

L'apprentissage de l'acte de contradiction lors d'un débat interprétatif pour construire un espace dialogique en classe de seconde

Oriana Cimini

► **To cite this version:**

Oriana Cimini. L'apprentissage de l'acte de contradiction lors d'un débat interprétatif pour construire un espace dialogique en classe de seconde. Education. 2019. dumas-02336894

HAL Id: dumas-02336894

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02336894>

Submitted on 29 Oct 2019

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.



Année universitaire 2018-2019

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Mention Second degré

Mémoire

L'apprentissage de l'acte de contradiction lors d'un débat interprétatif pour construire un espace dialogique en classe de seconde

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par Oriana CIMINI

Le 24 juin 2019

En présence de la commission de soutenance composée de

Sylvie FONTAINE, directrice de mémoire

Domenica BRASSEL, membre de la commission

SOMMAIRE

<u>Introduction</u>	5
1. <u>La place de l'oral dans les instructions officielles</u>	7
1.1. <u>Au cycle 3</u>	7
1.2. <u>Au cycle 4</u>	9
1.3. <u>Au lycée</u>	11
2. <u>La complexité de l'objet d'enseignement « oral »</u>	12
2.1. <u>Deux champs de la didactique de l'oral</u>	12
2.1.1. L'oral pour apprendre	12
2.1.2. L'oral à apprendre	13
2.2. <u>Les difficultés de l'enseignement de l'oral</u>	14
2.2.1. Diverses manières de penser l'enseignement de l'oral	14
2.2.2. La tension entre l'oral et l'écrit : deux normes linguistiques distinctes	15
2.2.3. L'oral : une pratique personnelle marquée par l'environnement social, qui met en jeu l'identité de la personne	16
3. <u>Deux approches de « l'oral à apprendre »</u>	17
3.1. <u>Ritualiser la production orale : une approche par les « genres formels »</u>	17
3.1.1. Une définition des genres formels	17
3.1.2. Un genre formel : le débat régulé	18
3.2. <u>Une approche pragmatique par les « actes de langage »</u>	19
3.2.1. A l'oral, la nécessaire mise en place d'une situation de communication harmonieuse	19
3.2.2. D'inévitables « actes périlleux » qui menacent la communication	20
3.2.3. Apprendre à contredire pour développer la cohésion sociale et la collaboration dans la classe	21
3.3. <u>Problématique : articuler acte de langage et genre formel :</u>	

<u>l'apprentissage de la contradiction dans le cadre du débat au service de l'interprétation d'un texte</u>	22
4. <u>Méthodologie du recueil de données</u>	24
4.1. <u>Contexte de la recherche</u>	24
4.2. <u>Choix du devis méthodologique</u>	25
4.2.1. Déroulé du recueil de données initialement envisagé	26
4.2.2. Imprévus et ajustements dans le recueil et l'analyse des données	29
4.2.3. Choix des critères d'observation et d'analyse	31
4.3. <u>Hypothèses sur les résultats attendus</u>	36
5. <u>Présentation, analyse des résultats du recueil de données et mise en perspective</u>	37
5.1. <u>Entretien avec un élève du groupe enregistré</u>	37
5.2. <u>Débat analysé</u>	40
5.2.1. Contexte du débat enregistré	40
5.2.2. Etude des outils verbaux de la contradiction	42
5.2.3. Analyse des dynamiques du débat au service de l'interprétation	49
5.2.4. Le cas de T : entretien et débat	53
5.3. <u>Séance de langue</u>	56
5.4. <u>Bilan des analyses : la construction d'un espace dialogique en lien avec l'apprentissage de l'acte de contradiction</u>	57
5.4.1. Bilan croisé du débat analysé	57
5.4.2. Ouverture sur le deuxième débat	59
5.5. <u>Mise en perspective</u>	62
5.5.1. Limites et remise en question de l'expérimentation	62
5.5.2. Comment poursuivre ?	64
<u>Conclusion</u>	66
<u>Bibliographie</u>	69
<u>Annexes</u>	72

Introduction

Malgré l'accent mis par les programmes officiels du Ministère de l'Éducation nationale, notamment depuis les années 1970, sur l'apprentissage de l'oral, cet objet d'enseignement reste difficile. Il y a en effet une « culture de l'écrit » bien plus qu'une « culture de l'oral » dans l'école française. Pourtant, la maîtrise de la langue orale, qui se distingue fortement de la langue écrite et qui ne peut ni s'apprendre ni s'enseigner de la même manière, emporte des enjeux tant scolaires qu'extrascolaires : enjeux sociaux, enjeux de sociabilisation, enjeux citoyens, voire enjeux politiques. L'objet d'enseignement « oral » doit donc faire l'objet d'un apprentissage spécifique et consciemment orienté, de manière à aider tant l'individu que le groupe-classe à construire une posture et une langue orale qui permette la communication dans le respect de l'autre.

On peut en réalité distinguer deux champs dans l'enseignement de l'oral. Il y a d'abord « l'oral pour apprendre », transversal à toutes les disciplines, qui est un vecteur pédagogique permettant à l'élève, par le recours à l'oral, de s'approprier des savoirs. D'un autre côté, on trouve « l'oral à apprendre », qui s'intéresse à la dimension linguistique de la langue orale, aux « genres formels » tel que le débat, et aux « actes de langage ». Au sein du groupe-classe, c'est avant toutes choses l'interaction qui permet « d'apprendre l'oral ». Par leurs échanges, les élèves apprennent à maîtriser la langue orale dans son aspect linguistique tout en se sensibilisant à la portée des mots : ils pratiquent donc des « actes de langage », dire revient à faire. Cette compétence ne se limite pas au cadre scolaire mais peut ensuite être réemployée en-dehors de l'école. Mais certains actes de langage peuvent être « périlleux » parce que, si l'oral n'est pas maîtrisé, ils peuvent conduire à des situations conflictuelles. On peut ainsi citer l'acte de contradiction qui, par son évaluation négative sur les propos de l'autre, peut menacer l'image de soi de celui qui est contredit et provoquer des tensions verbales voire physiques. Or, c'est la création d'un espace de collaboration plutôt que d'un espace d'affrontement au sein de la classe qui rend possible la communication et la construction identitaire de chacun. Je vais donc chercher à savoir comment la maîtrise d'un acte de

langage périlleux comme celui de la contradiction lors d'un débat interprétatif permet de construire un espace dialogique dans le groupe-classe.

Dans un premier temps, je reviendrai sur les instructions officielles qui font aujourd'hui une large place, tant au collège qu'au lycée, au « langage oral », au même titre qu'à « l'écriture », à la « lecture et compréhension de l'écrit » et à « l'étude de la langue ». Je m'intéresserai également à la complexité de la didactique de l'oral. En effet, cet objet d'enseignement peut se diviser en « oral pour apprendre » et « oral à apprendre », qui n'ont pas les mêmes visées, à quoi s'ajoute la difficulté pour les élèves de distinguer entre pratique scolaire et pratique extrascolaire de l'oral. C'est donc l'enjeu social de l'apprentissage de l'oral qui sera en partie soulevé ici. Puis j'étudierai plus spécifiquement « l'oral à apprendre » à travers deux approches fécondes, celle des « genres formels » et celle des « actes de langage », que je tenterai d'articuler pour montrer comment l'acte de langage qu'est la contradiction peut s'apprendre dans le genre du débat interprétatif pour produire une situation de communication harmonieuse. Finalement, pour ce faire, je présenterai et analyserai une expérimentation en classe de seconde.

1. La place de l'oral dans les instructions officielles

1.1. Au cycle 3

Le cycle 3 apparaît comme un cycle de consolidation des acquis, notamment en ce qui concerne le langage oral qui doit « faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique » et qui est nécessaire à tous les autres apprentissages. S'inscrivant dans le domaine 1 du socle commun, « Les langages pour penser et communiquer », l'expression orale est une des trois activités langagières, avec l'écriture et la lecture, qui permet l'étude de la langue dans le cours de français. Du reste, si toutes les disciplines peuvent aider à développer les capacités d'expressions d'un élève, le français est un acteur essentiel, par exemple par le biais de la pratique théâtrale.

Plus précisément, le programme de français du cycle 3 rappelle que l'expression orale est une activité « prépondérante dans l'enseignement du français », au même titre que la lecture et l'écriture, et vise « l'entrée dans une culture littéraire commune ». La première partie du programme est intitulée « Langage oral ». L'introduction souligne que lecture, écriture et expression orale s'acquièrent en parallèle et se complètent. La prise de parole peut ainsi être préparée par des « écrits de travail » et étayée par des « écrits supports ». Le professeur peut fournir du lexique ou des formules à mobiliser lors des prises de parole, et doit inciter les élèves à « comparer les usages de la langue à l'oral et à l'écrit ». Pour ces raisons, « la maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite » pour chaque élève. L'oral est donc travaillé de manière régulière lors de séances dédiées ou non. Les attendus de fin de cycle comportent les capacités à comprendre simplement en écoutant, à faire un exposé oral, à interagir de façon constructive et à réciter par cœur.

La partie du programme dédiée à l'oral (« Comprendre et s'exprimer à l'oral ») engage trois postures. La première est la posture d'écoute. Tout d'abord, l'élève doit pouvoir « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ». Il s'agit ici de faire le lien entre les « éléments

vocaux et gestuels » et leurs effets, de voir quelles sont les « caractéristiques des différents genres de discours », d'être capable de mémoriser les informations explicites et de discerner ce qui est implicite et, enfin, de restituer sous des formes diverses ce qui a été compris ou de verbaliser les difficultés de compréhension.

Ensuite, le « langage oral » inclut la prise de parole, une posture qui est dédoublée. La compétence « parler en prenant en compte son auditoire », a pour objectif de « partager un point de vue personnel » ou des « connaissances » de façon justifiée, d' « oraliser une œuvre » (par une mise en voix, mentionnée également dans la partie « Lecture » du programme, ou une récitation) et de « tenir un propos élaboré et continu relevant d'un genre de l'oral », ce qui implique de maîtriser les différentes formes de discours et leurs caractéristiques propres. C'est sous cette compétence qu'est mis en valeur l'aspect technique de l'oral : la voix (« clarté de l'articulation, débit, rythme, volume, ton, accentuation, souffle ») et le corps (« regard, posture, gestuelle, mimique ») doivent être mobilisés et le programme propose l'utilisation d' « enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations ». Dans cette compétence, l'élève est envisagé dans son rapport personnel à l'oral. Mais l'expression orale implique aussi de « participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées ». Par conséquent, l'oral nécessite d'apprendre à tenir compte d'autres points de vue lors d'échanges, de mobiliser des « actes langagiers » (« exprimer un refus, demander quelque chose, s'excuser, remercier »), des « stratégies argumentatives », divers « moyens d'expression » et des connaissances. Les échanges sont également le lieu pour entraîner l'élève à apprendre et à respecter des « règles conventionnelles » et à organiser son propos de façon à ce qu'une synthèse des points de vue soit possible à la fin. Le langage oral, et particulièrement la prise de parole, implique donc aussi une dimension de sociabilité.

Enfin, la troisième posture de l'élève confronté au langage oral est la posture réflexive puisqu'il doit « adopter une attitude critique par rapport au

langage produit ». Des règles collectives et des critères d'évaluation sont établis préalablement à la prestation orale et amènent à une autocorrection de la part des élèves. En outre, l'oral et l'écrit s'acquérant en parallèle, le programme insiste sur la comparaison oral-écrit sur le plan de la syntaxe. Avoir une attitude critique consiste finalement à « relever et réemployer des mots, expressions et formulations » qui ont été utilisées.

