est le cas de Christian Plantin dont le positionnement est résolu : « il ne peut y avoir argumentation que s'il y a désaccord sur une position, c'est-à-dire confrontation d'un discours et d'un contre-discours »⁸. De même pour Michel Meyer pour qui « on argumente quand on

⁵ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté 05-05-16.

⁶ *Ibid.*

⁷ Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996, p. 38.

⁸ *Op. cit.* p. 21.

n'est pas d'accord »⁹, l'argument devenant par la même « une opposition, et non une raison, un désaccord, et non une solution pour s'en sortir »¹⁰. Et c'est précisément dans la combinaison des attentes du programme et de cette logique du dissensus que l'étude de l'argumentation par l'opposition est légitime. Car elle n'est pas légitime en soi. Le dissensus a ses limites. De même que son opposé : le consensus. Alain Rabatel en fait lui aussi le constat :

Cette conception du vrai et de l'éthique implique une égale dénonciation de l'apologie du consensus, mais tout autant de l'apologie du dissensus [...] La question n'est pas d'avoir la religion du consensus ou du dissensus mais de s'adapter aux situations.¹¹

« S'adapter aux situations »¹². C'est cette situation précise, celle de l'enseignement de l'argumentation en classe de seconde, qui justifie l'étude du dissensus, du débat.

A. 1. 2. Le débat

A. 1. 2. 1. Rhétorique sophiste

Les sophistes avaient déjà montré l'efficacité du débat, de cette « pratique [...] de la mise en opposition des discours »¹³ dans laquelle « tout argument peut être renversé »¹⁴, dans laquelle « tout discours répond à un contre-discours, produit d'un autre point de vue et projetant une autre réalité »¹⁵. Déjà au IV^e siècle avant Jésus-Christ, la sophistique enseignait l'opposition d'opinions dans l'objectif d'apprendre et de développer la maîtrise de l'argumentation.

Plus encore qu'avec l'argumentation, la logique du débat est intimement liée à celle de la rhétorique. La définition que Michel Meyer fait de cette discipline dont la nécessité civique émergeait en même temps que celle de la sophistique, fait montre de cette proximité.

⁹ Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008, p. 97.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Alain Rabatel, « Ethique (du chercheur), vérité et point(s) de vue », *Le rapport éthique au discours, Histoire, Pratiques, Analyses*, Peter Lang, 2013, p. 10.

¹² *Ibid.*

¹³ Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996, p. 6.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ *Ibid.*

Comment, en effet, ne pas penser au débat dès lors que la rhétorique « est la négociation de la distance entre des individus à propos d'une question donnée »¹⁶ ?

A. 1. 2. 2. Débat et démocratie

Pour toutes ces raisons, la nécessité d'une étude de l'argumentation par le débat ne tient pas qu'à une efficacité pédagogique, elle touche à une exigence démocratique. Si « le consensus s'efface devant le débat argumenté »¹⁷, si l'homogénéité voire même le compromis ne sont pas atteints sur une question, ce n'est pas moins qu'une situation classique dans le cadre démocratique. Comme le rappelle Martha Nussbaum, « toute démocratie moderne est aussi une société où les individus diffèrent largement sous bien des aspects »¹⁸, l'avis des élèves peut diverger, ne serait-ce que pour les préparer à prendre leur place dans un système politique, un « vivre ensemble »¹⁹ où, précisément, les oppositions sont de mise.

A. 1. 2. 3. Débat et esprit critique

Outre une meilleure compréhension de la démocratie, la découverte du débat contribue aussi au développement de l'esprit critique chez l'élève. Il est effectivement moins délicat de trouver les limites d'un discours, peu importe sa nature, lorsqu'au préalable, un entraînement a permis de considérer un discours contraire. Cette exigence est d'autant plus nécessaire face au discours médiatique actuel. Comme l'écrivent les didacticiens Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly :

Les élèves vivent dans une société de persuasion dans laquelle les médias essaient systématiquement d'influencer l'opinion des citoyens. De ce point de vue, l'initiation à la pratique du débat à des âges différents constitue l'un des moyens de développer non seulement l'esprit civique des élèves mais aussi leur esprit critique.²⁰

¹⁶ Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008, p. 21.

¹⁷ *Op. cit.* p. 314.

¹⁸ Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques: Comment former le citoyen du XXIe siècle ?*, Climats, 2011, p. 18.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 163.

A. 1. 2. 4. Débat et humanisme

L'argumentation au travers du débat a pour finir l'avantage pour l'élève de mettre en pratique ce qu'il étudie. L'arrière plan humaniste dans les textes argumentatifs des XVII^e et XVIII^e siècles au programme en seconde est incontestable. Et le débat, dans sa faculté à améliorer la compréhension et l'endossement d'un point de vue contraire à celui qu'on défend initialement, contribue à favoriser la compréhension de cet humanisme. Grâce au débat, l'humanisme devient un système de « pratiques politiques »²¹ où l'élève est conduit vers l'apprentissage le plus important que l'Ecole doit instituer : « le vivre ensemble »²².

Dans « la compréhension et l'endossement d'un point de vue contraire » réside également un autre avantage indissociable de l'ambition humaniste du débat : la mobilisation de l'empathie.

A. 1. 3. L'empathie

A. 1. 3. 1. Compréhension de l'autre, décentrement et imagination

La capacité à imaginer ce que quelqu'un d'autre peut ressentir, penser, dire et/ou faire est motivée par le biais d'une argumentation par le dissensus. L'élève est non seulement invité à écouter un avis contraire au sien mais aussi à le comprendre, voire même à le défendre.

Cette capacité à se mettre à la place de l'autre, cette empathie, développe également l'aptitude au décentrement chez l'élève. Ce dernier quitte sa place, son point de vue, ses opinions et valeurs pour en envisager d'autres. Il se prépare par la même à s'inscrire dans une société où il fera face aux mêmes conditions, où il sera amené à rencontrer des interlocuteurs qui pensent et croient différemment et avec qui il devra partager un espace commun.

L'empathie par le débat permet également à l'élève de solliciter son imagination. Se mettre à la place de l'autre fait appel à une faculté d'abstraction, l'élève se projette dans un système de valeurs différent dont le seul élément directement constatable est un avis (un avis contraire à

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

celui qu'il défend initialement). Le reste est imagination, imagination d'exemples, de situations et d'arguments en corrélation avec ce nouvel avis.

A. 1. 3. 2. Morale, sympathie et biologie : les limites de l'empathie

Une représentation dominante consiste à dire que l'empathie est nécessairement positive. C'est évacuer quelque peu rapidement ses limites, du point de vue notamment des objectifs qu'elle peut avoir. Se mettre à la place de l'autre interroge sur le plan éthique : un chasseur se met à la place de sa proie pour mieux l'abattre, un tortionnaire se met à la place de sa victime pour imaginer ce qui sera le plus douloureux pour elle, peut-on encore considérer l'empathie comme une qualité dans ces cas-là ?

Lorsqu'ils sont corrélés à la sympathie, les effets de l'empathie divergent également. Ils divergent du fait même que les conceptions de la sympathie peuvent être de deux sortes : elle peut être positive quand elle consiste à souffrir avec quelqu'un, à partager ses affects, elle peut être au contraire négative dès lors que la compassion n'est qu'une façon égoïste de se satisfaire soi-même, de se décharger de sa culpabilité. Ce n'est donc ici que lorsque l'empathie est corrélée à la sympathie positive qu'elle devient elle aussi positive.

Toujours dans la perspective de travailler correctement l'empathie chez l'élève, il faut aussi distinguer ce sur quoi un enseignement peut avoir une influence de ce qui est plus ancré et naturel chez l'élève. Il existe une empathie neuronale que l'on nomme l'empathie primaire et qui se développe plus ou moins jusqu'à 3 ans. Cette empathie étant biologique, elle ne peut être modifiée par aucun dispositif pédagogique à l'inverse de l'empathie relationnelle ou émotionnelle qui, elle, est culturelle et transformable. En d'autres mots et au risque d'une image peu scientifique, l'élève a en quelques sortes un bagage empathique (plus ou moins gros) en soute et donc intouchable et un bagage en cabine sur lequel il est possible d'avoir la main.

A. 1. 4. Littérature sur le domaine étudié

Que ce soit pour l'argumentation, le débat ou l'empathie, il va de soi que la recherche a été et est toujours prolifique. Ainsi, les ouvrages de Christian Plantin et Michel Meyer que j'ai déjà cités ont été des sources utiles dans la construction d'une réflexion sur l'argumentation. De même, les travaux de Jean-Blaise Grize, de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly ainsi que ceux de Benoît Sans m'ont permis une meilleure compréhension des logiques et des configurations possibles du débat. Les réflexions d'Alain Rabatel et de Victor Ferry m'ont quant à elles permis de saisir les effets et les limites de l'empathie, notamment dans le cadre scolaire. Ces travaux et penseurs ont été d'une justesse et d'un recul tels, qu'accompagnés de nombreux autres noms, ils ont fait de chacun de ces domaines des univers entiers dans lesquels il semble difficile d'apporter quoi que ce soit de nouveau. Tout du moins sur le plan théorique.

Là réside effectivement la légitimité de ce mémoire. Si chacun de ces domaines a mobilisé une réflexion et une analyse théorique prolifiques, il semblerait que les travaux qui lient ces domaines à des expérimentations pratiques en classe soient moins répandus dans le secondaire. C'est à cette lacune que Benoit Sans fait allusion lorsqu'il constate que « rares sont les initiatives pédagogiques [...] qui s'adressent à un public [...] jeune avec une matière [...] complexe »²³. Ce mémoire a en ce sens résulté d'une volonté de « tester la controverse dans l'enseignement secondaire »²⁴ à travers le débat afin de faire bénéficier aux élèves eux-mêmes des réflexions et analyses des penseurs de l'argumentation du débat et de l'empathie.

A. 2. Problématique : empathie et débat

Ce passage de la théorie à la pédagogie, s'il peut s'avérer utile, a toutefois été délicat à mettre en place, notamment parce qu'il soulevait un obstacle plus difficilement conciliable que les autres quant à l'empathie : l'articulation avec le débat. Comme j'en ai fait mention, l'essence de l'empathie réside dans l'exercice du décentrement à travers l'écoute de l'autre puis l'estime de son point de vue. Ces ambitions, si elles sont louables, posent toutefois question quant à leur compatibilité avec une conception dominante du débat – même si il y en a

²³ Benoît Sans, « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse », Exercices de rhétorique, 2015, <http://rhetorique.revues.org/404>, consulté le 16-03-2016, p. 9. Voir aussi travaux de Marianne Doury dans revue Semen 35.

²⁴ *Ibid.*

évidemment et heureusement d'autres – lequel, outre de confronter des positions inverses, apparaît comme une façon, plus simple, d'avoir raison. « Débattre » ne saurait être entièrement séparé d'une représentation assez commune – la définition suivante du Larousse en témoigne – où le but est de « battre » son adversaire à coup d'arguments visant à « à provoquer ou à accroître »²⁵ son « adhésion [...] aux thèses qui lui sont présentées »²⁶ et qui sont perçues comme absolument vraies. Comment concilier, dès lors, l'ambition théorique de l'empathie au risque compétitif du débat ? Comment encourager le décentrement dans un dispositif où le but est souvent, au contraire, de faire adopter une position égocentrée à l'autre ?

A. 3. Hypothèses permettant de construire l'étude

A. 3. 1. Argumentation d'un côté, empathie de l'autre

Une des possibilités de remédier à ce paradoxe a résidé dans la séparation de ces deux domaines *a priori* difficiles à réunir : l'argumentation et l'empathie. Plutôt que d'encourager l'élève à se décentrer en même temps qu'il était supposé défendre une opinion, j'ai proposé une évaluation strictement dédiée à l'écoute d'une part et à l'argumentation monologique de l'autre. L'élève a ainsi été seulement évalué pour sa faculté à écouter l'autre, à comprendre son point de vue, à se mettre à sa place. Et sur un plan totalement séparé, il a été jugé pour sa faculté à argumenter. En ce sens, l'argumentation monologique et l'empathie sont restées d'une importance égale sans se fondre l'une dans l'autre.

A. 3. 2. Une distinction qui se retrouve dans le débat

Comment distinguer empathie et argumentation ? Il a été nécessaire d'organiser le débat afin que les deux capacités soient étudiées et évaluées de façon distincte. Pour ce faire, l'élève débatteur a été observé et évalué par les élèves du jury dans sa faculté à comprendre, à intégrer le point de vue de l'autre à travers différents critères – je les détaillerai dans la partie B. 3. 1. « éléments évalués » – mais aussi à le défendre. Benoît Sans, ayant lui-même utilisé

²⁵ « Argumenter », *Larousse en ligne*,

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/argumentation/5214?q=argumentation#5185>, consulté le 05-05-2016.

²⁶ *Ibid.*

cette méthode, en donne l'origine dans les « dissoi logoi pratiqués par les premiers sophistes [...] qui consistaient à soutenir successivement deux points de vue opposés sur la même question »²⁷.

D'autre part et au travers de critères que je détaillerai dans les mêmes parties citées dans le paragraphe précédent, l'élève a été évalué pour sa compétence, plus simplement, à convaincre l'autre. Il a été de cette façon tant sollicité du point de vue de l'argumentation monologique que de l'empathie.

A. 4. Annonce du plan

Afin de mieux mesurer ces hypothèses et leurs effets, je commencerai par un temps de contextualisation. Ce travail débutera par la présentation et l'explication du cadre dans lequel le dispositif a été conduit. La place de la séquence didactique, le choix du sujet et des modalités des débats seront tout d'abord évoqués à cet égard.

Une fois ce cadre défini, je m'intéresserai aux éléments évalués au sein du dispositif, à la présentation des résultats et à leur analyse. Les critères visant à vérifier l'efficacité ou non des prises de parole des débatteurs seront ainsi présentés afin d'observer, par la suite, leur présence ou non au moment du débat.

Pour mieux vérifier le succès du dispositif, je ferai ensuite un compte-rendu des résultats observés et ce, à travers la fiche préparatoire du débat, les grilles d'évaluation complétées et les observations des élèves lors du second débat. Face aux difficultés qui émergeront des résultats, je présenterai enfin les solutions appliquées en amont et les solutions non appliquées mais envisageables.

²⁷ Benoît Sans, « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse », Exercices de rhétorique, 2015, <http://rhetorique.revues.org/404>, consulté le 05-05-2016, p. 9.

B. Développement

B. 1. Terrain d'expérimentation : l'établissement

Avant de dire quelques mots du dispositif utilisé pour l'expérimentation, il semble nécessaire de présenter le terrain de stage et ainsi justifier de ce même dispositif. L'établissement, tout d'abord, a été influant sur le choix du débat. La séquence s'est déroulée dans le cadre d'un enseignement destiné à des élèves de seconde du lycée Edouard Branly de Lyon. Ce lycée comporte une section professionnelle dont l'orientation scientifique se retrouve dans la plupart des filières. Quelle en a été la conséquence ? L'environnement a été propice dans la mesure où un débat avec des collégiens, s'il aurait été tout aussi pertinent, aurait toutefois été peut-être moins exploitable du point de vue du recul et de l'autocritique attendus. Propice, cet environnement l'a également été de part l'orientation scientifique du lycée, une orientation qui a permis l'extrapolation des enjeux argumentatifs dans des cadres non littéraires et la compréhension par la même de leur utilité sociétale et politique.

Quant à l'attitude en classe, la plupart des enseignants se sont accordés à dire que les élèves de seconde en question étaient globalement bienveillants et investis, ce qui a évidemment facilité le bon déroulement du débat.

B. 2. Exposé et justification de la méthode utilisée

B. 2. 1. La séquence didactique : une mise en pratique

L'argumentation et l'empathie au travers du débat se sont inscrites, au sein du lycée Edouard Branly, dans le cadre d'une séquence d'une semaine sur l'objet d'étude de l'argumentation destinée à des élèves de seconde. Ces quatre heures ont succédé à une autre séquence sur les différentes formes de l'argumentation (directe et indirecte) où l'élève a été amené à étudier plusieurs textes afin d'y cibler, à chaque fois, les stratégies argumentatives spécifiques à chaque type d'argumentation. La séquence au cœur de ce mémoire apparaît en ce sens moins

comme une suite que comme un travail de réinvestissement oral sur une argumentation préalablement étudiée de façon théorique, dans le cadre d'une expérimentation didactique.

Il est ici nécessaire de dire que ce débat avait initialement été pensé au travers d'une séquence didactique étalée sur 12 heures. C'est suite aux conseils de ma tutrice, Madame Corinne de Bonnières que ce projet a été reconsidéré afin d'être plus conforme aux exigences professionnelles. Il est alors passé de 3 semaines à une seule. Ce passage a été celui d'une suite de débats avec comptes rendus, travaux réflexifs et donc amélioration progressive, vers un débat unique dont les obstacles et solutions n'ont pas pu être envisagés de façon effective.

B. 2. 2. Organisation de la séquence

B. 2. 2. 1. Le débat : le choix du sujet

« Quelle est l'argumentation la plus efficace ? L'argumentation directe ou indirecte ? ». Le choix de ce sujet a résulté de considérations et réflexions que je détaillerai dans les sous-parties suivantes.

B. 2. 2. 1. 1. Lien avec l'enseignement

Il a été indispensable, dans un premier temps, de choisir un sujet en adéquation avec les compétences déjà acquises par l'élève, ne serait-ce que pour que ce sujet « corresponde à un enjeu réel et s'inscrive dans un champ où [il] sent qu'il peut être amené à intervenir »²⁸. C'est la raison de cette distinction entre argumentation directe et indirecte, deux notions que l'élève a étudiées et qu'il a appris à séparer fort de définitions et au gré de l'étude de nombreux textes. Sa connaissance sur ces deux types d'argumentation a également été encouragée par la constitution d'une fiche de synthèse (évaluée) où il lui a été demandé de rappeler les caractéristiques majeures de ces deux pans de l'argumentation.

²⁸ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 36.

B. 2. 2. 1. 2. La nécessité de la controverse

L'aspect binaire du sujet tient quant à lui à la logique du débat, débat dans lequel « le thème choisi »²⁹ devait « réellement permettre une controverse à propos de laquelle » coexistaient « des opinions différentes, voire opposées »³⁰. L'étude préalable des avantages et inconvénients propres à chaque type d'argumentation du sujet a nourri, chez les élèves, la conscience d'une réponse également acceptable pour l'une et l'autre argumentation. Un certain nombre d'arguments et exemples en faveur de l'un ou de l'autre type a effectivement été vu en amont de cette séquence pédagogique si bien que le débat a été aussi substantiel que controversé.

B. 2. 2. 1. 3. L'écueil passionnel

Si le débat devait être controversé, il ne devait pas être passionnel. J'en exposerai les raisons dans le paragraphe suivant mais il est d'ores et déjà possible de dire que cet écueil constitue la raison pour laquelle le sujet s'est orienté vers l'argumentation directe et indirecte, ces notions scolaires n'invitant que très modestement à un engagement moral ou à une indignation chez les élèves. « Très modestement » parce que le risque zéro est évidemment illusoire (le débat aurait très bien pu progressivement s'orienter vers la manipulation auquel cas les prises de paroles auraient été moins diplomatiques) mais que de bonnes conditions peuvent le réduire.

Au-delà d'une précaution visant simplement à éviter l'énervement des élèves, le choix d'un sujet peu émotionnel a également tenu au fondement même, à l'objectif de départ du débat : le décentrement. Le sujet ne devait effectivement pas, comme l'écrivent Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, être « passionnel » au point de bloquer « toute possibilité d'évolution des positions ou même de discussion (type : la peine de mort, l'avortement) »³¹.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 37.

B. 2. 2. 1. 4. Les 4 dimensions de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly

Ces mêmes auteurs définissent quatre dimensions à considérer dans le choix d'un sujet :

- une dimension psychologique incluant les motivations, les affects et les intérêts des élèves ;
- une dimension cognitive qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves ;
- une dimension sociale, qui concerne l'épaisseur sociale du thème, ses potentialités polémiques, ses enjeux, ses aspects éthiques, sa présence réelle à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école et le fait qu'il puisse donner lieu à un projet de classe qui fasse sens pour les élèves ;
- une dimension didactique, qui demande que le thème ne soit pas trop quotidien et qu'il comporte de l'« apprenable »³².

C'est fort de cette suite de critères que le sujet du débat a été pensé. Du plus évident au plus complexe, la dimension cognitive a été convoquée dans le choix d'un sujet illustratif de connaissances déjà enseignées à l'élève de façon théorique.

La dimension didactique, elle, s'est retrouvée dans l'oralité et l'engagement (physique et intellectuel) inhérents à la configuration du débat. Tant les élèves débatteurs dans leurs prises de parole que ceux du jury dont l'attention était sollicitée pour évaluer les élèves débatteurs ont appris de façon dynamique et personnelle ce qu'était le fait d'argumenter et de se décentrer.

Quant à la dimension sociale, la « potentialité polémique »³³ a résidé dans le choix d'un sujet dont j'ai déjà montré la controverse inhérente dans la partie B. 2. 2. 1. 2 : « la nécessité de la controverse ». De même pour la nécessité d'un sujet qui doive faire partie d'un « projet de classe »³⁴ en lien avec l'enseignement (voir la partie « la séquence didactique : une mise en pratique » (B. 2. 1.)) et invitant tous les élèves à participer (voir la partie « l'organisation du débat » (B. 2. 3.)). L'utilité hors de la classe du débat a aussi été un critère dans le choix du sujet. Sur ce point précis, ce sont les exemples évoqués par les élèves (voir la partie « Observations de tous les élèves : la fiche préparatoire du débat » (B. 3. 2. 1.)) qui ont

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

montré que le sujet a pu dépasser pour eux le cadre de l'école. Ainsi l'idée selon laquelle il valait mieux utiliser, dans un premier temps, l'argumentation indirecte afin de faire comprendre à un ami que telle ou telle chose lui serait bénéfique avant [dans un second temps et si cette première démarche s'avérait inefficace] d'argumenter de façon plus directe. Je n'évoque ici pas cet exemple afin d'en justifier la légitimité ou la précision mais seulement afin de montrer que le choix du sujet a permis, conformément aux critères de Joaquim Dolz et de Bernard Schneuwly, son extrapolation hors du cadre scolaire.

La dimension psychologique, elle, a été plus délicate à délimiter. « Les motivations, les affects et les intérêts des élèves »³⁵ sont autant de facteurs qui ne m'ont pas véritablement permis d'orienter le sujet en amont. Il semblait effectivement difficile de statuer, avant le débat, sur la motivation et l'intérêt des élèves pour ce dispositif encore totalement inconnu à leurs yeux. Une configuration de classe spécifique, un fort accent placé sur l'oral, un sujet familier mais scolaire, il était difficile de mesurer précisément l'appréciation effective des élèves dans ce choix. En toute sincérité, il faudrait même dire que les motivations et intérêts des élèves ont plutôt résulté d'une estimation personnelle, dans le choix du sujet, de ce qui pouvait être bénéfique pour eux. Cette démarche qui se présente, de fait, comme aux antipodes du décentrement encouragé chez élèves, n'a toutefois pas empêché la présence d'une motivation et d'un intérêt vifs à l'issue du débat : les élèves ont exprimé leur satisfaction dans le compte-rendu du débat et ils ont même manifesté leur volonté de renouveler l'expérience.