1.2. Au cycle 4

Le cycle 4 est le cycle des approfondissements. La compétence « Comprendre et s'exprimer à l'oral » est donc développée plus avant dans l'objectif de permettre à l'élève de « s'épanouir », de « poursuivre ses études » et de « s'insérer dans la société » en tant que citoyen. Tout comme au cycle 3, l'oral est mentionné dans le domaine 1 du socle, « Les langages pour penser et communiquer ». L'élève doit « s'approprier et maîtriser des codes complexes » pour comprendre et communiquer à l'oral et se rendre compte que ces normes « ouvrent à la liberté de penser et d'agir ». Pour ce faire, même si l'enseignement de l'oral est interdisciplinaire, la discipline du français doit viser « une expression claire et adaptée aux situations de communication ».

L'enseignement spécifique du français allie au cycle 4 « le développement des compétences langagières orales et écrites en réception et en production » aux compétences linguistiques et à la culture littéraire. Ces trois volets sont à articuler afin de préparer au mieux l'élève au lycée. Le volet qui est dédié au « langage oral » souligne l'importance de maîtriser les « genres codifiés » de façon théorique tout autant que pratique. L'élève est donc à la fois récepteur et producteur puisque, à la fin du cycle, il doit pouvoir « comprendre des discours oraux élaborés » de nature diverse mais aussi parler de cinq à dix minutes seul, lire correctement à haute voix et interagir dans un débat en groupe.

La description des compétences orales que les élèves doivent travailler au cours du cycle 4 semble quantitativement moindre par rapport au cycle 3 (même pas 2 pages contre plus de 4). La démarche réflexive, qui faisait l'objet d'un point spécifique au cycle précédent, est ici présente à tous les niveaux, tant lorsque l'élève est récepteur que producteur. Le programme insiste sur la maîtrise de quatre compétences. La première consiste à « comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes », ce qui implique, par une écoute attentive, de savoir hiérarchiser les informations, de retenir les plus importantes mais également de pouvoir percevoir la distinction entre l'explicite et l'implicite.

De cette posture de réception, l'élève doit ensuite passer en posture de production, soit seul face à un public, soit en interaction dans un groupe. Seul, l'élève « s'exprime de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire ». Cette « maîtrise » est d'abord celle des conventions de l'exercice oral : pour « pratiquer le compte-rendu » ou « raconter une histoire », l'élève a besoin de connaître les formes attendues. Du reste, il fait également la preuve de son vocabulaire varié lorsqu'il exprime un point de vue ou ses sentiments en cherchant à persuader. Ensuite, en interaction dans un groupe, l'élève va « participer de façon constructive à des échanges oraux ». L'échange respectueux implique la connaissance des « codes de la conversation et des usages de la politesse ». L'élève est participant à l'échange, aux débats, et use alors de « techniques argumentatives », mais il est aussi modérateur, qui va « animer et arbitrer un débat ».

Enfin, le programme met en valeur le développement de la capacité à « percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole », ressources qui sont vocales tout autant que non-verbales (« voix, respiration, regard, gestuelles », et « techniques multimodales »).

1.3. Au lycée

Dans les programmes du lycée de 2010, l'oral est mentionné, au même niveau que l'écrit, comme un moyen pour les élèves d'étudier et d'apprécier les « textes majeurs de notre patrimoine » mais également de travailler leur maîtrise de la langue. Il doit donc être travaillé en continu et de manière progressive. En seconde, ce sont d'abord l'art oratoire et la rhétorique qui sont abordés dans le cadre de l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation » par le biais des textes antiques. En outre, l'expression orale est l'occasion de développer les connaissances en langue, en revoyant et en approfondissant ce qui a été appris au cycle 4, et en apprenant à l'élève à intégrer ses nouvelles connaissances à son discours oral (grammaire, vocabulaire). Le programme de première insiste sur le fait que ces connaissances acquises doivent être réinvesties à l'oral. Pour ce faire, les professeurs doivent effectuer avec leurs élèves, durant les deux années, des activités de « prise de parole, d'écoute, d'expression de son opinion, de débat argumenté, de mise en voix des textes ». L'expression orale est aussi une compétence à développer dans la perspective des épreuves anticipées de français (EAF) en fin de classe de première et doit donc être évaluée au cours de l'année. Voilà pourquoi le programme insiste sur l'importance de maîtriser « les exercices codifiés » que sont « l'exposé et l'entretien oral ».

La réforme du baccalauréat de 2019, quant à elle, prévoit que les élèves soient à la fois préparés aux épreuves de français de fin de première et à l'épreuve du grand oral, qui demande des compétences orales développées. En seconde, le programme indique que l'expression orale doit être travaillée et évaluée au même titre que l'expression écrite, à la faveur d'activités diverses et notamment dans le cadre de l'étude de la langue. En classe de première, ce travail se poursuit et doit amener les élèves à développer, dans leurs discours oraux et écrits, les relations logiques comme la condition, la cause, la conséquence, le but, la comparaison, l'opposition et la concession. L'objectif est également de renforcer des compétences plus générales qui relèvent du champ de la communication : « adapter son expression aux différentes situations de

communication », « organiser le développement logique d'un propos », « reformuler et synthétiser un propos », « discuter et réfuter une opinion » et enfin « exprimer et nuancer une opinion ». Pour ce faire, certains exercices sont particulièrement recommandés : « la lecture expressive, associée [...] au travail de mémorisation, en portant une attention particulière à la restitution des valeurs rythmiques et sonores du vers », « le débat, qui suppose une préparation et une modération des échanges, ainsi qu'une répartition des rôles », « l'exposé » et « le jeu théâtral ou l'improvisation, pour améliorer les capacités d'expression et l'assurance des élèves en public ».

2. La complexité de l'objet d'enseignement « oral »

2.1. Deux champs de la didactique de l'oral

Dans son article « Pour une didactique de l'activité langagière », Jean-François Halté qualifie l'oral « d'OVMl », Objet Verbal Mal Identifié (Halté & Rispaïl, 2005). En effet, il est possible de diviser la didactique de l'oral en deux grands champs : « l'oral pour apprendre » et « l'oral à apprendre », qui n'ont pas les mêmes mises en œuvre ni les mêmes visées.

2.1.1. L'oral pour apprendre

J-F Halté (2005) définit d'abord « l'oral des pédagogues », qui est « l'oral pour apprendre ». « L'oral pour apprendre » est celui de la « communication efficace » (J-F Halté cite P. Perrenoud dans *Parole étouffée*). Autrement dit, il est transversal à toutes les disciplines puisqu'il est d'abord le « véhicule des apprentissages ». Dans ce cas, c'est comme dispositif d'apprentissage que l'oral est envisagé. De façon différente, mais toujours en considérant l'oral comme un vecteur pédagogique, l'oral peut aussi être « l'opérateur de l'appropriation des savoirs ». Parler devient synonyme d'apprendre car « l'interaction en tant que telle est constitutive de l'apprentissage, en tant qu'elle organise la construction et l'ajustement des points de vue maître et élèves ». Cela signifie que l'interaction orale permet à l'élève de s'approprier des savoirs

et de les ajuster par la confrontation avec ses propres acquis. C'est pourquoi l'auteur inscrit cette approche de l'oral pour apprendre dans les « conceptions socioconstructivistes de l'apprentissage ». D'un point de vue pédagogique, Bruno Maurer (2001) rappelle que « l'oral pour apprendre » a trois fonctions principales, qui ne visent pas l'oral lui-même en tant qu'objet d'enseignement. Soit l'oral sert de canal de transmission ou de construction des savoirs dans la classe, soit il a pour objectif de faire progresser les élèves dans leur maîtrise de la langue, soit il vise à montrer les différences qui existent entre le français écrit et le français oral pour améliorer les productions écrites des élèves. « L'oral pour apprendre » ainsi défini demeure donc seulement un moyen d'apprendre et néglige le fait que l'oral peut également être un objet d'enseignement à part entière.

2.1.2. L'oral à apprendre

J-F Halté (2005) explique ensuite qu'il existe diverses conceptions de « l'oral à enseigner » (nommé par C. Garcia-Debanc (2016) « oral à apprendre ») ou « oral des didacticiens ». Il mentionne d'abord un « oral traditionnel, neutre et paisible », qui est soit « la parole d'une langue écrite » (autrement dit, on parle comme on écrit, selon la norme linguistique), soit un « objet sonore » qui s'appuie sur le timbre, l'intonation, le débit, le rythme... et qui mène à « l'élocution, la diction et la récitation ». Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (2009, p. 51-54) rappellent également que l'oral « se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain ». L'oral est donc avant tout ici envisagé comme, ainsi que l'appelait J-F Halté, un « objet sonore » dont le vecteur est la voix. Celle-ci doit être consciemment maîtrisée par le biais d'un travail sur l'intonation, l'accentuation et le rythme. L'intonation peut être montante ou descendante selon la volonté du locuteur d'attirer l'attention ou de marquer la fin de son discours. Ces variations de ton ont une « fonction linguistique » (fonction modale entre interrogation et affirmation et fonction démarcative avec un ton plat), ou bien traduisent des variations d'émotion (Léon, 1993). Pour l'accentuation, il existe des accents rythmiques contraints par la langue et des accents d'intensité « qui relèvent du libre choix

du locuteur, de son style vocal ou de son intention ». Enfin, le rythme comporte des groupes rythmiques délimités par des accents finaux et des groupes de souffle, plus étendus, délimités par des pauses de respiration ou d'hésitation. A cet oral « traditionnel » (parler comme on écrit et l'oral dans sa dimension sonore) viennent se greffer trois autres conceptions de l'oral à enseigner. Celle de J. Dolz et B. Schneuwly qui s'intéressent aux « genres formels » de l'oral (1998), celle de I. Delcambre et C. Garcia (2001) qui mettent en valeur les notions de « conduites discursives » et de « tâches discursives » et celle de B. Maurer (2001), qui défend une pragmatique de l'oral appuyée sur des « actes de langage ». Ces diverses conceptions seront abordées en détail plus loin.

2.2. Les difficultés de l'enseignement de l'oral

2.2.1. Diverses manières de penser l'enseignement de l'oral

Dans l'introduction de leur ouvrage, J. Dolz et B. Schneuwly (1998, p. 14-17) soulignent que depuis les années soixante/soixante-dix, l'oral est remis en valeur dans les programmes, ce qui a mené à de nombreuses réflexions didactiques. « Quatre prototypes d'approches didactiques » de l'oral dominent le débat. Le premier, « pour apprendre à parler, il faut automatiser des savoir-faire de base », procède par « imprégnation ». Autrement dit, les élèves apprennent la langue correcte non par une analyse consciente de la langue mais par une mise en contact régulière avec les formes orales soutenues visées. La deuxième approche, complètement opposée au premier prototype, est « pour apprendre à parler, il faut connaître le fonctionnement de la langue ». Elle part du principe que l'apprentissage de la langue orale procède nécessairement par une analyse langagière consciente dégagée de tout contexte. Le troisième prototype est « pour apprendre à parler, il faut communiquer ». Il s'agit d'une « approche communicationnelle stricte » qui consiste à créer des situations au sein desquelles les élèves échangent, ce qui est suffisant pour développer leurs capacités. Enfin, on peut envisager une « approche communicationnelle mixte », où « pour apprendre à parler, il faut

communiquer et analyser la communication ». Tout en variant les situations de prise de parole, l'enseignant doit faire prendre conscience aux élèves de certaines formes langagières (soit pendant la communication, soit dans un moment séparé).