B. 2. 2. 1. 5. Les 4 dimensions de Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly : un arrière-plan psychologique et sociologique

Ces 4 dimensions, outre d'être capitales dans le choix du sujet, se sont également présentées comme un arrière-plan intéressant aux prérogatives des textes officiels du Ministère de l'Education Nationale. Ainsi la dimension psychologique a-t-elle trouvé un écho, du point de vue des savoirs des élèves, dans l'incitation officielle et précise à travailler l'argumentation « directe ou indirecte »³⁶ à des fins de « persuasion »³⁷ ainsi qu'à « connaître les principales

³⁵ *Ibid.*

³⁶ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté 05-05-16.

³⁷ *Ibid.*

figures de style et repérer les effets rhétoriques »³⁸. Toutes ces notions ont été étudiées en classe en amont et leur connaissance a donc été sollicitée, comme l'encouragent tant la typologie que les textes officiels, dans le cadre du débat. D'autre part, le passage d'une argumentation à l'autre a également fait montre de potentialités sociales, ce qui peut apparaître comme un autre lien entre les attentes officielles et la typologie de Dolz et Schneuwly.

C'est également au travers de la langue que le parallèle entre la typologie et les textes officiels a pu être fait. Ainsi l'incitation ministérielle à « l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée »³⁹ et comme « moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées »⁴⁰ est entrée en corrélation directe avec la dimension psychologique de la typologie de Dolz et Schneuwly, dimension qui rappelle l'importance des « motivations »⁴¹, des « affects »⁴² et des « intérêts des élèves »⁴³, dans la mesure où la langue n'a pas été travaillée de façon indépendante mais fondamentalement connexe à la pensée qu'elle avait pour objectif de transmettre le mieux possible et ce, à travers la maîtrise de codes.

Quels codes ? A nouveau, la typologie et les textes officiels se sont rejoints. Cette fois-ci autour de la dimension non plus psychologique mais sociale. Outre la vision d'une langue comme un instrument de la pensée, les textes officiels invitent à travailler cette langue de façon à ce que l'élève puisse « s'exprimer, à l'écrit comme à l'oral, de manière claire, rigoureuse, et convaincante »⁴⁴ et également « afin d'argumenter »⁴⁵ et « d'échanger ses idées »⁴⁶. Ces attentes, que Dolz et Schneuwly nomment en d'autres mots les « potentialités polémiques »⁴⁷, ont été encouragées à travers l'étude d'une langue dans la perspective du débat, un lieu qui invite, de part sa nature même, à l'expression orale, à l'échange et à la polémique.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 37.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté 05-05-16.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 37.

En dehors de la langue et des connaissances des élèves, le lien entre la typologie et les instructions officielles s'est également retrouvé dans ce dispositif à travers des caractéristiques plus larges. Ainsi, conformément aux textes ministériels, « la formation du jugement et de l'esprit critique »⁴⁸ a de fait été travaillée à travers l'incitation à endosser des points de vue contraires sur une même question. Il en est allé de même pour l'encouragement à « l'ouverture d'esprit »⁴⁹ et à « l'aptitude à l'échange »⁵⁰, deux caractéristiques présentes en filigrane de la dimension sociale de Dolz et Schneuwly et qui ont été travaillées dans le cadre du dispositif à travers une importance plusieurs fois soulignée d'une écoute sincère du discours de l'autre.

B. 2. 2. 2. Les modalités du débat : le changement de point de vue

Outre le choix du sujet, c'est la configuration du débat qui a aussi nécessité une réflexion et une organisation en amont. S'il était louable d'encourager l'empathie chez l'élève, son décentrement, sa propension à « mieux comprendre [...] les raisons des autres »⁵¹, il s'agissait également de réfléchir aux conditions. C'est ainsi que le débat a été séparé en deux moments. Au cours des 15 premières minutes, deux groupes de 3 élèves ont défendu, chacun, un point de vue qui leur a été désigné. Puis à l'issue de ce quart d'heure, les rôles ont été inversés : les élèves ont argumenté durant les 15 premières minutes autour du point de vue opposé à celui qu'ils avaient soutenu dans un premier temps. L'objectif était double : favoriser tout d'abord, par la configuration du débat, l'écoute d'un point de vue initial contraire à celui de l'élève – celui-ci a eu intérêt à écouter les contre-arguments du point de vue opposé puisqu'il devait ensuite lui-même le défendre – et surtout : permettre à l'élève qui se mettait à la place de celui contre lequel il s'opposait initialement de « changer de point de vue »⁵², « de naviguer d'un cadre de référence à l'autre »⁵³. L'objectif, dans ce dernier cas, était pour l'élève d'atteindre une approche que l'on pourrait dire plus objective⁵⁴.

⁴⁸ « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté 05-05-16.

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Guérin, G. Siouffi & S. Sorlin (éds), *Le rapport éthique au discours*, Peter Lang, 2013, pp. 65–80.

⁵² Berthoz, *L'empathie*, Odile Jacob, 2004, p. 254.

⁵³ Latour, *Changer de société ~ Refaire de la sociologie*, Éditions de la Découverte, 2006, 213.

⁵⁴ Il faudrait en fait plutôt qualifier l'approche de « complète » si l'on veut davantage prendre en considération la complexité des objets du discours, des notions et des situations ainsi que la complexité des relations que les élèves entretiennent avec ces mêmes objets, notions et situations (Alain Rabatel).

Plus largement, ce changement de point de vue devait aussi être perçu comme une passerelle pour appréhender la complexité. Sous son air simple et scolaire, la question du sujet comporte en fait une difficulté indéniable à laquelle il semble difficile d'apporter une solution. Qui peut répondre simplement à la question de l'argumentation la plus efficace ? Existe-t-il une seule et unique réponse ? En considération du débat, il est vraisemblable de dire qu'il y a eu au contraire quasiment autant de réponses qu'il y a eu d'élèves. Et tant mieux. Il faut « multiplier les points de perspective pour penser le complexe »⁵⁵. Comme l'illustre le sociologue Bruno Latour :

Si vous pouvez avoir différents points de vue sur une statue, c'est parce que la statue elle-même est en trois dimensions et vous permet, oui, vous permet de tourner autour. Si une chose rend possible cette multiplicité de points de vue, c'est qu'elle est très complexe⁵⁶.

Chaque élève porte ainsi un regard différent, un regard nourri d'expériences singulières qui conditionnent son opinion et sont autant de facettes d'une même question. C'est précisément la synthèse de cette variété de points de vue qui permet de tendre, comme autant de caméras autour d'une même statue, vers son portrait le plus fidèle.

Ces facettes toutefois, si leur synthèse permet d'aller vers la représentation complète d'une question, n'en sont pas pour autant individuellement toutes égales ni toutes justes. Le regard d'Alain Rabatel a ici été utile dans la mesure où il a attiré mon attention sur la nécessité de distinguer, auprès des élèves, ce qui relevait de la présence de points de vue différents d'un côté et ce qui touchait à la validité de chacun de ces points de vue de l'autre. Il a ainsi été utile de rappeler aux élèves que tous les points de vue ne se valaient pas, que certains englobaient plus que d'autres et que certains étaient parfois simplement plus justes que d'autres (Alain Rabatel). Le travail n'a donc pas seulement été celui d'une sollicitation de points de vue divers dans l'objectif de rendre compte simplement de la complexité. Il a également été lié, dans un second temps, à la constitution d'un ordre rationnel à travers la validation ou non de certains points de vue.

⁵⁵ Alain Rabatel, « Si la didactique du français (re)croisait linguistique, littérature et politique », ICAR, UMR 5191, Université de Lyon 2, p. 3.

⁵⁶ Latour, *Changer de société ~ Refaire de la sociologie*, Éditions de la Découverte, 2006, p. 210.

B. 2. 2. 3. Le métadébat

A été organisé, pour la dernière heure de la séquence, un débat sur le débat. Tous les élèves (débatteurs et jury) ont été invités, pendant une heure, à réfléchir à un compte-rendu de leur participation et de celle de leurs camarades. Ce compte-rendu n'a malheureusement pas pu être pris en considération dans la réflexion et la mise en place d'un nouveau débat, succédant et meilleur que le premier, pour des raisons de temps que j'ai détaillées dans la partie « La séquence didactique : une mise en pratique » (B. 2. 1.). Il a toutefois été un indicateur intéressant car il a révélé des besoins propres aux élèves.

B. 2. 3. Organisation du débat préparé

B. 2. 3. 1. Les débatteurs et le jury

Outre les 6 débatteurs qui, pour rappel, ont été divisés en deux groupes de trois élèves qui ont chacun défendu une des deux alternatives du sujet avant de défendre l'autre, 15 minutes plus tard ; les 24 autres élèves présents le jour du débat ont eu le rôle de jury. Ils ont observé et évalué les débatteurs et ce, à travers une grille d'évaluation (annexe A) dont je ferai le détail dans la partie B. 3. 1.

B. 2. 3. 2. L'évaluation des débatteurs par le jury

Le jury a été divisé en 6 groupes de quatre élèves, chaque groupe observant un seul des 6 débatteurs. L'intérêt était d'avoir un compte-rendu le plus représentatif possible de la prestation de l'élève. Ce compte-rendu a été nourri par une grille d'évaluation distribuée en amont à tous les élèves y compris ceux qui allaient débattre – et qui, précisons-le, ne le savaient pas avant le jour du débat. Grâce à l'aide d'Alain Rabatel, cette grille a été constituée et surtout perfectionnée, comme la partie « Les grilles d'évaluation » (B. 4. 1. 3.) l'indique, notamment à travers la distinction entre ce qui relevait, d'un côté, de la rhétorique et de l'autre des thèses, des arguments et des exemples. Ceci sera également développé dans la partie B. 4. 1. 3.

En parallèle à cette grille d'évaluation, une autre fiche a été elle aussi distribuée à tous les élèves, quelques jours avant le débat. Elle visait également à préparer le débat mais cette fois-ci à travers une réflexion autour d'arguments et d'exemples pour défendre, et l'accent a été mis là-dessus, les deux positions (le détail se retrouve dans l'annexe B). Chaque élève était ainsi invité à trouver et à écrire de quoi nourrir l'échange à venir, pour les deux positions. De même, son attention a été sollicitée vis-à-vis de la grille d'évaluation évoquée dans le paragraphe précédent et dont il a pu prendre connaissance en amont afin de préparer au mieux sa potentielle participation, le jour du débat.

B. 3. Eléments évalués, présentation des résultats et analyse

B. 3. 1. Eléments évalués

B. 3. 1. 1. Rhétorique

B. 3. 1. 1. 1. La vérification de connaissances

Au travers de cette grille d'évaluation, c'est tout d'abord la rhétorique des débatteurs qui a été mesurée. Elle l'a été en premier lieu par une vérification, somme toute assez scolaire, de connaissances apprises préalablement en classe de façon théorique. Ainsi les élèves ont-ils pu mettre en application la distinction entre convaincre en faisant appel à la raison de l'interlocuteur et persuader en convoquant ses émotions (annexe A, La rhétorique, numéros 6 et 7). Pour le premier cas, le jury devait vérifier si, oui ou non, le débatteur avait fait appel au moins une fois à la logique de son interlocuteur, s'il avait fait appel à des expériences que son interlocuteur pouvait avoir vécues et s'il avait exposé au moins une fois les raisons pour lesquelles son interlocuteur devait adhérer à son discours. Pour le second, le jury devait dire si, oui ou non, le débatteur en question avait fait appel au moins une fois à une émotion identifiable chez son interlocuteur (peur, joie etc.) et si, oui ou non, le débatteur avait utilisé au moins une fois une forme de séduction pour faire passer son message. L'objectif au final était de comprendre l'intérêt et la nécessité de ces deux possibilités que sont convaincre et

persuader (car comme l'écrit Michel Meyer : « argumenter sans faire usage des passions, c'est oublier qu'un argument, si juste soit-il, doit d'abord toucher »⁵⁷).

Autre distinction que les élèves ont pu mettre en pratique : celle entre argumentation directe et indirecte. Ils ont été conviés à cacher, comme certains auteurs étudiés en classe, leur message en le rendant moins explicite. Ainsi ont-ils pu masquer ceux à qui leur discours s'attaquait en les associant à des animaux ou à des objets. La possibilité de cacher leur argumentation derrière une histoire, un récit fictif leur était également proposée dans la grille. De façon plus subtile et suite aux conseils d'Alain Rabatel, les élèves ont également pu apporter de l'implicite à leur discours en utilisant des termes dont seule la connotation était positive ou négative.

Sur un plan plus grammatical, les élèves ont aussi été invités à mettre en lien chaque pronom personnel avec une attente argumentative identifiée, spécifique et à en faire usage avec ce lien en tête (annexe A, La rhétorique, numéro 11). Ainsi la première personne du pluriel et la troisième personne du singulier pouvaient être utilisées pour généraliser un discours et faire implicitement passer le message selon lequel ce discours serait admis par plusieurs individus tandis que la première personne du singulier pouvait être le signe d'une parole plus personnelle et engagée.

De façon plus spécifique, c'est aussi la compréhension et la mise en pratique de certaines figures de style étudiées en classe – le choix de n'évaluer que les deux ci-dessous tient uniquement à cette raison – qui a été observée. Les élèves ont ainsi été incités à poser une question rhétorique (annexe A, La rhétorique, numéro 8) afin de comprendre, *learning by doing* dirait-on en anglais, qu'une modalité interrogative n'était pas forcément signe d'une ignorance, qu'elle pouvait, au contraire, affirmer une certitude et donc être un outil rhétorique. De même, ils ont été évalués sur leur capacité à utiliser l'équivalent, à l'oral, d'une hyperbole à l'écrit (annexe A, La rhétorique, numéro 10). Le but ici était de densifier le discours et d'interpeller en même temps l'interlocuteur en provoquant son exaspération ou son intérêt.

⁵⁷ Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008, p. 172.

B. 3. 1. 1. 2. L'oral

L'attention des élèves a également été dirigée vers des considérations plus spécifiques à l'oral. Le moyen par lequel accéder à la parole lors du débat (annexe A, La rhétorique, numéro 1) a ainsi été évalué. Les élèves du jury ont ainsi été invités à vérifier si, oui ou non, leur débattreur avait pris la parole en levant la main, en interrompant, en interrompant violemment et/ou en interrompant systématiquement. Ces quatre moyens qui se sont dessinés au fil des commentaires d'Alain Rabatel ont été perçus comme ayant une conséquence à chaque fois différente sur l'interlocuteur. Ainsi lever la main est apparu pour certains élèves lors du compte-rendu comme quelque chose de trop scolaire, interrompre a été bénéfique selon les moments, interrompre violemment ou systématiquement a été mal perçu par la plupart des élèves.

La maîtrise de la voix et ce, par une accentuation encouragée de certains mots à l'oral (annexe A, La rhétorique, numéro 2) a également été sollicitée par la grille d'évaluation. Le but ici a été double : apprendre à donner de l'importance, de façon uniquement sonore, aux mots que l'élève jugeait importants d'un côté et rendre le discours plus dynamique de l'autre.

L'élève a finalement été alerté sur la nécessité de prises de parole respectueuses et courtoises pour que le débat ne se charge pas d'agressivité (annexe A, La rhétorique, numéro 5). Pour ce faire, le jury était invité à vérifier si, oui ou non, l'élève s'était moqué d'un autre débattreur, s'était attaqué au débattreur lui-même de façon agressive et non à ses arguments et/ou si, oui ou non, le débattreur avait forcé un camarade au silence. Le but était que les élèves prennent conscience qu'un interlocuteur agressif *en face* d'eux pouvait produire de l'agressivité *en eux*. (Victor Ferry, « Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/411>, consulté 18-03-2016, p. 18)

B. 3. 1. 1. 3. Limites de l'empathie

Plus généralement, l'attitude à adopter face à une opinion contraire a été le fruit d'une réflexion dont la conséquence est également visible au travers de la grille d'évaluation. L'empathie a ici été plus particulièrement travaillée et ce, par le biais d'un exercice sur la compréhension et l'appropriation d'arguments avec lesquels le débattreur était d'accord (annexe A, La rhétorique, numéro 3) – le jury a ici été amené à vérifier si, oui ou non, le

débatteur avait ajouté quelque chose (argument ou exemple) au discours de son interlocuteur, paraphrasé ou mal compris que l'autre avait dit – que d'arguments auxquels le débatteur s'opposait (annexe A, La rhétorique, numéro 4). Pour ces deniers, le jury a du statuer sur la fidélité ou non au point de vue inverse, la déformation d'arguments opposés voire même la présence d'une mauvaise foi. En ce sens, en paraphrasant au pire, en consolidant l'argument au mieux, l'élève a été évalué dans sa capacité à endosser un point de vue différent (car on peut être d'accord avec un point de vue différent) ou contraire et à le défendre.

Sa faculté à entrer en empathie a également été mesurée à travers un regard porté sur le respect des différents critères détaillés jusqu'ici mais pour les deux positions. En effet, l'élève a été incité à entrer avec autant d'honnêteté et de pertinence dans les deux points de vue (annexe A, La rhétorique, numéro 13) à travers des critères vérifiant que les qualités dont le compte-rendu a été fait dans les sous-parties liées aux éléments évalués du point de vue rhétorique (B. 2. 1. 1. 1. , B. 2. 1. 1. 2. et B. 2. 1. 1. 3) se retrouvaient le plus possible pour les deux positions. Le jury a pu témoigner de cela en vérifiant si, oui ou non, la moitié, le quart ou aucun des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouvait dans la seconde partie du débat.

Cet encouragement à entrer en empathie comportait toutefois un risque. Il s'agissait d'éviter que l'élève renonce totalement à son point de vue pour en endosser un autre. Le danger ici, outre celui de se perdre dans l'autre, était de tomber dans une forme de relativisme absolu, un accord forcé et entier avec tous les avis sur une même question. Afin d'éviter cette confusion sur laquelle je reviendrai plus longuement dans la partie « Une écoute de soi également : empêcher le relativisme absolu » (B. 4. 2. 3. 2.), l'élève a été invité à trouver et énoncer une solution médiane à la fin du débat (annexe A, La rhétorique, numéro 12). Il a ainsi été incité à séparer les bons et les mauvais côtés de chaque point de vue afin d'en dégager un compromis. De cette façon, il a été encouragé à défendre la légitimité de chaque position tout en gardant un discernement face à ses avantages et limites.

*B. 3. 1. 2. Thèses, arguments et exemples*B. 3. 1. 2. 1. Progression argumentative

En parallèle à la rhétorique, le fond et la progression du discours ont eux aussi été évalués. L'attention de l'élève a tout d'abord été sollicitée quant à la nécessité d'une thèse claire et concise pour débiter son discours (annexe A, Thèse, arguments, exemples, numéro 1). C'est plus particulièrement la place de cette thèse qui a été observée par la grille d'évaluation. Selon que la thèse est énoncée seulement au début, au milieu ou à la fin ou qu'elle est dite plusieurs fois, la clarté de l'argumentation n'a pas été la même au regard du jury. Ainsi une position clairement affirmée dès le départ était dans tous les cas souhaitable selon les élèves. Si elle était répétée à la fin, l'argumentation gagnait encore en netteté. Répétée à deux reprises et surtout, en dehors de ces endroits stratégiques, elle devenait redondante.

Une fois la thèse énoncée, la position de l'élève sur la question du sujet statuée, il s'agissait de défendre ce point de vue initial. Pour cela, le jury a vérifié si oui, ou non, les débatteurs avaient mobilisé plusieurs arguments dont un en particulier : l'argument d'autorité (numéro 2 de la partie « Thèse, arguments, exemples » de l'annexe A), argument qui a été étudié de façon continue dans le cadre du cours.

L'efficacité plus générale des arguments a quant à elle été évaluée, comme la thèse, en considération de la clarté du discours : c'est à cet effet que l'élève avait intérêt à faire des liens fréquents entre arguments énoncés et thèse initiale ainsi qu'à expliciter de façon tout aussi récurrente, la direction générale derrière chaque nouvel argument.

C'est par le biais des exemples (annexe A, Thèse, arguments, exemples, numéro 3) que la progression et le fond du discours ont enfin pu être estimés. Ici, l'élève a été encore une fois convié à mettre en application les connaissances apprises en cours en proposant un exemple évoqué en classe dans le cadre de son argumentation. Cette partie a aussi été l'occasion d'élargir la réflexion de l'élève de l'enseignement à la culture générale puis de la culture générale à la vie de tous les jours. Le but ici était double : encourager une pensée interdisciplinaire et illustrer la potentialité sociale et quotidienne d'une argumentation maîtrisée.

B. 3. 1. 2. 2. Vérifier l'empathie

Comment être sûr que l'élève entre sincèrement en empathie ? Comment faire en sorte qu'il ne se contente pas d'appliquer des consignes de façon mécanique ? La moitié environ des critères de la grille d'évaluation a été travaillée en considération de ce risque (annexe A, Thèse, arguments, exemples, numéros 4, 5 et 6). Les élèves ont été observés dans leur faculté non seulement à concéder, conformément aux attentes, une thèse, un argument et un exemple contraires à leurs points de vue ; mais aussi et surtout à les intégrer à leurs propres raisonnements et ce, à travers au moins une reformulation de ce qu'on leur a opposé, au plus une argumentation rebâtie et nourrie par les arguments et exemples issus du point de vue contraire au leur. Ainsi le jury a-t-il pu vérifier pour la thèse si, oui ou non, le débateur avait été d'accord avec tout ce qu'on lui avait opposé et si, oui ou non, il avait été d'accord avec une partie des arguments seulement. Pour les arguments et les exemples, le jury a vérifié si, oui ou non, le débateur avait concédé, reformulé et/ou intégré des arguments opposés à son propre raisonnement.

B. 3. 2. Résultats : réussites et difficultés

B. 3. 2. 1. Observations de tous les élèves : la fiche préparatoire du débat

B. 3. 2. 1. 1. L'argumentation directe

Telles ont été les ambitions de ce débat en termes d'évaluation. Qu'en est-il à présent des résultats mesurés ? Quel constat peut-on dresser de l'application ou non de ces critères ? Je vais tout d'abord m'appuyer sur la fiche en annexe B qui a permis aux élèves de préparer le débat à travers une réflexion, en amont, sur les arguments, exemples et grilles d'évaluation. Ainsi, plusieurs éléments peuvent émerger de la consultation de ces fiches. Concernant l'argumentation directe tout d'abord, plusieurs élèves l'ont trouvée plus claire et plus abordable que l'argumentation indirecte. Elle est effectivement apparue comme ne nécessitant pas d'apprentissage de procédés techniques, oratoires ou littéraires. Elle a été perçue comme un moyen, qui plus est, de se faire comprendre plus facilement qu'à travers l'argumentation indirecte, par un interlocuteur qui pourrait ne pas saisir le message lorsque l'argumentation est

détournée. C'est ce même avantage qui a aussi fait dire aux élèves que l'argumentation directe permettait de toucher un public plus large.