2.2.2. La tension entre l'oral et l'écrit : deux normes linguistiques distinctes

Tant dans le champ de l'oral pour apprendre que dans celui de l'écrit pour apprendre, le lien entre l'oral et l'écrit semble rester primordial. J. Dolz et B. Schneuwly (1998) rappellent que, selon une étude menée par J-F. de Pietro et M. Wirthner en 1996, 90% des enseignants estiment que l'école doit enseigner l'oral. Pourtant, il semble difficile d'organiser cet enseignement et ce qui paraît enseignable dépend fortement des normes de l'écrit. Ce lien oral-écrit se remarque dans le fait que 70% des activités orales tournent autour de la lecture à haute voix, plus rarement autour de la récitation des poèmes ou de la leçon d'élocution. L'enseignement de l'oral se trouve de plus compliqué par deux conceptions du lien oral-écrit : soit l'oral se confond avec l'écrit « dans une unité mythique d'une langue idéale », soit il s'oppose radicalement à l'écrit. Pourtant, la syntaxe de l'oral est très distincte de celle de l'écrit, sans pour autant être anarchique et ne respecter aucune règle (Cappeau, 2016). En outre, l'oral implique toujours un auditeur, ce qui, contrairement à l'écrit, « exclut une activité individuelle soutenue de chacun », et ne laisse pas de traces durables (excepté grâce aux enregistrements). Pour évaluer les compétences de leurs élèves, les professeurs ont donc tendance à valoriser les travaux écrits, individués et permanents. En effet, même pour les « genres oraux » définis par Dolz et Schneuwly, les élèves ont souvent recours à un document papier. Les programmes de collège eux-mêmes incitent à « l'utilisation d'écrits supports pour les présentations orales ». Bernard Lahire (1993) appelle cette méthode, qui consiste à produire une forme orale contrôlée, dont les caractéristiques syntaxiques et lexicales sont proches de celles de l'écrit, « l'oral scriptural ». Il s'agit le plus souvent du type d'oral qui est privilégié à l'école et qui se distingue de « l'oral pratique conversationnel ». La référence pour savoir si un élève

maitrise la langue française est donc avant tout l'écrit et ses normes linguistiques, auxquelles l'oral semble devoir souvent se plier.

En fait, dans le continuum de l'oral, les deux extrémités seraient l'oral « spontané », qui est une « parole improvisée en situation d'interlocution conversationnelle », et « l'écrit oralisé », qui est une « production orale lue ou récitée contrainte par une origine écrite ». L'oral spontané, qui est souvent taxé de « chaotique » et plein de « scories » par rapport au discours écrit formel, possède pourtant des « éléments linguistiques structurés » qui ne sont pas perçus comme fautifs à l'oral. De plus, les « hésitations, reformulations, reprises, fausses cadences... » de ce type d'oral correspondent en fait au brouillon de l'écrit et font « qu'on assiste en toute transparence à cette énonciation ». Dolz et Schneuwly (2009) soulignent qu'évaluer les productions orales en se fondant sur les normes de l'écrit est idéologique car « accrédite la réalité d'une fiction : celle du locuteur-auditeur idéal parlant d'une manière totalement prévisible et normée dans des situations de communication parfaitement balisées ». Or, il s'agit d'un « phantasme » qui mène à penser qu'on dit : « parle comme il faut », alors qu'on prononce : « parlkOmifo ». Il faudrait donc, lors de travaux oraux, se détacher des normes de l'écrit : l'enseignement de l'écrit n'est pas l'enseignement de l'oral et l'un ne doit pas se faire à l'aune de l'autre.

2.2.3. L'oral : une pratique personnelle marquée par l'environnement social, qui met en jeu l'identité de la personne

Comme cela a été énoncé précédemment, l'école favorise en général une pratique de l'oral dite « scripturale », qui se fait souvent en fonction des normes de l'écrit. Or, cette approche s'oppose à la pratique orale courante des élèves, ce que B. Lahire (1993) nomme « l'oral pratique conversationnel ». En fait, l'oral est socialement discriminant, ce sur quoi insistent I. Delcambre et C. Garcia (2001). La pratique de l'oral est d'abord spontanée et extérieure à l'école. L'oral est pour cette raison marqué par les « pratiques sociales de référence », ce qui signifie que les pratiques familiales et scolaires de l'oral diffèrent nécessairement : apparaît alors une « hiérarchie » dans ces pratiques.

Il peut également y avoir un frein psychologique, puisqu'à l'oral, « tout signifie », et les élèves comme les professeurs sont rebutés à l'idée de revoir leur performance grâce à un enregistrement. L'identité elle-même est mise en cause ; il y a un risque de mise à nu. Mais il y a véritablement des enjeux dans l'enseignement de l'oral. L'enjeu est d'abord social : l'aisance orale dépend beaucoup des milieux sociaux. Or, si l'école vise la démocratisation et la réussite scolaire et sociale (selon le principe de « l'égalité des chances » mentionné dans les premières lignes du Code de l'éducation), le travail sur la dimension orale de l'école est indispensable. Cela mène à l'enjeu est politique et citoyen puisqu'il vise la cohésion sociale. Cette cohésion ne sera possible que si l'école apprend aux élèves à déployer des situations de communications non conflictuelles, ce qui suppose une bonne maîtrise de l'oral et de sa portée.

3. Deux approches de « l'oral à apprendre »

3.1. Ritualiser la production orale : une approche par les « genres formels »

3.1.1. Une définition des genres formels

Dans le cadre de l'école, il est possible d'institutionnaliser « l'oral à apprendre ». J. Dolz et B. Schneuwly proposent de le faire par le biais des « genres formels oraux » (2009). En fait, l'objet de travail de l'oral est le texte, si celui-ci désigne « toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (définition de J-P Bronckart, 1997). Or, il existe des « formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre l'énonciateur et le destinataire », les genres oraux. Il s'agit de « méga-outils ». Les auteurs synthétisent : « apprendre à parler, c'est s'approprier des genres ». Chaque genre se définit par un « contenu », une « structure communicative particulière » et une « configuration spécifique d'unités linguistiques » (« je » ou effacement du locuteur, marques de la structure, intonation...) (Dolz et Schneuwly, 2009, p. 65). Cette ritualisation permet aux genres de s'intégrer aux

projets de classe même s'ils sont transposés et tiennent compte des capacités des apprenants et des objectifs éthiques de l'école (on ne peut pas parler de n'importe quoi). Du reste, ce ne sont pas tous les genres oraux qui sont objet d'apprentissage en classe mais seulement ceux qui peuvent servir l'apprentissage scolaire (exposé, compte-rendu, interview, discussion en groupe) et ceux de la vie publique (débat, négociation, témoignage devant une instance officielle, théâtre) car les élèves maîtrisent généralement les genres qui relèvent de la vie quotidienne. Encore une fois, aux enjeux scolaires se mêlent des enjeux sociaux et civiques.

3.1.2. Un genre formel : le débat régulé

Intéressons-nous à l'un de ces genres oraux identifiés par J. Dolz et B. Schneuwly (2009, p.166-169), le « débat régulé ». Il s'agit d'une discussion autour d'une question controversée, qui fait intervenir plusieurs personnes exprimant leur opinion et essayant de modifier le point de vue de l'autre. L'objectif est, idéalement, de « construire une réponse commune à la question initiale ». La controverse au cœur du débat permet donc aux élèves d'apprendre à manifester leurs désaccords, à argumenter et à avoir un esprit critique, ce qui pourra les protéger ultérieurement contre certains effets manipulatoires et leur permettre de participer aux débats sociétaux. Il ne faudrait pas cependant que le débat tourne à l'affrontement verbal, voire physique. Le débat régulé par un modérateur doit être « moins belliqueux » que ceux des modèles télévisés et sont conçus comme « un outil de construction collective d'une solution ». L'écoute, la prise en compte et l'intégration du discours de l'autre est donc nécessaire. Les positions des participants ne sont normalement pas les mêmes au début et à la fin du débat, puisque celui-ci a pour but de permettre à chaque débattre de « préciser ou modifier sa position initiale ». Or, cela n'est rendu possible que par l'apport d'arguments, soutenus par des outils langagiers spécifiques. On peut entre autres relever les mécanismes de « réfutation », qui procèdent généralement en deux temps (« exprimer d'abord un certain accord avec l'interlocuteur pour mieux ensuite marquer son désaccord »), les modalisations et les reformulations.

3.2. Une approche pragmatique par les « actes de langage »

3.2.1. A l'oral, la nécessaire mise en place d'une situation de communication harmonieuse

L'école n'est pas uniquement un lieu d'apprentissage mais est aussi un lieu de socialisation (Maurer, 2011). L'oral doit donc être enseigné parce qu'il a entre autres des implications sociales. Pour qu'il y ait cohésion sociale et non pas « ghettoïsation », il est nécessaire que les différents groupes sociaux puissent communiquer entre eux. Or, cela n'est possible que si tout citoyen est capable de « communiquer partout et [peut] réellement exercer son action dans tous les milieux sociaux ». Il y a donc une véritable force pragmatique de la communication : parler, c'est aussi agir. Mais si on ne sait pas s'exprimer à l'oral, on ne peut agir et faire acte de citoyen. Cela mène alors à une « fracture sociale et politique ». Or, il existe des disparités dans les compétences langagières des élèves. Certains « disposent dans leur environnement de modèles langagiers suffisamment divers » tandis que « les autres risquent d'être enfermés dans des sphères de communication de connivence, et être les objets de jugements extrêmement négatifs, pouvant aller jusqu'à des jugements d'exclusion ». Cette disparité peut s'expliquer par la différence culturelle, qui favorise des modes de communication différents, par la déconstruction de la structure familiale qui entraîne une perte des valeurs, et par l'exposition par la télévision à des rapports conflictuels entre individus.

Oral rime donc avec interaction, échange, communication. En cela, il se distingue fortement de l'écrit parce qu'il oblige à créer un « espace de collaboration qui permette la communication ». Autrement dit, on parle « avec » un autre et on doit donc à la fois construire une image positive de soi et ne pas agresser verbalement l'autre, l'aider à construire de lui-même une image également positive. Si l'une des deux images est construite négativement, alors la communication est rompue et peut même tourner à l'affrontement. Cela implique de s'interroger sur « l'apprentissage de la politesse ». Soit on l'apprend selon une approche « culturaliste », et plus précisément bourgeoise et donc très marquée socialement (il s'agit d'un « mode prescriptif-normatif »

qui consiste à apprendre par cœur ce qu'il faut et ne faut pas dire), soit selon une approche « pragmatique ». Celle-ci ne consiste pas en un « dressage aux bonnes manières » mais est « le résultat d'une analyse réfléchie des fonctionnements des interactions ». Il n'y a donc pas dans ce cas de reproduction de modes sociaux de communication.

La maîtrise de la langue à l'oral n'est pas donc uniquement une question de compétences linguistiques mais doit être liée aux compétences culturelles et sociales. Si le langage n'est pas suffisamment maîtrisé, alors il ne permet plus de « combattre les phénomènes de violence, à l'école et hors de l'école », il ne joue plus son rôle de pacificateur relationnel. Or, pour qu'il y ait communication, il faut d'abord qu'il y ait paix et relation harmonieuse, avant que tout contenu puisse être entendu et transmis (Maurer, 2001).

3.2.2. *D'inévitables « actes périlleux » qui menacent la communication*

Ainsi, suivant la pragmatique telle qu'elle est présentée par Austin (1991), on peut dire que parler revient à agir. Or, certains « actes de parole » peuvent engager « très fortement l'identité des interlocuteurs et menacer de mettre en péril la poursuite de la communication » (Maurer, 2001). Par exemple, exprimer son désaccord, refuser une proposition, exprimer un souhait, donner un ordre, refuser d'obéir à un ordre, entrer en contact ou demander une permission sont autant d'actes de parole « périlleux » qui peuvent menacer la relation harmonieuse nécessaire à la communication. En effet, ces actes de parole sont menaçants pour la « face » de l'autre (Goffman, 1974). Au cours d'une situation de communication, deux « faces », c'est-à-dire deux images de soi construites au cours du développement personnel, s'affrontent. Or, la communication sert à la fois à dire quelque chose et à satisfaire les besoins de la face de l'autre : il y a un « but communicatif » et un « but social ». Si les « actes périlleux » mentionnés ci-dessus sont mal gérés et aboutissent à renvoyer à l'autre une image négative de lui-même, la communication est rompue. La communication consiste donc, dans l'optique pragmatique des actes de parole, à défendre sa « face » tout en ménageant celle de l'autre, afin qu'il y ait coopération et poursuite de l'échange.

3.2.3. Apprendre à contredire pour développer la cohésion sociale et la collaboration dans la classe

En fait, il faut s'interroger sur la façon dont on considère sa « face » et celle de l'autre. Soit on ménage l'image que l'autre a de lui-même pour que l'échange se poursuive et soit profitable avant tout à soi-même, et dans ce cas, la communication est très « égoïste » (Zheng, 1998) ; soit on parvient plutôt à « une éducation au respect de l'autre » (Maurer, 2011). La maîtrise du fonctionnement de la langue et des actes de langage « périlleux » permet alors d'arriver à un consensus dans lequel la politesse joue un rôle primordial. Catherine Kerbrat-Orecchioni explique d'ailleurs que « la politesse est un puissant facteur de cohésion sociale, [...] elle a des vertus pacifiantes, sécurisantes » (1990). La maîtrise de cette pragmatique de l'oral, qui s'appuie sur les actes de langage, suit donc un triple objectif. Il y a d'abord des objectifs linguistiques : il faut connaître et maîtriser « des formes linguistiques requises pour réaliser chaque acte de parole ». Il y a également des objectifs métalinguistiques : « avoir une attitude réflexive pour peser les différents paramètres de la situation et [...] choisir en conséquence les formes linguistiques appropriées », donc avoir une réflexion métalinguistique plutôt que connaître une liste de formes par cœur (Maurer, 2001). A cela il faut ajouter un objectif de sociabilisation et d'éducation à la personne de l'autre, ce qui soulève les enjeux sociaux et civiques.

Parmi les « actes périlleux » qui doivent être abordés dans la perspective d'une didactique de l'oral s'interrogeant sur les actes de parole lors d'une situation de communication, Maurer soulève celui d'« exprimer son désaccord », autrement dit, de contredire (2001). En effet, contredire implique la question du vrai et du faux et peut entraîner la remise en question « de la validité des représentations » de l'autre. Apprendre à contredire est donc bien spécifique à l'oral puisque cet acte s'inscrit dans une situation d'échange réelle et peut aboutir à un « conflit ouvert ». A cet acte de parole qu'est la contradiction s'adjoint souvent les actes d'« exprimer une opinion personnelle », « s'excuser » et « féliciter ». En effet, évaluer négativement la

parole de l'autre doit s'accompagner, pour que la communication ne soit pas rompue, d'une stratégie linguistique qui consiste à minimiser sa propre parole, « atténuant la portée de ses arguments », tout en valorisant les paroles de l'autre. Maurer fait des « propositions didactiques » autour de la façon d'enseigner la contradiction à l'oral. Il commence par citer les « expressions réalisant l'acte de façon non consensuelle ». On trouve ici des expressions verbales telles que « Vous mentez ! » ou « Vous dites n'importe quoi ! », qui menacent la face de l'autre, et d'autres comme « non », « pas du tout », « je ne suis pas d'accord du tout », qui ne menacent que dans une moindre mesure la personne de l'autre. A cela il faut ajouter les expressions non verbales (intonation exclamative, mouvement de tête ou de la main de dénégation, mouvement d'avancée du corps et haussement d'épaules). Au contraire, on trouve des « expressions réalisant l'acte de façon consensuelle » : des expressions verbales (« certes/d'accord/peut-être, mais », « vous êtes plus qualifié que moi pour répondre, mais », « j'ai un avis différent », « on peut peut-être penser que ») et non verbales (intonation hésitante, moue dubitative, mains qui tournent et s'ouvrent vers le ciel, mouvement léger de retrait du corps). On note donc l'importance de la modalisation (aussi appelée modalité d'énoncé) et des intonations et mouvements socialement codifiés. L'apprentissage du fonctionnement linguistique et la réflexion métalinguistique qui accompagne l'acte de parole de la contradiction sont donc des fondements nécessaires pour que la politesse s'installe et que la communication soit harmonieuse, ce qui va permettre la cohésion sociale.

3.3. Problématique : comment articuler acte de langage et genre formel : l'apprentissage de la contradiction dans le cadre du débat au service de l'interprétation d'un texte

Dolz et Schneuwly (2009) formulent ainsi les trois finalités d'un travail sur l'oral : maîtriser les outils langagiers constitutifs des principaux genres de textes publics, construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier et développer une représentation de l'activité

langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail souvent interactif. Je formule l'hypothèse qu'un travail explicite sur le genre formel du débat (Dolz et Schneuwly, 2009) et l'acte de langage « contredire » (Maurer, 2001) permet de développer ces trois compétences. En effet, le débat est le lieu par excellence où s'affrontent des opinions personnelles et où se développent les conflits. Pour que le débat se poursuive et que la communication reste possible, maîtriser la contradiction semble essentiel. De plus, cela participera à renforcer tant les compétences linguistiques que sociales, culturelles et civiques des élèves. En outre, l'interaction elle-même serait un médium qui permettrait aux élèves de construire peu à peu et de maîtriser des compétences cognitives et langagières telle que celle de la contradiction (Reverdy, 2016).

En effet, le discours social est en général violent et ne pousse pas les élèves à voir en l'autre quelqu'un de respectable, un « *alter ego* indispensable et estimable » (Maurer, 2011). Pour Maurer, il faut donc faire découvrir aux élèves « la théorie de la relativité », l'idée qu'il n'y a pas forcément de valeur absolue et que d'autres points de vue peuvent être soutenus. Ce serait là toute l'utilité du genre formel du débat, que Maurer met en avant comme poursuite de son travail entamé sur la pragmatique de l'oral (2001). Le débat est l'occasion pour les élèves de « sortir d'eux-mêmes et de rencontrer l'autre et son point de vue particulier ». Mettre les formes, faire preuve de politesse, de « bonnes manières », selon l'approche culturaliste ou l'approche pragmatique, va ainsi permettre l'éducation au respect de l'autre et à la citoyenneté. En cours de français vont apparaître des situations où il faudra confronter des systèmes de valeurs (pensons par exemple à l'objet d'étude « Vivre en société, participer à la société » de la classe de quatrième, intitulé « Individu et société : confrontations de valeurs ? », ou encore à celui de seconde intitulé « Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles »). Or, cette confrontation va mettre au jour des problèmes de nature sociale et identitaire chez les élèves. Cela conduit, selon Maurer, le professeur à une impasse : soit il choisit une thématique « lourde », qui fait effectivement appel à un débat de fond autour de valeurs, mais qui fait que l'élève va occulter les apprentissages linguistiques,

soit il choisit une thématique « vide » de valeurs, qui permet de se concentrer sur la langue mais alors « à quoi bon discuter ? ».

Pour sortir de ce dilemme, Maurer propose de revenir sur le rôle clé du débat : en fait, il ne s'agirait pas tant de convaincre l'autre ou d'arriver à un consensus que de « faire émerger les systèmes de valeur à partir desquels chacun argumente ». En effet, « découvrir que sur une même question, l'autre peut raisonner en fonction de fondements que je n'avais pas pris en compte, c'est commencer à accepter que son point de vue, même différent du mien, peut aussi être valide, et que j'ai intérêt à l'entendre ». Le genre formel du débat appelle donc la maîtrise des formes verbales et non verbales de la contradiction pour que les points de vue, sans forcément parvenir à un consensus, puissent se confronter et se jauger. C'est alors particulièrement productif dans le cadre d'un débat de type interprétatif, qui consiste à confronter différentes lectures individuelles d'un même texte qui présente des difficultés de compréhension, dans lequel il y a des points d'incertitude ; il s'agit pour les élèves de réfléchir au « nœud de compréhension » du texte (Eduscol, 2016). C'est alors que l'expression de la contradiction est porteuse de sens puisqu'elle permet aux élèves de parvenir à un relatif consensus, ou du moins d'entendre les opinions de chacun, et de faire ressortir les divers enjeux d'un texte littéraire grâce au dialogue et à l'argumentation. De là vient ma question de recherche : Comment la maîtrise d'un acte de langage périlleux comme celui de la contradiction lors d'un débat interprétatif permet-il de construire un espace dialogique dans le groupe-classe ?

4. Méthodologie du recueil de données

4.1. Contexte de la recherche

J'ai effectué mon expérimentation au sein d'une classe de seconde, composée de 32 élèves, au lycée polyvalent Jean Moulin d'Angers. Ce lycée a pour spécificité de ne pas accueillir de filière littéraire à partir de la classe de première. De plus, puisqu'il ne s'agit pas d'un lycée de secteur mais d'un

établissement qui ne prend les élèves que sur dossier et en fonction de leur projet professionnel, la majorité des élèves savent déjà vers quelle filière ils désirent s'orienter. Ainsi, beaucoup vont faire une première générale Sciences de l'Ingénieur ou un baccalauréat STL ou ST2S (j'évoque de ces filières, sachant très bien qu'à la réforme des lycées à la rentrée 2019, elles disparaîtront ; néanmoins, le lycée continuera de n'accueillir que des options à dominante scientifique). Seul un élève de la classe envisage de changer d'établissement à la rentrée prochaine pour s'orienter vers une filière à dominante littéraire. Ces paramètres expliquent le fait que la majorité des élèves ne se sentent pas particulièrement attirés ou investis en cours de français, certains ayant même de grandes lacunes syntaxiques, lexicales et linguistiques. Ils sont toutefois volontaires à l'oral.

Puisque l'expérimentation que j'ai menée a eu lieu à partir de janvier, les élèves de cette classe de seconde se connaissaient déjà assez bien. Ils avaient l'habitude de travailler fréquemment en groupe de niveau hétérogène puisque c'est la modalité de travail qui prévaut dans la plupart des séances que j'ai menées. De plus, le format du débat interprétatif tel qu'il a été mis en œuvre est celui que j'ai régulièrement choisi d'utiliser quand une lecture analytique a été menée. Néanmoins, j'ai reformé les groupes à la rentrée de janvier. Cette nouvelle composition a ainsi empêché les élèves de s'appuyer sur les habitudes prises précédemment.