Cette argumentation directe a également trouvé quelques défauts. Les élèves ont concédé qu'elle pouvait plus facilement empêcher la communication avec un interlocuteur en désaccord, d'autant plus si ce dernier était susceptible. Ils ont aussi admis que l'argumentation directe pouvait être source, dans un contexte liberticide, de condamnations autoritaires plus ou moins graves.

B. 3. 2. 1. 2. L'argumentation indirecte

Quant à l'autre pendant du sujet, qualités et défauts se sont répartis de façon encore moins équilibrée. L'argumentation indirecte n'a eu pour tare que de rallonger, parfois très visiblement, la prise de parole, ce qui, dans certains cas, pouvait nuire à l'efficacité et à l'immédiateté que l'on retrouvait dans l'argumentation directe.

Pour le reste, seules des qualités ont été pointées. L'argumentation indirecte a effectivement été synonyme de nombreux avantages pour les élèves. Parmi eux : la discrétion. Elle a été, en considération des auteurs, un moyen de rendre un message implicite et d'éviter, ce faisant, d'être censuré ou d'être condamné. Elle a également été vue comme une solution utile face à des interlocuteurs inflexibles voire butés contre lesquels s'opposer de façon directe n'avait aucun effet. Plus simplement, l'argumentation indirecte est aussi apparue comme une excellente façon de combiner critique et divertissement. Certains élèves ont fait référence à des œuvres telles que les fables pour justifier un intérêt qui pouvait être à la fois intellectuel et ludique.

B. 3. 2. 1. 3. Les grilles d'évaluation

Plusieurs observations peuvent aussi être faites au regard des éléments analysés par les élèves dans la partie dédiée aux grilles d'évaluation de la fiche préparatoire. Ainsi l'écoute et le respect de l'avis de l'interlocuteur semblent avoir été bien anticipés (on en retrouve la trace dans la fiche). De même, la nécessité de convaincre (l'importance de la répartie a souvent été soulignée) mais aussi de se laisser convaincre et donc d'entendre le point de vue de l'autre et d'en chercher les qualités.

Entendre le point de vue de l'autre, est-ce à dire qu'il faut l'accepter ? Ce glissement d'un discours que l'on juge légitime à un discours que l'on adopte a trouvé un écho dans la préparation du débat par les élèves. Un commentaire d'élève invitait ainsi à ne « favoriser aucun point de vue » et donc indirectement, à renoncer à la validité du sien. S'est donc posé ici le risque du relativisme absolu. Cette observation très pertinente de l'élève a confirmé la visibilité de ce problème et la nécessité d'en proposer les solutions que j'évoquerai dans la partie « Une écoute de soi également : empêcher le relativisme absolu » (B. 4. 2. 3. 2.)

B. 3. 2. 2. Observations du jury : les grilles d'évaluation complétées

B. 3. 2. 2. 1. Fonctionnement des grilles

Autre outil permettant d'observer les résultats de l'expérience chez les élèves : la grille d'évaluation complétée (annexe C). Se retrouvent dans chacune des lignes de cette grille des chiffres. Ces chiffres correspondent aux élèves du jury qui ont constaté chez leurs débatteurs respectifs (j'ai choisi après plusieurs tentatives de ne pas les distinguer pour faciliter le compte-rendu), la présence ou l'absence de l'élément concerné par la ligne. Prenons l'exemple de la première ligne du tableau : 5 élèves ont observé que leurs débatteurs (rappelons ici que chaque débatteur était observé par 4 élèves du jury) avaient levé la main pour prendre la parole, contre 14 qui n'ont pas vu leurs débatteurs le faire. Aussi, la disparité des chiffres est légitime puisque le regard n'a pas porté sur le même débatteur à chaque fois. Ces écarts donnent toutefois une idée, une tendance générale : en l'occurrence, des débatteurs ont pu lever la main pour prendre la parole mais ils l'ont, globalement, peu fait.

B. 3. 2. 2. 2. Les difficultés pour l'argumentation

Comme l'indique la grille en annexe C, l'argumentation chez les élèves a été conduite avec plus ou moins de succès. Quelques éléments semblent effectivement pouvoir être améliorables au regard des observations du jury. Ainsi, les débatteurs n'ont pas paru suffisamment utiliser la persuasion pour argumenter. Seuls 7 élèves contre 12 ont jugé que les orateurs faisaient appel à une émotion identifiable chez leurs interlocuteurs (annexe C, La

rhétorique, 7). 2 contre 16 seulement ont estimé qu'ils utilisaient une forme de séduction pour argumenter (annexe C, La rhétorique, 7).

Il est également intéressant de noter que les débatteurs ne semblent pas avoir utilisé toutes les possibilités de l'argumentation indirecte. Si 13 élèves contre 9 ont remarqué que les débatteurs racontaient une histoire pour rendre leur argument implicite (annexe C, La rhétorique, 9), seuls 3 élèves contre 18 ont considéré qu'ils dissimulaient ceux qu'ils souhaitaient critiquer par un moyen ou un autre (annexe C, La rhétorique, 9). Seulement 6 contre 14 ont jugé que les débatteurs utilisaient des termes dont la connotation était négative ou positive (annexe C, La rhétorique, 9).

De façon plus spécifique, le jury a considéré que l'accent sur certains mots n'avait pas été franchement exploité par les débatteurs : 6 élèves contre 9 (annexe C, La rhétorique, 2). De même pour l'hyperbole : 6 contre 13 (annexe C, La rhétorique, 10).

B. 3. 2. 2. 3. Une argumentation conduite avec succès

En parallèle à ces lacunes, la grille d'évaluation invite aussi à voir des qualités indéniables dans les prises de parole des élèves. Ainsi, les débatteurs semblent globalement avoir réussi à garder clarté et fluidité dans leurs discours : 15 élèves contre 6 ont jugé que leurs débatteurs faisaient explicitement le lien entre les arguments et le sujet (annexe C, Thèse, arguments, exemple, 2). 15 contre 6 ont estimé qu'ils ne se perdaient pas dans une masse d'arguments, qu'ils savaient où ils voulaient en venir (annexe C, Thèse, arguments, exemple, 2).

S'ils n'ont que modérément cherché à persuader, les débatteurs semblent avoir été beaucoup plus enclins à convaincre. 16 élèves du jury contre 5 ont ainsi remarqué que leurs débatteurs faisaient appel à la logique de leur(s) destinataire(s) (annexe C, La rhétorique, 6). Plus encourageant encore, 20 contre 3 ont affirmé que ces débatteurs exposaient à ces mêmes destinataires les raisons qu'ils avaient d'adhérer à leur discours (annexe C, La rhétorique, 6).

De façon plus ponctuelle, l'argumentation semble aussi avoir été le lieu d'une mise en pratique efficace de connaissances évoquées en cours. Parmi elles : l'utilité rhétorique des pronoms (annexe C, La rhétorique, 11). Les débatteurs ont utilisé le « on » et le « nous » pour

renforcer leur discours en le généralisant (19 contre 3) et le « je » pour affirmer un engagement entier dans ce qu'ils défendaient (20 contre 4).

B. 3. 2. 2. 4. Changer de point de vue : un début de réussite

Apparaît également au travers des grilles, un début de réussite dans le changement et l'endossement de points de vue. Sur le plan rhétorique, 14 élèves contre 4 ont considéré que leurs débatteurs avaient réussi à transposer, d'un point de vue à l'autre, au moins un quart des qualités qu'ils avaient mises en œuvre. Un résultat légèrement moins contrasté du côté des thèses, arguments et exemples où 10 élèves contre 6 ont jugé qu'un quart des qualités se retrouvait à la suite du changement du point de vue.

B. 3. 2. 2. 5. Intégrer un point de vue : limites

Quant à l'intégration du point de vue, et non plus son simple changement (voir B. 2. 1. 2. 2.), les observations sont plus ambiguës. De nombreux chiffres indiquent une réussite. Ainsi, 20 élèves contre 3 ont estimé que leur débatteur ajoutait quelque chose à un argument reformulé avec lequel il était d'accord, 17 contre 2 à un argument auquel il s'opposait. 13 contre 7 ont affirmé que leur débatteur avait intégré l'argument auquel il s'opposait dans son propre raisonnement, 18 contre 4 pour l'exemple. Jusque-là donc, il semblerait que l'intégration du point de vue inverse ait été une réussite. Mais une donnée vient nuancer ce constat.

Au regard de la grille, il semblerait que les débatteurs aient souvent déformé l'argument de leur adversaire au moment de l'intégrer à leur raisonnement. 13 élèves du jury contre 7 semblent, en tout cas, en avoir eu cette perception. Cette donnée incite à croire que l'intégration du point de vue n'a parfois pas signifié sa compréhension mais au contraire la dégradation de son sens initial au profit de l'argumentation.

B. 3. 2. 2. 6. Ne pas renoncer à son point de vue : limites

Second élément invitant à nuancer le succès de l'expérience : les élèves semblent avoir eu tendance à « idéaliser l'interchangeabilité des points de vue »⁵⁸. Comme je l'ai expliqué précédemment, les élèves étaient invités à repérer et énoncer les défauts et qualités de chaque point de vue afin, dans un second temps, de trouver une solution médiane à la question du sujet. Le but était ici d'éviter que les élèves considèrent la consigne (changer de point de vue) comme une fin et non comme un moyen et qu'ils oublient en conséquence brutalement leur(s) opinion(s) initiale(s) et même la conscience qu'ils ont de leur propre individualité, ce qu'Alain Rabatel nomme le « sentiment de soi »⁵⁹, pour adopter celles du camp opposé.

Cette crainte semble avoir trouvé des échos dans les résultats de la grille d'évaluation. Les élèves n'ont que très modérément réussi, au regard du jury, à montrer les bons côtés de chaque point de vue (13 « oui » contre 7 « non » pour celui qu'ils défendaient, 11 « oui » contre 9 « non » pour l'autre (annexe C, La rhétorique, numéro 12)). Mais surtout, les débatteurs ne sont majoritairement pas parvenus à proposer un compromis entre les deux positions : seuls 8 élèves du jury sur 12 ont considéré qu'une solution médiane avait été trouvée (annexe C, La rhétorique, numéro 12).

B. 3. 2. 3. Observations personnelles : le discours des débatteurs pendant le débat

B. 3. 2. 3. 1. L'argumentation directe

Outre les observations visibles à travers la fiche préparatoire et les grilles d'évaluation, le débat a aussi été l'occasion, pour moi cette fois-ci, de repérer dans le discours des débatteurs des éléments éclairants quant à l'argumentation. Ainsi l'argumentation directe tout d'abord, a nourri réflexions et opinions dignes d'être traduites ici. Ce type d'argumentation est apparu comme étant meilleur à l'oral car plus percutant et, à l'image de la parole contre l'écrit, plus immédiat. L'argumentation directe a aussi été perçue comme une façon plus adéquate de convaincre plusieurs personnes en même temps dans la mesure où elle était plus facilement

⁵⁸ Victor Ferry, « Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/411>, consulté 05-05-2016, p. 19.

⁵⁹ Alain Rabatel, « Si la didactique du français (re)croisait linguistique, littérature et politique », ICAR, UMR 5191, Université de Lyon 2, p. 1.

entendue et comprise que l'argumentation indirecte. Elle a également été vue, chez plusieurs débatteurs, comme un instrument pour mesurer de façon quasi-instantanée et non ambiguë l'approbation ou non des destinataires du discours tandis que détournée, elle pouvait engager une réaction moins immédiate. Elle s'est également plus simplement présentée comme un moyen pertinent de brusquer un interlocuteur dans les cas où cela était nécessaire.