4.2. Choix du devis méthodologique

J'ai fait le choix, pour mon recueil de données, de suivre le devis méthodologique dit de « recherche-expérimentation » tel qu'il est exposé par Pierre Paillé (2007) et qui consiste en la mise à l'essai systématique et réflexive d'un scénario pédagogique. Je vais présenter dans un premier temps le déroulé du recueil de données tel que je l'avais initialement envisagé puis, après avoir expliqué les imprévus que j'ai rencontrés lors de la mise en pratique du scénario pédagogique, je décrirai les ajustements que j'ai dû pratiquer dans

mon recueil de données. Enfin, je terminerai en présentant les outils qui me serviront pour l'analyse de ces données.

4.2.1. Déroulé du recueil de données initialement envisagé

4.2.1.1. Choix des méthodes de collecte des données de recherche et du corpus

Cette démarche de « recherche-expérimentation » procède dans un premier temps du choix des méthodes de collecte des données de recherche et du corpus à analyser. Il s'était agi, au début, de faire des enregistrements audio et filmiques des débats interprétatifs, afin de pouvoir étudier les expressions verbales et non verbales de l'acte de contradiction ainsi que l'avancée du débat et de l'interprétation.

En ce qui concerne le « corpus » au sens où l'entend Paillé, il ne s'agissait pas ici d'un texte ou d'un groupe de texte mais de quelques élèves qui seraient le sujet de l'expérimentation. J'avais choisi de me concentrer sur un groupe constitué de quatre élèves en situation de débat littéraire interprétatif. J'avais constitué ce groupe selon le modèle proposé par François Muller (s.d.) : un groupe hétérogène de quatre élèves : un « élément pilote, leader reconnu », « deux élèves en relation avec le pilote » et un « électron libre ou isolat ». Le groupe devait être enregistré sur deux séances distinctes afin de pouvoir analyser les acquisitions des élèves dans la maîtrise de l'acte de contradiction et sa conséquence sur l'interprétation littéraire d'un texte d'un débat sur l'autre. Entre ces deux séances devait se trouver une séance de langue construite autour de l'apprentissage d'un aspect de l'acte de la contradiction afin de permettre une progression chez les élèves. Les débats, une fois enregistrés, devaient ensuite donner lieu à une transcription pour être étudiés.

J'avais également décidé de faire deux entretiens individuels avec un élève de ce même groupe, un avant le début de l'expérimentation pour jauger de ses représentations de l'acte de contradiction et de la manière dont il le réalise hors contexte, et un après pour comparer ses représentations initiales et *a posteriori*, après la séance de langue, ainsi que les écarts dans la réalisation

de l'acte entre les deux entretiens et les débats. Les questions que j'avais construites à partir du travail de Maurer (2001) étaient les suivantes :

- Qu'est-ce que contredire pour toi ?
- Comment fais-tu pour contredire quelqu'un ? Et éventuellement, pour développer la première réponse : Cite des expressions que tu penses utiliser souvent quand tu veux contredire quelqu'un. Penses-tu que parfois tu contredis sans paroles ?
- A quoi sert de contredire selon toi ?
- As-tu des points à travailler dans l'expression de la contradiction ?

J'avais décidé de poser les mêmes questions pour les deux entretiens afin de pouvoir étudier les écarts de réponse entre ces deux temps.

4.2.1.2. Mise en place des conditions d'expérimentation

Le devis méthodologique que j'ai choisi, tel qu'il est décrit par Paillé, invite ensuite à « mettre en place les conditions de l'expérimentation ». Celle-ci s'est déroulée à partir de janvier, lors d'une séquence portant sur l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles » et consacrée à l'étude de l'œuvre intégrale *Candide ou l'Optimisme* de Voltaire. La problématique de séquence était la suivante : « Le conte philosophique est-il une arme de contestation efficace ? ». On trouvera en annexe 1 le conducteur de séquence complet et ci-dessous un extrait brièvement commenté du détail des trois séances telles qu'elles étaient envisagées pour mener à bien l'expérimentation :

Dans un premier temps, était effectué un débat d'interprétation « diagnostique » sur le début du chapitre trois de *Candide*.

5°) Comparaison de 2 textes des Lumières	23/01	2h	Chapitre troisième, <i>Candide</i> : de « rien n'était si beau » à « n'oubliant jamais Melle Cunégonde » « Paix »,	Comprendre la différence entre argumentation directe et argumentation indirecte	Rappel : qu'est-ce que <i>l'Encyclopédie</i> ? Lecture de l'article : le titre vous semble-t-il adapté ? En gpe : quel texte vous semble le plus efficace pour dénoncer la guerre, le chapitre 3 de <i>Candide</i> ou l'article
---	-------	----	---	---	--

			<i>Encyclopédie</i> , Etienne-Noël Damila-ville, 1751		de Damilaville ? Justifiez et organisez votre réponse Débat en groupe puis en classe entière (de façon régulée pour la classe entière) CM : Point sur la différence entre arg. directe et indirecte + les différents types d'arguments (chercher des exemples dans le texte)
--	--	--	---	--	--

Les données étaient ensuite collectées grâce aux enregistrements et analysées à l'aide d'une grille préétablie. J'avais ensuite l'intention de travailler deux ou trois points de cette grille avec les élèves lors d'une séance d'étude de la langue (au choix parmi la modalisation, la négation, la concession ou les verbes de jugement en ce qui concerne le verbal, par exemple) :

8°) Etude de la langue : la contradiction	30/01	1h	Article de presse sur les 80 km/h	Etudier l'acte de contradiction et ses expressions linguistiques	Qu'est-ce que contredire pour vous ? Distribution de l'article : indiv, contredire les idées de l'article de 3 manières différentes. MEC en groupe et choix des expressions, à noter sur une affiche A3. Passage au tableau et présentation des expressions trouvées : mettre en évidence les opérations de concession et modalisation (apport) Choisir 3 expressions et s'en servir dans le prochain débat
---	-------	----	-----------------------------------	--	---

Enfin, ces étapes (débat puis analyse) étaient répétées selon une démarche itérative autour d'un nouveau débat en fin de séquence. J'avais distribué quatre textes condamnant l'esclavage, un par groupe, autour de l'étude du chapitre dix-neuf de *Candide*. Chaque groupe avait eu pour tâche de prouver que *son* texte avait l'argumentation la plus efficace. Les élèves avaient eu pour consigne d'essayer de mettre en œuvre ce qui avait été travaillé lors de la séance d'étude de la langue. Il s'était agi alors d'étudier les différences, acquisitions en cours et obstacles persistant par rapport au premier débat d'interprétation. L'objectif était ainsi d'évaluer, sous une forme différente du premier débat interprétatif, les acquis concernant la maîtrise de l'acte de contradiction et la capacité des élèves à réinvestir ces savoirs dans une situation différente :

12°) Débat autour de l'esclavage	07/02	1h	« De l'esclavage des nègres », <i>L'Esprit des lois</i> , Montesquieu, 1748 « Traite des nègres », <i>Encyclopédie</i> , Chevalier de Jaucourt, 1766 « Sur l'esclavage », <i>Contribution à l'Histoire des deux Indes de l'Abbé Raynal</i> , Denis Diderot, 1780 <i>Histoire philosophique des deux Indes</i> , Abbé Raynal, 1770	Savoir débattre dans le but de convaincre et/ou persuader ; Réutiliser l'expression de la contradiction	Consigne : prouvez que votre texte est le plus efficace pour dénoncer l'esclavage. Lecture d'un texte : que peut-on repérer pour juger de l'efficacité d'un texte ? Lecture à voix haute de chaque texte puis les élèves choisissent celui qu'ils préfèrent. En groupe, recherche d'arguments pour défendre son texte. Débat (rappel : utiliser au moins 3 expressions différentes pour contredire) : 2 groupes face à face pendant que les autres suivent ; 1 modérateur ; 1 maître du temps (max 10 min chacun)
----------------------------------	-------	----	--	---	---

4.2.2. Imprévus et ajustements dans le recueil et l'analyse des données

A l'issue de ces trois séances et avant de débiter l'analyse des données, j'ai dû ajuster de façon assez importante la méthodologie d'analyse en raison de divers imprévus qui ont eu lieu lors de l'expérimentation.

Après le débat diagnostique, j'ai choisi d'abandonner l'étude des enregistrements filmiques. Certes, le non verbal fait partie intégrante de l'acte de contradiction (Maurer, 2001). Néanmoins, ce pan d'analyse est très étendu et il m'est apparu que le travail qu'aurait exigé une étude du non verbal en parallèle du verbal aurait été très ambitieux. J'ai donc décidé à ce moment-là de focaliser mon expérimentation et mon analyse uniquement sur les expressions verbales de la contradiction.

J'ai dû modifier la composition du groupe que j'avais composé dans le but de l'enregistrer (avec un leader, un électron libre et deux élèves en relation avec le leader ; Muller (s.d.)). En effet, avant le débat diagnostique, un des deux élèves « en relation avec le leader » que j'avais choisi pour faire partie du groupe d'étude a commencé à être absent pour raisons personnelles. Par conséquent, j'ai remplacé cet élève par un autre de niveau plus faible. Cela a eu une incidence sur les entretiens prévus dans mon expérimentation. En effet,

j'avais choisi l'élève absent pour participer aux entretiens. J'ai alors décidé de demander à l'élève « leader » de faire l'entretien prévu juste avant le débat diagnostique. Tandis que mon premier choix avait été celui d'un élève de niveau faible, volontaire à l'oral mais pour qui la maîtrise de certaines compétences linguistiques est encore difficile, l'élève qui a finalement passé l'entretien a un profil est très différent : discret en classe, il s'investit beaucoup dans les travaux de groupe et a un bon niveau en français. J'avais initialement l'intention de faire un second entretien avec cet élève à l'issue du second débat pour comparer ses représentations finales de l'acte de contradiction avec celles qu'il avait au début de l'expérimentation. Néanmoins, le premier entretien a été très fécond et, en outre, je n'ai pas eu l'occasion de m'entretenir avec cet élève (le second débat ayant eu lieu avant les vacances, cela aurait repoussé l'entretien de près de trois semaines). En conséquence, je n'ai pas fait de deuxième entretien comparatif.

Entre les deux débats, l'élève de faible niveau, qui remplaçait déjà mon premier choix, a lui aussi commencé à être absent de manière très récurrente, et notamment lors du deuxième débat. Par conséquent, je n'ai pas pu le prendre en compte dans l'analyse du second débat et des acquisitions dans l'acte de contradiction. De plus, un autre élève de ce groupe initial de quatre a refusé de participer lors du deuxième débat malgré mes incitations multiples ainsi que celles de ses camarades. Ces deux événements ont donc entraîné une réduction à seulement deux du nombre d'élèves sur lesquels fonder mes observations et analyses (le leader et l'électron libre), ce qui rendait compliquée une analyse comparative vraiment graduée et approfondie. Par conséquent, j'ai dû modifier en profondeur le déroulé de l'expérimentation et son analyse.

Au vu de ces impondérables, même si j'avais en ma possession la transcription des deux débats, il m'a fallu limiter mes observations et analyses au seul débat diagnostique qui a donc perdu ce statut de « diagnostique » pour devenir le débat sur lequel j'ai fondé entièrement mes observations et analyses. Le second débat a servi alors d'ouverture et de mise en perspective pour voir comment prolonger le travail. Il ne s'est donc plus agi dès lors de comparer les

éventuelles acquisitions des élèves par l'étude comparée des deux débats mais de dégager les points saillants de l'expression verbale de la contradiction chez les élèves pour ensuite présenter des pistes de poursuite de travail. L'entretien initial effectué avec l'élève a été conservé puisque, s'agissant d'un des élèves qui faisait partie du groupe enregistré lors du débat analysé, cela m'a permis de confronter ses représentations de l'acte de contradiction avec la réalisation effective de cet acte lors du débat.