Ce dernier élément a contribué à l'analyse pertinente d'un débatteur lequel pointa un risque, dans l'argumentation directe, de brusquer des interlocuteurs dont on ne connaissait pas les réactions. Cette observation a permis l'émergence d'une opinion partagée par les débatteurs des deux groupes et qui a consisté à dire que l'argumentation directe fonctionnait mieux avec des interlocuteurs familiers ou tout du moins connus.

B. 3. 2. 3. 2. L'argumentation indirecte

Quant à l'argumentation indirecte, elle est à plusieurs reprises apparue comme une solution de secours, comme un remède face à l'échec éventuel d'une argumentation directe. Un élève a aussi soutenu qu'elle était meilleure à l'écrit, du fait que ce support était lui-même une façon déjà détournée de dire la réalité.

Concernant les défauts de l'argumentation indirecte, deux éléments ont été perçus par les élèves. Le premier était l'absence de clarté. Un des débatteurs a ainsi déclaré que l'argumentation indirecte permettait à celui qui l'utilisait de se réfugier derrière un discours moins explicite et donc plus facile à détourner. L'exégèse coranique a été citée pour appuyer cet argument. L'argumentation indirecte a également été vue comme étant discriminatoire dans la mesure où elle sollicitait une éducation, une culture qui, selon qu'elles soient présentes ou non chez l'interlocuteur, pouvaient l'isoler des autres. Ainsi les caricatures de Charlie Hebdo ont été évoquées afin de prouver qu'un message caché derrière l'humour pouvait, selon que ce type d'humour fasse partie du bagage culturel de l'interlocuteur ou non, être mal compris.

B. 3. 2. 3. 3. Une argumentation à adapter

Une conclusion qui a fédéré l'ensemble des débatteurs a été celle d'une argumentation qui devait s'adapter aux situations. A la question du sujet, la réponse n'a donc pas consisté à approuver une des deux argumentations de façon absolue mais à favoriser l'une ou l'autre selon les objectifs et les contextes.

B. 3. 2. 4. Observations par l'intermédiaire de la séance de débat sur le débat : les cinq difficultés majeures

A succédé au débat, une séance d'une heure au cours de laquelle les élèves (débatteurs et jury) ont été invités à évoquer les difficultés qu'eux-mêmes avaient repérées au cours du débat. Les remarques ont été nombreuses et ont nécessité, de ce fait, un tri. Je n'évoquerai ici que les difficultés qui n'ont pas été contestées par la plupart des autres élèves.

B. 3. 2. 4. 1. Le modérateur

Parmi ces difficultés, la première a été le manque d'une présence neutre pour modérer le débat. Cette remarque pertinente a effectivement fait montre d'une erreur dans la conception du débat : par l'organisation même, tous les acteurs étaient nécessairement pris dans un rapport de force. Le déroulement du débat, la répartition équitable de la parole, la synthèse et le recadrage, autant de facteurs relevant du modérateur⁶⁰, étaient de ce fait pas ou peu sollicités par la configuration du dispositif.

B. 3. 2. 4. 2. L'orientation du jury

Une autre difficulté liée à la configuration du débat a été celle de l'orientation physique des débatteurs. Au cours de la séance de débat sur le débat, plusieurs élèves du jury, notamment ceux assis au fond de la salle de la salle, ont exprimé le besoin de mieux voir les expressions faciales des débatteurs afin de juger de leur rhétorique. A été suggérée la solution de

⁶⁰ Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999], p. 34.

débatteurs non pas tournés les uns vers les autres, mais légèrement de biais de façon à ce qu'ils puissent à la fois s'adresser au trio opposé et être observés par le jury.

B. 3. 2. 4. 3. Convaincre plutôt que persuader

Le constat d'une répartition inégale entre convaincre et persuader s'est retrouvé dans la séance de débat sur le débat. Plusieurs élèves ont effectivement remarqué une utilisation déséquilibrée de ces deux outils argumentatifs, le premier ayant été à leur sens beaucoup plus largement exploité que le second.

B. 3. 2. 4. 4. L'intégration

Contrairement à la répartition entre convaincre et persuader, l'intégration d'opinions contraires ne semble pas avoir été perçue de la même façon dans les grilles d'évaluation et dans la séance de débat sur le débat. Certains élèves ont effectivement eu la sensation d'arguments inverses plus souvent contredits qu'intégrés. Les reformulations ont été jugées trop rares, de même que l'intégration dans l'argumentation d'arguments et d'exemples opposés.

B. 3. 2. 4. 5. Un sujet trop polémique

Une explication à cette argumentation scindée a été suggérée au cours de la séance de débat sur le débat. Au regard de quelques élèves, l'erreur venait du choix du sujet lui-même, sujet dont la binarité forçait l'opposition et ne permettait pas de trouver un terrain commun. La controverse inhérente et voulue pour le sujet (voir la partie « La nécessité de la controverse » (B. 2. 2. 1. 2.)) aura donc été la source d'une intégration d'opinions contraires peu facilitée pour les élèves.

B. 4. Solutions appliquées, solutions applicables

Les difficultés ayant été dressées, il s'agit à présent de songer aux solutions possibles. Pour cela, je distinguerai les solutions appliquées des solutions seulement envisagées. Les premières ont pu être mises en place du fait de difficultés repérées en amont. Les secondes ne sont quant à elles que des propositions, des idées envisagées pour surmonter des obstacles dont l'existence n'a été constatée que lors de la semaine du débat. Ces solutions n'ont pas pu être mises en pratique pour des raisons que j'ai détaillées dans la partie « La séquence didactique : une mise en pratique » (B. 2. 1.).

B. 4. 1. Difficultés anticipées et solutions appliquées

B. 4. 1. 1. La configuration du débat

Certaines difficultés repérées en amont du débat ont trouvé des solutions. Parmi elles, la configuration du débat. Celle-ci a été repensée à plusieurs reprises au fil des conseils d'Alain Rabatel. Au départ, le projet était de diviser la classe en deux et de faire en sorte que chaque moitié endosse un des deux points de vue pendant 30 minutes, puis d'inverser. Cette configuration dont la réflexion a été, il faut l'admettre, liminaire a rapidement trouvé des obstacles. Le plus important a été celui de la participation des élèves. Il était effectivement très vraisemblable qu'une telle configuration n'engage pas toute la classe mais quelques élèves, qui plus est déjà à l'aise à l'oral.

Quant au temps, Alain Rabatel a très justement estimé qu'il allait être trop long et qu'il valait mieux le réduire de moitié afin de garder un moment d'explication en amont et de bilan en aval du débat.

B. 4. 1. 2. Les traces

La question des traces a elle aussi été anticipée et travaillée au gré des commentaires d'Alain Rabatel. Il était important de décider du moyen par lequel le débat devait être, d'une façon ou d'une autre, enregistré pour être utilisé a posteriori dans un compte-rendu. Deux possibilités ont émané de cette réflexion : la caméra et le dictaphone. Ces deux moyens ont ensuite été

disqualifiés du fait de problèmes de droit qui risquaient de réduire l'effectif des élèves participant au débat (jury y compris). Ils ont aussi été écartés en raison de la nécessité d'un engagement de tous les élèves. Or si quelques élèves seulement débattaient et que le compte-rendu se faisait par un enregistrement technique, il ne restait que très peu d'occasions de participer pour les élèves restant. C'est fort de ces risques que la solution des grilles d'évaluation a été imaginée.

B. 4. 1. 3. Les grilles d'évaluation

Ces grilles d'évaluation, pour permettre l'engagement de tous, devaient toutefois être travaillées de façon à être à la fois accessibles pour les élèves et révélatrices sur le plan scientifique. C'est dans cette perspective que de nombreux retraits, ajouts et réorganisations ont été mis en place. Au départ, les grilles ne comptaient aucun sous-critère. C'est seulement à la suite d'une remarque d'Alain Rabatel que les différentes lignes ont été complexifiées.

Cette complexification, toutefois, s'est rapidement elle-même présentée comme un obstacle. Les possibilités de décomposer les différents critères de l'argumentation, au fil des réorganisations, sont devenues vertigineuses. Le risque de perdre l'intérêt didactique du débat et de le rapprocher d'une démarche scientifique trop complexe pour être comprise et investie par tous les élèves a alors commencé à émerger.

Après avoir développé les critères, il s'agissait donc de les réduire. C'est cet objectif qui a guidé l'orientation des catégories du tableau vers des contenus simples sinon familiers aux élèves. De là la présence de notions telles l'argumentation directe, indirecte, l'hyperbole ou les pronoms, notions que l'élève avait étudiées de façon substantielle en classe.

B. 4. 2. Solutions possibles mais non appliquées

B. 4. 2. 1. La configuration du débat

Quant aux difficultés repérées au moment même de cette séquence pédagogique, des solutions peuvent également être envisagées (et non appliquées rappelons-le). La présence d'un modérateur et l'orientation physique des débatteurs en font partie. Le retour des élèves a effectivement fait montre de lacunes sur ces deux plans. Aussi, inviter les débatteurs à se tourner de biais de façon à ce que leurs expressions puissent être analysées par le jury peut être utile. De même, désigner un élève à qui la charge incombe de veiller à une répartition équitable de la parole, à un recentrage du débat et à une mise en commun des arguments est bénéfique.

B. 4. 2. 2. L'argumentation : un enseignement différent

B. 4. 2. 2. 1. Persuader

Des difficultés de fond peuvent aussi trouver des solutions. L'équilibre entre persuader et convaincre peut ainsi être restauré à travers un enseignement plus clairement orienté sur le premier type d'argumentation. Des procédés visant à atteindre l'émotion du destinataire peuvent ainsi être travaillés au gré de textes de différentes natures (discours, pamphlet...). Les exclamations et les interrogations rhétoriques sont aussi un premier moyen de montrer des modulations qui visent l'affectivité de l'interlocuteur dans une prise de parole. De même, l'isotopie de la douleur peut être étudiée afin que l'élève comprenne en quoi un champ lexical peut nourrir un registre pathétique, registre pouvant lui-même à son tour toucher et donc infléchir l'adhésion de l'interlocuteur. La découverte de l'hypotypose peut également être pertinente pour la persuasion dans la mesure où elle serait l'occasion pour l'élève de comprendre en quoi une description bien faite peut provoquer des émotions préméditées. Les anaphores, anacoluthes et énumérations peuvent pour finir être autant de procédés qui montrent à l'élève qu'il est possible de provoquer une émotion uniquement par le rythme de la parole. Fort de la connaissance de ces procédés, l'élève pourrait mieux influencer sur les émotions de son interlocuteur au cours du débat.

B. 4. 2. 2. 2. L'argumentation indirecte

De même, l'argumentation indirecte a peut-être été étudiée de façon trop lisse. S'intéresser plus longuement aux divers procédés au travers desquels un auteur peut masquer ceux qu'il souhaite critiquer pourrait être bénéfique pour que l'élève utilise ensuite à son tour ces procédés au moment du débat. Ainsi, si l'exemple des animaux a été vu à travers les *Fables* de la Fontaine, il peut également être envisageable, pour mieux comprendre et ensuite utiliser l'argumentation indirecte, de passer par la technique du portrait comme dans *Les Caractères* de La Bruyère ou même par des utopies et dystopies où l'auteur critique indirectement le monde réel comme dans *La Ferme des animaux* de George Orwell, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury ou *Supplément au voyage de Bougainville* de Denis Diderot.