Voici donc dans un tableau synthétique les modifications effectuées au cours de la rédaction des analyses de l'expérimentation :

	Ce qui était prévu initialement	Ce dont il est rendu-compte au final dans la présentation et l'analyse des données
Description de l'expérimentation	Entretien n°1 Débat diagnostique Séance de langue Deuxième débat comparatif Entretien n°2	Entretien Débat analysé Séance de langue Prolongement bref sur le deuxième débat

4.2.3. Choix des critères d'observation et d'analyse

Avant de procéder à l'analyse des enregistrements audio, il convenait de préparer des « outils conceptuels et techniques » et de dresser une liste de « questions que l'on va poser au corpus » (Paillé, 2007).

J'avais ainsi mis en forme, en m'inspirant des travaux de Maurer (2001), une première grille de critères d'observation et d'analyse qui prenait en compte à la fois le verbal et le non verbal :

Réalise l'acte de façon :	Consensuelle	Non consensuelle
Verbale	<ul style="list-style-type: none"> - Concession - Opérations de modalisation logique (penser/croire/être vrai que...) - Adverbes modalisateurs - Négation - Type de phrase (injonctif, déclaratif, interrogatif) - Champ lexical du jugement - Antonymes - Valorisation de l'autre et minimisation de sa personne - Ecouter jusqu'au bout 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de concession - Champ lexical de la certitude - Niveau de langue (vulgarité/gros mots/familier) - Adverbes intensifs/ Expressions de refus - Négation - Type de phrase - Champ lexical du jugement/de l'évaluation négatif/péjoratif - Antonymes - Valorisation de sa personne et minimisation de l'autre - Opposition « je »/ « tu » - Couper la parole
Non verbale	<ul style="list-style-type: none"> - Intonation - Mimiques du visage - Gestuelle - Posture 	<ul style="list-style-type: none"> - Intonation - Mimiques du visage - Gestuelle - Posture

Cette grille entrecroisait la réalisation consensuelle ou non consensuelle de l'acte de contradiction avec ses expressions verbales ou non verbales. Elle rendait alors possible une analyse très fine d'indicateurs grammaticaux,

énonciatifs, linguistiques, civiques et physiques. Elle permettait également d'opposer quasi systématiquement et deux à deux ces indicateurs. Ainsi, la présence d'une formule de concession vient s'opposer à son absence ; la valorisation de l'autre à son détriment propre s'oppose quant à elle à la valorisation de sa personne au détriment de l'autre. Certains indicateurs (comme les antonymes, la négation ou les types de phrase) peuvent se retrouver dans les deux colonnes (consensuelle et non consensuelle) de l'expression verbale puisque, suivant la manière dont ils sont employés en contexte, leur interprétation et leur analyse peut changer.

Néanmoins, les outils verbaux de la contradiction n'étaient pas réellement classés mais disposés « en vrac » dans les deux colonnes. J'ai donc ajusté cette première grille de lecture « brut » pour en produire une plus claire et organisée. J'ai ajouté une ligne de lecture qui permet d'organiser les outils verbaux en grandes catégories (même si certains critères pourraient certainement se retrouver dans plusieurs catégories selon le point de vue à partir duquel on les étudie) : la contradiction au niveau du simple mot, au niveau de la phrase prise dans son ensemble et au niveau de l'échange (plus ou moins étendu). De plus, j'ai abandonné, comme indiqué plus haut, l'étude du non verbal. J'ai donc entrepris de décrire les expressions de la contradiction lors des débats à l'aide de la grille finale suivante :

Contradiction verbale :	Consensuelle	Non consensuelle
Au niveau du mot	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbes et termes modalisateurs - Antonymes 	<ul style="list-style-type: none"> - Adverbes intensifs/ Expressions de refus - Antonymes
Au niveau de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> - Concession - Opérations de modalisation logique (penser/croire/être vrai 	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de concession - Niveau de langue (vulgarité/gros mots/familier)

	que...) - Négation - Type de phrase (injonctif, déclaratif, interrogatif) - Champ lexical du jugement	- Négation - Type de phrase - Champ lexical de la certitude - Champ lexical du jugement/de l'évaluation négatif/péjoratif
Au niveau de l'échange	- Valorisation de l'autre et minimisation de sa personne - Ecouter jusqu'au bout	- Valorisation de sa personne et minimisation de l'autre - Opposition « je »/ « tu » - Couper la parole

Par la suite, je me suis penchée sur le travail synthétique de C. Reverdy (2016) afin de dégager de nouveaux axes d'observation et d'analyse complétant les critères précédemment dégagés, sans pour autant rendre ces derniers inopérants. S'inspirant des travaux d'Isabelle Orly-Louis (2011), Catherine Reverdy propose de croiser trois niveaux d'analyse lors des interactions : les niveaux interindividuel, intra-individuel et celui de l'interaction elle-même. Le niveau d'analyse interindividuel, c'est-à-dire entre les individus, demande de dégager les rôles qu'empruntent tour à tour les élèves au cours d'une interaction : argumentateur ou gestionnaire par exemple. Le niveau intra-individuel étudie la manière dont les élèves eux-mêmes changent leur conduite interactionnelle au fur et à mesure de l'interaction. Enfin, pour le niveau de l'interaction elle-même, l'unité d'analyse est le groupe, qui crée différentes dynamiques selon le degré d'implication de ses membres. L'intérêt de ces trois niveaux d'analyse dans l'étude de l'acte de contradiction réside dans le fait que l'analyse extrêmement langagière proposée par Maurer est redoublée par une étude de la dynamique des interactions entre les élèves et de la manière dont le débat lui-même construit les apprentissages.

Reverdy propose également un autre modèle, qui est cette fois celui de Michael Baker (2008) : il s'agit d'analyser les interactions dans le débat à travers un « modèle local et spécifique des processus d'élaboration des connaissances dans et par le dialogue » et donc « d'expliquer en quoi et comment un type d'interactions donné produirait des apprentissages » (p. 14). Baker distingue trois degrés d'étude : le « degré d'alignement », le « degré de symétrie » et le « degré d'accord ». Le degré d'alignement désigne la coordination entre les actions des élèves et se mesure de manière échelonnée (d'un raisonnement quasi exclusivement individuel à une collaboration très étroite) et par l'attention des élèves à la tâche et par l'étude de l'intertextualité, c'est-à-dire « la façon dont les interventions langagières se construisent les unes par rapport aux autres ». Vient ensuite le degré de symétrie des rôles joués par élèves, d'une interaction symétrique pour laquelle les rôles sont équilibrés à une interaction asymétrique. Enfin, on peut étudier le degré d'accord entre les partenaires, sachant que « le désaccord suivi d'un argumentaire peut déboucher sur un conflit sociocognitif potentiellement intéressant pour l'apprentissage ». Ces divers degrés d'étude proposés par Baker permettent de suivre les traces d'apprentissage grâce au « repérage d'opérations cognitives-langagières », dont les opérations de contradiction. L'intérêt de ces trois degrés d'analyse est qu'ils permettent d'étudier de manière simultanée le degré d'interaction des élèves et ce que cette interaction produit, tant au niveau de la maîtrise du langage que de l'avancement de la réflexion. Autrement dit, ils rendent possible l'analyse de l'espace dialogique qui est créé.

Finalement, j'ai choisi de soumettre d'abord le débat enregistré aux critères dégagés à partir des travaux de Maurer (2001) qui permettent une analyse fine des outils linguistiques de la contradiction. Puis, dans un deuxième temps, j'ai étudié ce débat sous l'angle des critères proposés principalement par le modèle de Baker (2008). En effet, ce modèle me semble plus pertinent et adapté à l'étude de la contradiction lors d'un débat interprétatif car il rend possible une analyse graduée et fine, par « degrés », des dynamiques du débat et également de la manière dont l'espace dialogique se construit. Il n'exclut par pour autant des éléments mis en avant par Orly-Louis (2011), tels que l'étude

des rôles des élèves et la dynamique créée par le groupe qui permet la construction des apprentissages, mais rend possible une analyse à la fois plus englobante et plus précise dans les faits à observer.

A l'issue de cette double description, j'ai décidé de croiser ces deux grilles de lecture de manière à voir si, en travaillant l'acte de langage de la contradiction, j'encourage la coopération et l'interprétation des textes.

4.3. Hypothèses sur les résultats attendus

Mes premières observations au bout de quatre mois avec cette classe de seconde m'avaient amenée à constater que l'expression de la contradiction était très hétérogène selon les élèves. Certains maîtrisaient déjà un certain nombre d'expressions verbales et non verbales de cet acte de langage tandis que d'autres ne les maîtrisaient pas ou seulement de manière ponctuelle et involontaire. L'objectif était de rendre cet acte conscient, de l'enseigner véritablement et explicitement pour que peu à peu les élèves l'incorporent à leur manière de s'exprimer et de se comporter. Je m'attendais donc, pour ce qui est d'abord de l'entretien avec un élève, à ce que celui-ci mentionne quelques expressions verbales de la contradiction telles que « oui, mais », « c'est vrai, mais », « peut-être ». Je ne pensais pas qu'il évoquerait la partie non verbale de la contradiction. Il s'agissait ensuite de comparer ses réponses avec ce qu'il produirait lors d'une interaction en groupe puisqu'il faisait partie du groupe enregistré. Lors du débat enregistré, je voulais donc étudier avec attention les diverses manières dont les élèves (se) contredisaient. Je m'attendais à une certaine disparité selon les élèves. En effet, si l'élève avec lequel je me suis entretenue avait un bon niveau, comme un autre élève du groupe, les deux autres élèves étaient d'un niveau assez faible et, si l'un participait assez activement à l'oral, l'autre le faisait le moins possible. Je m'attendais également à ce qu'un moment ou un autre, la contradiction soit si forte qu'elle déclenche une certaine tension entre ces élèves dont l'un a un caractère assez méprisant et tranché.

5. Présentation, analyse des résultats du recueil de données et mise en perspective

5.1. Entretien avec un élève du groupe enregistré

Avant de débiter l'expérimentation, et donc d'enregistrer le débat, j'ai pratiqué un entretien avec un élève, nommé T (voir annexe 2). Il s'agit d'un bon élève, qui maîtrise bien la langue française dans ses différents aspects (linguistique, grammaire, syntaxe...) et qui est à l'aise à l'oral comme à l'écrit. C'est un élève que j'ai également enregistré lors des débats interprétatifs en groupe qui font l'objet de l'expérimentation. Cela me permettra ainsi, dans l'analyse qui suivra, d'étudier précisément la manière dont il use des expressions de la contradiction et de voir si ses représentations de cet acte hors-contexte, hors-débat, telles qu'il les a présentées dans l'entretien, correspondent à la manière dont il le réalise en interaction.

Avant l'entretien, j'ai préparé quatre questions à lui poser : « Qu'est-ce que contredire pour toi ? », « Comment fais-tu pour contredire quelqu'un ? » (Cette deuxième question pouvait être subdivisée selon la tournure de la discussion, ou au moins infléchie de manière à faire ressortir les expressions verbales et non verbales de la contradiction), « A quoi sert de contredire selon toi ? » et « As-tu des points à travailler dans l'expression de la contradiction ? ». Ces quatre questions sont celles que j'ai posées à l'élève, de même que quelques questions subsidiaires, soit pour relancer la discussion, soit pour expliciter un point abordé de manière implicite par l'élève.