Il serait également utile, toujours dans la perspective de mieux exploiter l'argumentation indirecte, de travailler autour de la connotation. L'enseignant pourrait ainsi dédier une partie de son cours à l'étude de la connotation appréciative à travers l'utilisation de suffixes positifs (-issime) et négatifs (-âtre, -ette) ou de modalisateurs (*peut-être, certainement*) afin que l'élève puisse réutiliser toutes ces formes d'argumentation indirecte dans le cadre du débat.

B. 4. 2. 2. 3. Corps et voix

Dernière solution envisageable pour améliorer la compréhension et l'emploi de l'argumentation par les élèves : le travail sur le corps et la voix. Les grilles ont effectivement été révélatrices d'un usage limité des possibilités de la voix et notamment de l'accentuation. Les débatteurs n'ont pas franchement mis l'emphase sur les mots auxquels ils souhaitaient donner de l'importance. Cet outil rhétorique gagnerait donc lui aussi à être mieux travaillé en amont. Pour ce faire, l'élève pourrait s'exercer en rédigeant un discours dans lequel il soulignerait les mots qu'il jugerait importants. Lors de son passage à l'oral, il pourrait ensuite accentuer ces mots et ainsi mieux comprendre l'intérêt rhétorique de la voix dans le cadre de l'argumentation.

Aux côtés de l'accentuation, d'autres éléments pourraient participer d'une meilleure compréhension des possibilités de l'argumentation au travers de la voix. Ainsi, la tenue du ton, le débit et les intonations pourraient elles aussi être travaillées en amont pour mieux être exploitées le jour du débat.

Quant au corps, les expressions faciales, l'utilisation des mains et les postures mériteraient également d'être mieux étudiées. Les élèves pourraient simplement s'entraîner à utiliser leur corps pour convaincre mais aussi à analyser les répercussions de tel ou tel mouvement sur leur(s) destinataire(s). Comme le dit Alain Rabatel, « on n'argumente pas qu'avec la bouche, mais avec tout le corps ».

B. 4. 2. 3. L'écoute et l'empathie

B. 4. 2. 3. 1. Une écoute dans l'opposition

Toujours dans le cadre des difficultés non anticipées, le sentiment d'un sujet trop favorable à la contradiction et à l'opposition doit lui aussi être évoqué. A cela, plusieurs éléments de réponse peuvent être faits. Le professeur peut, en premier lieu, rappeler que l'opposition n'est pas nécessairement un mal en soi, que l'entente et l'intégration d'un point de vue inverse s'ils peuvent être bénéfiques, n'en sont pas pour autant des absolus. Comme Michel Meyer l'écrit, lorsque deux individus « s'adressent la parole, ils ne cherchent pas forcément à *diminuer* la distance entre eux. Ils peuvent vouloir l'affirmer et la faire reconnaître »⁶¹. On a le droit de ne pas être d'accord et on en a même, dans le cadre d'une démocratie, le devoir (voir la partie « Débat et démocratie » (A. 1. 2. 2.)). Le débat est en ce sens moins lié à l'ambition d'estomper les différences qu'à celle de clarifier les positions pour mieux les défendre.

Il serait aussi utile d'informer l'élève du fait qu'un positionnement intransigeant peut dans certains cas être bénéfique. Le fait que les arguments ne soient pas intégrés de façon systématique peut être le signe d'une écoute moins empathique, soit, mais il peut aussi être révélateur d'un combat ferme, assuré et inflexible pour une opinion que l'on juge, en toute bonne foi, légitime. Et l'élève doit être informé du fait que cet engagement, cette conviction sont également des qualités révélatrices d'une argumentation de qualité.

Tout l'objectif, pour l'enseignant, est de distinguer intégration et écoute. Si l'intégration d'arguments opposés n'est pas un impératif mais une simple possibilité de tendre vers l'empathie, l'écoute, elle, doit toutefois être comprise comme étant absolument nécessaire par l'élève. Il est effectivement primordial de faire la distinction entre ces deux attentes, de

⁶¹ Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008, p. 22.

distinguer ce qui relève de l'intégration d'un côté et de la légitimité de l'autre, du décentrement à travers l'appropriation d'avis contraires d'un côté et de la simple reconnaissance, pour ces avis, d'un droit d'exister de l'autre. Comme l'écrit Christian Plantin, il s'agit de faire réaliser à l'élève que toute proposition, y compris celle avec laquelle il n'est pas d'accord, « est légitime, étant donné le système de croyances et de valeurs de l'auditeur à convaincre »⁶² et plus généralement « de son expérience du monde, des autres et des situations dans lesquelles il ne cesse de se trouver »⁶³. Cette reconnaissance, Victor Ferry la relie à un point de vue qu'il nomme « allocentré »⁶⁴, à savoir le point de vue « du juge ou du philosophe qui cherche à aborder une question du point de vue de l'auditoire universel »⁶⁵ en identifiant « les bonnes raisons que l'on pourrait avoir de soutenir l'un ou l'autre point de vue sur une question »⁶⁶.

B. 4. 2. 3. 2. Une écoute de soi également : empêcher le relativisme absolu

Aux antipodes du risque d'une écoute insuffisante, se retrouve (et s'est de fait retrouvé) celui d'une écoute inverse, d'une écoute où l'élève laisse une place telle à la voix de l'autre, que cette voix se substitue à la sienne. Comme je l'ai indiqué dans les parties précédentes, certains débatteurs ont eu tendance à tomber dans cet écueil. La difficulté à expliciter les lacunes et qualités de chaque point de vue et à trouver, au final, un compromis à la question du sujet en témoignent. Face à cet obstacle, il serait bénéfique que le professeur prenne un temps pour faire comprendre à l'élève qu'écouter n'est pas renoncer, que reconnaître la légitimité d'arguments opposés ne signifie pas leur sacrifier des valeurs et des opinions personnelles et que considérer plusieurs avis sur une même question ne veut pas dire les accepter tous. Je citerai à ce sujet Alain Rabatel qui incite très justement les élèves mais aussi les enseignants à ne pas croire, au nom d'un relativisme absolu, que tout se vaut. Pour éviter cela, Alain Rabatel affirme la nécessité de « distinguer l'idée de relativité des savoirs [j'en ai détaillé les avantages en B. 3. 2. 4. 1. (3^{ème} paragraphe)] de celle du relativisme absolu »⁶⁷, cette dernière,

⁶² Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996, p. 82.

⁶³ Jean-Blaise Grize, *Logique et Langage*, Ophrys, 2002, pp. 117-118.

⁶⁴ Victor Ferry, « Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/411>, consulté 05-05-2016, p. 24.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*

⁶⁷ Alain Rabatel, « Si la didactique du français (re)croisait linguistique, littérature et politique », ICAR, UMR 5191, Université de Lyon 2, p. 8.

étant appliquée, « interdit toute discussion rationnelle sur l'accès à la vérité, fût-elle relative. »⁶⁸

⁶⁸ *Ibid.*

C. Conclusion : l'empathie à l'intérieur d'une perspective argumentative

Les élèves n'ont pas véritablement réussi à intégrer les arguments de leurs adversaires à leur propre raisonnement. Le dissensus inhérent au débat semble avoir pris le dessus sur une écoute empathique des opinions et arguments de l'autre. Mais qu'en est-il du changement de point de vue ? Les élèves n'ont-ils pas réussi, au regard des grilles, à se décentrer ? A se mettre à la place de leurs adversaires et à défendre à leur tour ce contre quoi ils s'opposaient au départ ? Comment dès lors ne pas dire qu'ils ont été empathiques ?

Le succès de ce dispositif, on le voit, est délicat à cerner. Si les résultats de cette expérience montrent une réussite dans le rapport entre argumentation et empathie, il semblerait que dans les moments où l'argumentation n'était pas sollicitée, l'empathie ne l'était pas non plus. De là la question suivante : comment faire en sorte que dans un débat l'élève soit à la fois empathique dans les moments où il essaie de convaincre et dans les moments où il écoute ?

La réponse à cette dernière difficulté, Victor Ferry la condense en une seule phrase : « la prise en compte de la subjectivité d'autrui » doit s'inscrire « dans une perspective stratégique »⁶⁹. Toute la solution pour réconcilier écoute empathique et argumentation réside effectivement dans cette démarche, dans cette ambition stratégique qui consiste à inscrire la première dans la seconde. Les élèves, au cours du débat, ont sincèrement joué le jeu de l'argumentation, ils ont (les grilles en témoignent) défendu leur position quelle qu'elle soit avec efficacité et avec une envie étonnante de convaincre. C'est pour cette raison que l'écoute empathique doit leur être présentée ni comme un renoncement ni comme un moment de pause dans l'argumentation mais comme une technique, comme un outil leur permettant d'améliorer encore leur chance d'atteindre un but qu'ils convoitent déjà très visiblement. Il s'agit pour cela de faire comprendre au jeune orateur que si il veut conduire ses adversaires à l'opinion voulue, il doit alors partir de leur subjectivité ; car il faut bien, comme l'écrit Michel Meyer, « se faire une idée de ceux ou celles à qui l'on s'adresse, si on veut arriver à les convaincre, à

⁶⁹ Victor Ferry, « Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/411>, consulté 05-05-2016, p. 11.

les charmer, à les séduire, à les amuser, ou à les faire agir ou juger sur une question particulière, comme »⁷⁰ on « le souhaite »⁷¹.

Faire de l'écoute empathique un instrument rhétorique, inscrire l'appropriation sincère d'opinions opposées dans une démarche argumentative, se nourrir de l'opposition pour convaincre, lorsque ces solutions seront appliquées, seulement alors le lien entre empathie et argumentation sera heureux.

⁷⁰ Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008, p. 231.

⁷¹ *Ibid.*

Bibliographie

Ouvrages

Alain Berthoz, *L'empathie*, Odile Jacob, 2004.

Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*, ESF Editeur, 2009, [1999].

Jean-Blaise Grize, *Logique et Langage*, Ophrys, 2002.

Charles Guérin, Gilles Siouffi et Sandrine Sorlin, *Le rapport éthique au discours*, Peter Lang, 2013.

Bruno Latour, *Changer de société ~ Refaire de la sociologie*, Éditions de la Découverte, 2006.

Michel Meyer, *Principia Rhetorica, Une théorie générale de l'argumentation*, Fayard, 2008.

Friedrich Nietzsche, *Généalogie de la morale*, Folio Essais, 2012.

Martha Nussbaum, *Les Émotions démocratiques: Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Climats, 2011.

Christian Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996.

Articles

Grégory Derville, « Le combat singulier Greenpeace-SIRPA. La compétition pour l'accès aux médias lors de la reprise des essais nucléaires français », *Revue française de science politique*, 1997.

Victor Ferry, « Exercer l'empathie : étude de cas et perspectives didactiques », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/411>, consulté le 05/05/2016.

Alain Rabatel, « Ethique (du chercheur), vérité et point(s) de vue », *Le rapport éthique au discours, Histoire, Pratiques, Analyses*, Peter Lang, 2013.

Alain Rabatel, « Si la didactique du français (re)croisait linguistique, littérature et politique », ICAR, UMR 5191, Université de Lyon 2.

Benoît Sans, « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse », *Exercices de rhétorique*, 2015, <http://rhetorique.revues.org/404>, consulté le 05/05/2016.

Autres sources

« Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010, <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>, consulté le 05/05/2016.

Larousse en ligne,

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/argumentation/5214?q=argumentation#5185>, consulté le 05/05/2016.