J'ai donc commencé par demander à T. de définir le verbe « contredire ». Il faut tout d'abord noter que T., pour définir la contradiction, ne commence pas par une définition « classique », qui passe par l'abstraction, mais commence par un exemple : « si je dis que « le cheval est blanc » et que je parle, je parle et que juste après je dis que « le cheval est vert », c'est pas la même chose ». La contradiction lui apparaît donc de prime abord de manière très empirique, pas du tout abstraite. Il passe ensuite à une définition plus générale : « j'ai dit, pas forcément l'inverse, mais quelque chose d'autre que ce

que j'avais dit avant ». L'élève n'en reste donc pas à une reprise du verbe (contredire, ce n'est pas juste « dire contre ») ou à une définition simpliste (contredire, ce n'est pas non plus seulement dire l'inverse d'un énoncé précédent) mais il perçoit que la contradiction consiste aussi à apporter une information différente, à nuancer un propos au point de décrédibiliser, voire d'annuler, la parole qui précède. Ce point est particulièrement pertinent lors des activités de débat en classe puisque la contradiction va alors passer par des expressions de nuance, de concession, par des opérations de modalisation, et servira un argumentaire fructueux pour l'interprétation coopérative.

A la question portant sur l'intérêt de la contradiction, T. distingue entre la forme pronominale et intransitive du verbe, « se contredire », qu'il ne développe pas, et la forme non pronominale et transitive, « contredire les autres ». C'est à partir de cette deuxième forme du verbe qu'il va répondre à la question de l'intérêt de la contradiction. T. associe tout de suite la contradiction à un double enjeu social/sociable (la contradiction implique nécessairement « les autres ») et langagier (d'où l'usage des verbes « débattre », « remettre en cause », « faire réfléchir »). Le verbe « débattre » apparaît notamment très rapidement. Or, le débat consiste justement, dans un face à face ou dans un groupe, à discuter autour d'une « question de base », l'équivalent de la « question controversée » évoquée par Dolz et Schneuwly (2009), à exprimer diverses opinions et à essayer de modifier le point de vue des autres, d'où l'emploi par l'élève des termes « faire réfléchir », « remettre en cause » ou encore « argumenter ». L'élève perçoit donc ce que les deux didacticiens traduisent par l'objectif de « préciser/modifier sa position initiale ». T. associe ainsi rapidement la contradiction au genre du débat : l'écoute et l'éventuelle contradiction apparaissent nécessaires dans le but de nuancer ou modifier un point de vue. T. parle ensuite d'une « réaction » qui peut avoir lieu lors de la contradiction, lors de la « remise en cause » de l'autre. En effet, la contradiction met en danger l'identité, la face de l'autre. Mais, quand je cherche à faire expliciter à l'élève la raison de cette « réaction » dont il parle, quand je lui demande « pourquoi quelqu'un pourrait assez mal réagir si [on] la contredit », il évite la question. Il parle plutôt de son propre cas et dit que lui ne réagit pas mal à la

contradiction mais est ouvert à la discussion et aux arguments des autres. Il semble, selon ses propres mots, ne pas être arc-bouté sur son point de vue mais être prêt à nuancer ses opinions. Il sera intéressant de noter les éventuelles différences entre ses propos lors de l'entretien, *ex nihilo*, et la réalisation en acte de l'expression de la contradiction lors des débats auxquels il participera.

A la troisième question, celle portant sur les manières de contredire, T. va mentionner deux façons de contredire, la façon verbale et la façon non verbale. De façon quasi immédiate, il va donner pour exemple : « Alors moi je pense pas que ce soit comme ça exactement, je pense plutôt que... » et « tu n'as sûrement pas tort, mais moi je vais te donner des arguments contre, et toi... ». C'est donc l'expression verbale de la contradiction qu'il exprime en premier, c'est ce qui lui semble le plus évident. Dans le premier exemple qu'il donne, on note d'abord le redoublement de la première personne, « moi je », qui met en avant la personne qui parle et son opinion au détriment de l'autre. De plus, la forme négative (tronquée de l'adverbe de négation « ne », exprimée uniquement à l'aide du forclusif « pas » parce qu'il s'agit d'une forme orale) permet de nier le point de vue de l'autre. Néanmoins, cette dénégation faite par le « moi » n'est pas opposée radicalement à un « toi » mais à un « ça ». Cette tournure démontre une maîtrise relative de la consensualité puisque ce n'est pas la face de l'autre qui est directement attaquée, mais ce sont plutôt ses idées. T. emploie également, pour nuancer sa contradiction, des adverbes de degré (« exactement », « plutôt »), et utilise à deux reprises le verbe de jugement « penser que ». Il exprime donc un degré de certitude et d'incertitude à la fois sur sa parole et sur celle de l'autre. Il y a donc modalisation dans ses propos. Le deuxième exemple qu'il prend pour illustrer la manière dont il contredit (« Tu n'as sûrement pas tort, mais moi je vais te donner des arguments contre ») oppose cette fois clairement « moi » à « tu » mais débute avec une concession. La phrase est en effet construite en deux temps : d'abord une valorisation de la pensée de l'autre puis sa parole personnelle est créditée d'une valeur supérieure. Par cette tournure concessive, l'élève accepte la valeur des idées de son adversaire. T. déclare d'ailleurs « il faut lui montrer que

lui il a d'un côté raison mais pas totalement non plus ». On peut également relever la conjonction adversative « mais » qui apparaît être au cœur de la contradiction et de l'expression de la contradiction, qui est récurrente chez les élèves. Ce n'est qu'après ces exemples d'expressions verbales de la contradiction que T., sur sollicitation de ma part, mentionne les expressions non verbales de la contradiction : les « gestes » et le « ton » qui peut être « trop brut ».

En résumé, cet entretien témoigne d'une grande maîtrise préalable par T de l'acte de contradiction : il perçoit la complexité de cet acte qui implique à la fois de contredire l'autre sans briser la communication mais aussi de poursuivre l'interaction de manière constructive notamment grâce à l'utilisation de la concession, qu'il évoque sans la mentionner précisément, et d'un argumentaire fécond.

5.2. Débat analysé

5.2.1. Contexte du débat enregistré

La séance au cours de laquelle j'ai mené le débat me permettant d'étudier l'expression de la contradiction lors d'un débat interprétatif est la cinquième d'une séquence portant sur l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles » et consacrée à l'étude de l'œuvre intégrale *Candide ou l'Optimisme* de Voltaire. La problématique de séquence est la suivante : « Le conte philosophique est-il une arme de contestation efficace ? ». Il a été annoncé aux élèves dès le début de la séquence le double objectif de lecture et interprétation de l'œuvre et de travail sur l'argumentation et la contradiction lors d'un débat.

Cette séance, pour pouvoir être mise en œuvre, s'appuie sur les deux séances précédentes. La troisième séance de la séquence a amené les élèves à étudier le chapitre 3 de *Candide* autour de la problématique « Comment Voltaire dénonce-t-il la guerre dans ce chapitre ? » (voir annexe 4). Lors de la

quatrième séance ont eu lieu des exposés, dont l'un portait sur *L'Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert. Cet exposé avait ainsi pour but d'apporter aux élèves des notions clés pour comprendre le texte de Damilaville (voir annexe 5) qui a entre autres servi de support à la séance cinq.

La séance cinq consistait donc en la comparaison de ces deux textes des Lumières, et, dans la perspective de la problématique de séquence, en leur confrontation en matière d'efficacité argumentative autour de la dénonciation de la guerre. L'objectif était ainsi d'amener les élèves à saisir par eux-mêmes, et de manière intuitive, la différence entre argumentation directe et argumentation indirecte puis d'en poser une définition claire et stable. De plus, j'avais aussi pour objectif d'observer la forme que prendrait la contradiction lors du débat qui a eu lieu, la contradiction étant un acte de langage périlleux, qui peut menacer la face de l'autre et risque de provoquer une rupture de la communication, la rupture de l'espace dialogique dans le groupe-classe (Maurer, 2001).

J'ai laissé aux élèves dix minutes, individuellement, pour répondre à la question « Pour vous, quel est le texte le plus efficace pour dénoncer la guerre, le chapitre 3 de *Candide* ou l'article de Damilaville ? ». A l'issue de cette réflexion individuelle, les élèves se sont regroupés par quatre (huit groupes de quatre) et ont confronté leurs choix et arguments. En ce qui concerne les groupes, je les ai constitués selon le modèle proposé par François Muller dans son site *Sur la diversification en pédagogie* (s.d.) : des groupes hétérogènes de quatre élèves avec un « élément pilote, leader reconnu », « deux élèves en relation avec le pilote » et un « électron libre, isolat ». Le groupe que j'ai enregistré plus particulièrement est mixte (deux filles et deux garçons) et est constitué de deux très bons élèves, le « pilote » qui dirige le débat, parfois de manière assez manipulatrice et à son avantage, tirant partie des faiblesses lexicales des autres (il s'agit de l'élève avec lequel j'ai mené l'entretien présenté précédemment), et « l'isolat » qui intervient très peu (ils sont désignés par leurs initiales, T. et C.), et de deux élèves plus en difficulté, « en relation avec le pilote » (dont les initiales sont Th. et L.). Le débat a duré une dizaine de minutes. Je ne suis absolument pas intervenue dans le groupe que j'ai

enregistré afin de ne pas « polluer » le déroulé de l'interaction (voir annexe 3 pour la transcription intégrale du débat).

En ce qui concerne ce groupe, on peut noter qu'il y a bien eu débat au sens où des opinions se sont affrontées (deux élèves étaient pour *Candide* contre deux pour *Damilaville*), à l'aide d'arguments plus ou moins pertinents, bien exprimés ou bien reçus, et à l'aide d'expressions verbales consensuelles et non consensuelles de la contradiction.

5.2.2. Etude des outils verbaux de la contradiction

5.2.2.1. *Au niveau du mot*

Dans un premier temps, je vais m'attacher à étudier les expressions verbales de la contradiction chez les élèves au niveau du simple mot (j'observerai plus loin les niveaux de la phrase et de l'échange). Dans ce niveau entrent tous les critères de la grille qui, à eux seuls, expriment la contradiction. En font donc partie les adverbes de négation comme « non » ou « si » pris dans le sens négatif, les termes modalisateurs lorsqu'ils ne sont pas pris dans une tournure concessive mais également, du point de vue lexical, les antonymes. Autrement dit, comment un mot ou une expression unique expriment-ils la contradiction ?

Le terme de contradiction qui est le plus récurrent au cours du débat est la conjonction de coordination adversative « mais ». On la retrouve à quinze reprises dans la tournure concessive « oui, mais » (dont nous traiterons plus loin) et à sept reprises employée seule. Cette conjonction apparaît donc privilégiée par rapport à des adverbes tels que « néanmoins », « toutefois » ou « cependant », qui sont totalement absents du débat. Ils sont en effet d'un usage semblable mais apparaissent plus facilement utilisable à l'écrit. On peut donc supposer que l'emploi quasi continu du « mais » est assez spécifique au genre oral.