Annexe A : les grilles d'évaluation

La rhétorique

	Oui	Non
1. L'élève prend la parole		
<i>En levant la main ?</i>		
<i>En interrompant ?</i>		
<i>En interrompant violemment ?</i>		
<i>En interrompant systématiquement ?</i>		
2. L'élève accentue certains mots, à l'oral, pour leur donner du poids		
3. L'élève reformule un argument avec lequel il est d'accord		
<i>Ajoute-t-il quelque chose ? (argument ou exemple)</i>		
<i>Ne fait-il que paraphraser ce que l'autre a dit ?</i>		
<i>Comprend-il mal ce que l'autre a dit ?</i>		
4. L'élève reformule un argument avec lequel il n'est a priori pas d'accord		
<i>Est-il alors fidèle au point de vue de l'autre ?</i>		
<i>Est-ce qu'il déforme l'argument de l'autre ?</i>		
<i>Est-il de mauvaise foi ?</i>		
5. L'élève n'est pas sympathique		
<i>L'élève se moque d'un autre débateur</i>		
<i>L'élève s'attaque au débateur lui-même et non à ses arguments et ce, de façon agressive</i>		
<i>L'élève force un camarade au silence</i>		
6. L'élève convainc		
<i>Il fait appel au moins une fois à la logique de son interlocuteur</i>		
<i>Il fait appel à des expériences que d'autres élèves peuvent avoir vécues</i>		
<i>Il expose au moins une fois les raisons pour lesquelles son destinataire devrait adhérer à son discours</i>		
7. L'élève persuade		
<i>Il fait appel au moins une fois à une émotion</i>		

<i>identifiable chez son interlocuteur (peur, joie etc.)</i>		
<i>Il utilise au moins une fois une forme de séduction pour faire passer son message</i>		
8. L'élève pose une question rhétorique		
9. L'élève utilise l'argumentation indirecte		
<i>En masquant ceux qu'il critique (animaux...)</i>		
<i>En racontant une histoire</i>		
<i>En utilisant des termes qui ont une connotation négative ou positive</i>		
10. L'élève dit quelque chose qui pourrait être une hyperbole / une exclamation à l'écrit		
11. L'élève utilise les pronoms pour argumenter		
<i>L'élève utilise le « on » et le « nous » au moins une fois pour donner plus de force à son discours en généralisant.</i>		
<i>L'élève utilise la troisième personne du singulier au moins une fois pour montrer que son argument est communément admis</i>		
<i>L'élève utilise le « je » au moins une fois pour montrer qu'il est engagé dans ce qu'il dit</i>		
12. L'élève parvient à proposer explicitement, aux environs de la fin du débat, une solution médiane		
<i>L'élève rappelle tout d'abord les deux avis contraires sur une partie du sujet (nous avons vu que d'un côté...mais que de l'autre....)</i>		
<i>Il montre ensuite les bons côtés d'un point de vue</i>		
<i>Il montre par la suite les bons côtés de l'autre point de vue</i>		
<i>Il trouve enfin une solution médiane entre ces deux points de vue (un compromis serait...)</i>		
13. L'élève fait l'effort d'entrer avec autant d'honnêteté dans les deux points de vue		
<i>La moitié des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		
<i>Le quart des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		
<i>Aucun des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans</i>		

<i>la deuxième partie du débat.</i>		
-------------------------------------	--	--

Thèse, arguments, exemples

	Oui	Non
1. L'élève défend une thèse identifiable		
<i>L'élève dit au moins une fois, explicitement, qu'il défend l'argumentation de front</i>		
<i>L'élève dit au moins une fois, explicitement, qu'il défend l'argumentation de biais</i>		
<i>L'élève le fait au début de sa prise de parole</i>		
<i>L'élève le fait au milieu de sa prise de parole</i>		
<i>L'élève le fait à la fin de sa prise de parole</i>		
2. L'élève utilise des arguments adéquats		
<i>L'élève formule un seul argument</i>		
<i>L'élève formule plusieurs arguments</i>		
<i>L'élève utilise au moins une fois un argument d'autorité (scientifique ou autre)</i>		
<i>L'élève utilise principalement des arguments dont il fait explicitement le lien avec le sujet</i>		
<i>L'élève ne se perd pas dans une masse d'arguments : on voit où il veut en venir</i>		
3. L'élève renforce son argumentation par des exemples illustratifs		
<i>L'élève utilise au moins un exemple illustratif dans les textes étudiés en cours</i>		
<i>L'élève utilise au moins un exemple issu de sa culture générale (littérature y compris)</i>		
<i>L'élève utilise au moins un exemple puisé de</i>		

<i>sa vie de tous les jours</i>		
4. L'élève montre son accord avec la thèse opposée		
<i>Est-il d'accord avec tout ce qu'on lui oppose ?</i>		
<i>Est-il d'accord avec une partie des arguments qu'on lui oppose ?</i>		
5. L'élève intègre un argument qu'on lui a opposé		
<i>Il le concède</i>		
<i>Il le reformule</i>		
<i>Il l'intègre à son propre raisonnement</i>		
6. L'élève intègre un exemple qu'on lui a opposé		
<i>Il concède l'efficacité de l'exemple</i>		
<i>Il le reformule</i>		
<i>Il l'intègre à son propre raisonnement</i>		
7. L'élève parvient à argumenter en adoptant les deux points de vue		
<i>La moitié des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		
<i>Le quart des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		
<i>Aucun des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		

Annexe B : la fiche préparant le débat

Sujet

Quelle est selon vous l'argumentation la plus efficace ? Directe ou indirecte ?

Arguments

- SOUS FORME DE LISTE : écrire, individuellement tous les arguments possibles liés aux deux positions.

=> S'inspirer du cours

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Exemples

- SOUS FORME DE LISTE : écrire tous les exemples possibles liés aux deux positions, aussi bien dans la littérature que dans la vie.

=> S'inspirer des exemples étudiés en cours mais pas seulement.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tableau

- SOUS FORME DE LISTE : écrire tout ce qui pourrait, au moment du débat, permettre au jury de mettre un « oui » dans les différentes lignes de la grille d'évaluation.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe C : statistiques des grilles d'évaluation

Les chiffres cités dans le mémoire sont en gras.

La rhétorique

	Oui	Non
1. L'élève prend la parole		
<i>En levant la main ?</i>	5	14
<i>En interrompant ?</i>	17	4
<i>En interrompant violemment ?</i>	1	19
<i>En interrompant systématiquement ?</i>		19
2. L'élève accentue certains mots, à l'oral, pour leur donner du poids	6	9
3. L'élève reformule un argument avec lequel il est d'accord		
<i>Ajoute-t-il quelque chose ? (argument ou exemple)</i>	20	3
<i>Ne fait-il que paraphraser ce que l'autre a dit ?</i>	2	16
<i>Comprend-il mal ce que l'autre a dit ?</i>		20
4. L'élève reformule un argument avec lequel il n'est a priori pas d'accord		
<i>Est-il alors fidèle au point de vue de l'autre ?</i>	14	9
<i>Est-ce qu'il déforme l'argument de l'autre ?</i>	13	7
<i>Est-il de mauvaise foi ?</i>		18
5. L'élève n'est pas sympathique		
<i>L'élève se moque d'un autre débateur</i>	1	18
<i>L'élève s'attaque au débateur lui-même et non à ses arguments et ce, de façon agressive</i>		19
<i>L'élève force un camarade au silence</i>	1	18
6. L'élève convainc		
<i>Il fait appel au moins une fois à la logique de son interlocuteur</i>	16	5
<i>Il fait appel à des expériences que d'autres élèves peuvent avoir vécues</i>	8	10
<i>Il expose au moins une fois les raisons pour lesquelles son destinataire devrait adhérer à son discours</i>	20	3

7. L'élève persuade		
<i>Il fait appel au moins une fois à une émotion identifiable chez son interlocuteur (peur, joie etc.)</i>	7	12
<i>Il utilise au moins une fois une forme de séduction pour faire passer son message</i>	2	16
8. L'élève pose une question rhétorique	12	9
9. L'élève utilise l'argumentation indirecte		
<i>En masquant ceux qu'il critique (animaux...)</i>	3	18
<i>En racontant une histoire</i>	13	9
<i>En utilisant des termes qui ont une connotation négative ou positive</i>	6	14
10. L'élève dit quelque chose qui pourrait être une hyperbole / une exclamation à l'écrit	6	13
11. L'élève utilise les pronoms pour argumenter		
<i>L'élève utilise le « on » et le « nous » au moins une fois pour donner plus de force à son discours en généralisant.</i>	19	3
<i>L'élève utilise la troisième personne du singulier au moins une fois pour montrer que son argument est communément admis</i>	10	10
<i>L'élève utilise le « je » au moins une fois pour montrer qu'il est engagé dans ce qu'il dit</i>	20	4
12. L'élève parvient à proposer explicitement, aux environs de la fin du débat, une solution médiane		
<i>L'élève rappelle tout d'abord les deux avis contraires sur une partie du sujet (nous avons vu que d'un côté...mais que de l'autre...)</i>	8	13
<i>Il montre ensuite les bons côtés d'un point de vue</i>	13	7
<i>Il montre par la suite les bons côtés de l'autre point de vue</i>	11	9
<i>Il trouve enfin une solution médiane entre ces deux points de vue (un compromis serait...)</i>	8	12
13. L'élève fait l'effort d'entrer avec autant d'honnêteté dans les deux points de vue		
<i>La moitié des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>	6	12
<i>Le quart des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans</i>	14	4

<i>la deuxième partie du débat.</i>		
<i>Aucun des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>		15

Thèse, arguments, exemples

	Oui	Non
1. L'élève défend une thèse identifiable		
<i>L'élève dit au moins une fois, explicitement, qu'il défend l'argumentation de front</i>	15	7
<i>L'élève dit au moins une fois, explicitement, qu'il défend l'argumentation de biais</i>	9	10
<i>L'élève le fait au début de sa prise de parole</i>	18	5
<i>L'élève le fait au milieu de sa prise de parole</i>	4	15
<i>L'élève le fait à la fin de sa prise de parole</i>	6	12
2. L'élève utilise des arguments adéquats		
<i>L'élève formule un seul argument</i>	3	14
<i>L'élève formule plusieurs arguments</i>	21	2
<i>L'élève utilise au moins une fois un argument d'autorité (scientifique ou autre)</i>	8	10
<i>L'élève utilise principalement des arguments dont il fait explicitement le lien avec le sujet</i>	15	6
<i>L'élève ne se perd pas dans une masse d'arguments : on voit où il veut en venir</i>	15	5
3. L'élève renforce son argumentation par des exemples illustratifs		
<i>L'élève utilise au moins un exemple illustratif dans les textes étudiés en cours</i>	9	11
<i>L'élève utilise au moins un exemple issu de sa culture générale (littérature y compris)</i>	9	10
<i>L'élève utilise au moins un exemple puisé de</i>	17	5

<i>sa vie de tous les jours</i>		
4. L'élève montre son accord avec la thèse opposée		
<i>Est-il d'accord avec tout ce qu'on lui oppose ?</i>	1	19
<i>Est-il d'accord avec une partie des arguments qu'on lui oppose ?</i>	19	4
5. L'élève intègre un argument qu'on lui a opposé		
<i>Il le concède</i>	9	12
<i>Il le reformule</i>	17	2
<i>Il l'intègre à son propre raisonnement</i>	13	7
6. L'élève intègre un exemple qu'on lui a opposé		
<i>Il concède l'efficacité de l'exemple</i>	9	10
<i>Il le reformule</i>	12	8
<i>Il l'intègre à son propre raisonnement</i>	18	4
7. L'élève parvient à argumenter en adoptant les deux points de vue		
<i>La moitié des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>	9	10
<i>Le quart des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>	10	6
<i>Aucun des « oui » cochés lors des 15 premières minutes du débat se retrouve dans la deuxième partie du débat.</i>	2	11