L'autre mot de contradiction qui apparaît régulièrement au cours de ce premier débat est l'adverbe « non » (on en compte sept occurrences). La

première fois que le « non » est employé, il est même triplé et renforcé par une locution adverbiale : « Non, non, non, pas forcément ». On pourrait ici parler d'une dénégation redondante qui vise à insister sur le désaccord, sur la contradiction. Néanmoins, cette triple répétition, qui pourrait apparaître manquer de consensualité, est adoucie par le « pas forcément » qui suit. Ce « non » est également parfois employé seul dans une phrase exclamative (« Ah non ! ») ou déclarative (« Non. »). Dans ces deux cas, le fait qu'il soit utilisé seul marque une contradiction simple, sans recherche de discussion ou sans l'apport d'une idée supplémentaire précisant la raison du désaccord ou permettant à l'autre d'avoir une prise sur laquelle rebondir. La dernière occurrence du « non » se trouve dans la phrase « non, ça saute moins aux yeux ». Outre l'adverbe « non », on remarque ici l'emploi de l'antonyme « moins » qui s'oppose au « plus » de la phrase précédente. Toute la contradiction repose donc sur la répétition de la même structure syntaxique dont le mot central (« plus ») a été remplacé par son inverse lexical exact (« moins ») afin de marquer le désaccord. Nous reviendrons plus loin sur l'usage du même patron syntaxique dans la contradiction au niveau de l'échange.

L'adverbe « si » est également employé pour marquer l'opposition. Il a la même valeur et le même sens que le « non » mais répond uniquement à une phrase négative. Ainsi, on trouve « On parle pas de la paix [...] / Si » ou encore « Les gens de l'époque ne le savaient peut-être pas. / Si ». Ce terme permet donc, en un seul mot, de sous-entendre l'inverse de ce qui vient d'être dit. On pourrait le remplacer par la phrase qui précède en lui ôtant la négation.

La contradiction peut également passer par des termes modalisateurs, pris ou non dans des tournures concessives. Au niveau du mot ou de l'expression simple, nous pouvons par exemple noter chez T, dans sa longue réplique du début, comment il contredit sa propre parole dans le but de faire progresser sa réflexion, notamment par l'usage d'une forte modalisation. Dès sa première phrase, il emploie le verbe modalisateur « je pense » qui lui permet d'opposer son point de vue à celui de L qui a déclaré être pour *Candide*. T fait lui le choix de défendre Damilaville et son article, mais, pour amener son

désaccord, emploie ce verbe d'opinion, ce qui rend l'expression de la contradiction consensuelle car elle n'engage que lui. De plus, T est à ce moment-là en train de lire précisément ce qu'il a écrit sur son cahier et *ajoute* ce « je pense ». L'objectif est donc clairement de répondre à ce que L vient de dire mais de manière à ne pas attaquer sa face (Maurer, 2001). Après un court argumentaire sur l'efficacité explicite du message de *L'Encyclopédie*, il met en lumière un point fort de l'œuvre de Voltaire (qu'il introduit par la locution « alors que » qui fonctionne également ici comme une expression d'opposition). Puis il revient sur la valeur supérieure de l'article de Damilaville en introduisant son argument final par « Mais ce qui démarque vraiment le texte de... ». On retrouve donc l'adverbe « mais » pour introduire sa phrase ainsi que l'adverbe modalisateur « vraiment ». Cet adverbe fonctionne comme un intensif qui annule, ou du moins diminue ce qui a été dit précédemment, de manière à mettre en valeur l'argument final. Il est intéressant de noter que T reprend assez fidèlement dans le débat les tournures et les termes qu'il avait mentionnés lors de l'entretien (modalisation « je pense », conjonction « mais » entre autres).

Ainsi, un unique mot est régulièrement employé par les élèves pour marquer leur désaccord avec leurs interlocuteurs. Si le « non » ressort, on note tout de même une forte prédominance du « mais » qui est un terme moins fort et qui laisse la porte ouverte à un possible argumentaire explicatif. Les outils modalisateurs sont également employés pour éviter une confrontation directe.

5.2.2.2. Au niveau de la phrase

Je vais à présent étudier les expressions verbales de la contradiction au niveau de la phrase. Sont ici pris en compte, entre autres, l'emploi de certains types de phrase, la négation, les tournures concessives et les opérations de modalisation ou d'expression de la certitude qui réclament l'emploi d'un verbe conjugué qui supporte l'ensemble de la phrase. Autrement dit, comment une phrase, dans sa construction même, exprime-t-elle la contradiction de manière consensuelle ou non ?

Tout d'abord, nous pouvons nous interroger sur le type de phrase qui est employé de manière prioritaire par les élèves pour contredire les autres. A première vue, c'est la phrase négative qui apparaît omniprésente, souvent après un « oui, mais » sur lequel nous reviendrons. Le débat se déroulant à l'oral, les élèves privilégient de manière quasi systématique la forme raccourcie de la négation, privée de l'adverbe « ne » et réduite au forclusif « pas ». Néanmoins, leurs formules de contradiction s'appuient également sur d'autres types de phrases. Ainsi, on trouve l'exclamation « Quoi !? » qui fait appel à la fois à l'exclamation et à l'interrogation. Le sens de cette exclamation dépend du contexte et traduit ici à la fois une stupéfaction face à l'argument précédemment évoqué, une incompréhension (que vient faire le Sida dans un débat autour de la dénonciation de la guerre ?) et un refus de l'argument : bref, cette exclamation/interrogation sous-entend de manière assez violente et méprisante l'absurdité de la pensée de l'autre ; on pourrait donc parler ici d'une non-consensualité de la contradiction. Cette exclamation cherche à mettre un terme au fil lancé ici par Th. Enfin, nous pouvons relever des interrogations qui servent de levier à l'expression de la contradiction. Il s'agit la plupart du temps de questions rhétoriques, qui rebondissent sur la phrase prononcée juste avant et qui cherchent à en montrer la limite voire l'absurdité. Ainsi, lorsque Th déclare « On est plus sur le thème cruel, genre armes et tout », T réplique « dépeupler un peuple, c'est pas cruel ? », ou bien encore lors d'un autre échange entre ces deux élèves (« T : par la guerre / Th : Il y a des héros. C'est bien un terme de la guerre ça ? / T : C'est une maladie convulsive et violente du corps politique. C'est pas violent ça ? »), les questions n'attendent pas de réponse. Elles reprennent l'argument qui vient d'être énoncé (l'élève répète quasiment mot pour mot la phrase en la passant à l'interrogative) et, par la tournure interrogative, en montrent le non-sens ou les limites. Cette manière de contredire la pensée de l'autre attaque directement sa face (Maurer, 2001) puisqu'elle induit que la pensée, la parole qui vient d'être prononcée est fautive et mérite d'être inversée. Lors du deuxième échange mentionné, on n'assiste pas à une recherche de consensus mais plutôt à l'opposition systématique et réciproque de deux idées avec une tournure syntaxique reprise en chœur

(citation du texte puis question) qui accentue le renvoi de l'être aux limites de ses paroles. La communication dès lors se rompt car il n'y a pas recherche d'un terrain d'entente, ou du moins d'une nuance, d'un accord qui suivrait le désaccord. T ne répond pas à Th et Th répond à T d'un simple « non » qui brise l'éventuelle progression du débat. On peut également noter un usage singulier d'une question au début du débat : T transforme le « plus pitoyable » de Th en « Plus meurtrier ? ». La question de T entraîne ici un changement de sens et lui permet de réorienter le débat vers ses propres arguments, sans écouter l'autre qui pourtant soulève un point très pertinent. T manipule donc le débat à son avantage en usant notamment des questions pour contredire l'autre et sous-entendre la vanité de sa pensée.

Néanmoins, la nuance est présente dans ce débat. Ainsi, remarquons l'omniprésence du « oui, mais », que l'on retrouve à quinze reprises. Le « oui », équivalent du « certes » dans les phrases des élèves, est donc suivi d'une conjonction de coordination adversative. Cette tournure en deux temps, que l'on retrouve chez les quatre élèves du groupe, souligne une prévalence du « mais » pour exprimer la contradiction mais également une certaine maîtrise, ou au moins une idée, de la concession. C'est donc ce point qui apparaît d'abord saillant : les élèves ont une certaine idée de la concession et de son fonctionnement en deux temps. On peut également pointer le fait que ce « oui, mais » apparaît parfois par mimétisme de langage : un élève utilise cette forme et un autre, pour le contrer, va reprendre la même (« Th : Oui mais je m'en fous que ce soit des faits ou pas. / C : Oui mais nous on s'en fout pas. / Th : Oui mais moi je m'en fous. »). Ces trois « oui, mais » à la suite, s'ils témoignent d'une compréhension intuitive de la nécessité de la concession pour poursuivre la discussion, montrent également la pauvreté linguistique des élèves qui, à ce moment-là, ne parviennent pas à convoquer d'autre forme que celle-ci pour marquer leur opposition. Néanmoins, cette expression récurrente, si elle a une apparence concessive et donc consensuelle (Maurer, 2001), peut également être accompagnée d'une violence sous-jacente très prégnante. En effet, le passage cité précédemment témoigne d'une absence de la volonté d'écouter l'autre, de le comprendre, de manière à adopter une posture de débat

productive. Le ton employé est « agressif, énervé » et intransigeant. Le vocabulaire employé est familier, presque vulgaire (verbe « s'en foutre »), ce que Maurer (2001) classe dans les expressions non consensuelles de la contradiction. Le danger est alors la rupture de la communication et c'est presque ce qui se passe puisque Th. cesse de participer pendant quelques échanges et ne réintègre le débat que sur la sollicitation de T. (« Ecoute ! [...] Moi je t'écoute donc écoutez-moi ».). Il y a donc ici un paradoxe entre la forme et le fond : la forme oscille entre contradiction consensuelle et non consensuelle tandis que le fond marque un désaccord irréconciliable qui ne tient pas compte de l'autre. Cette rupture est en réalité la conséquence d'une incapacité de Th. à exprimer ses arguments, qui sont du reste pertinents, de manière claire et construite et par là-même à convaincre les autres de l'importance de l'écouter et de prendre en compte son opinion. On distingue donc une véritable frustration chez Th. due à une faiblesse linguistique.

Ainsi, pour ce qui de la contradiction au niveau de la phrase, on peut remarquer que les élèves, s'ils privilégient la phrase négative, n'excluent pas non plus les types de phrase exclamative et interrogative à certains moments pour renforcer leur désaccord. En outre, ils témoignent d'une maîtrise relative de la concession par le biais du « oui, mais » qui appelle une contradiction en deux temps. Néanmoins, ce « oui, mais » traduit une pauvreté linguistique puisque jamais n'apparaît une autre expression ayant la même valeur.

5.2.2.3. Au niveau de l'échange

Pour terminer, je vais étudier les expressions verbales de la contradiction qui s'appuient sur l'échange plus ou moins étendu (de réplique à réplique ou prenant en compte plusieurs répliques). Sont notamment retenus ici la valorisation ou la dévalorisation de l'autre à son détriment ou à son propre avantage, l'écoute jusqu'au bout de la pensée de l'autre, l'opposition du « je » à un « tu », les jeux de reprise. Autrement dit, comment la progression du dialogue témoigne-t-elle de la manière dont la contradiction se construit ?

Parmi les expressions de la contradiction, Maurer (2001) cite le jeu des pronoms personnels (PP). Ainsi, les oppositions « je/tu » ou « nous/vous », qui opposent un à un, un à deux ou deux à deux les élèves, vont de pair avec la valeur qui est attachée ou non à la personne. Lorsque le « tu » ou le « vous » est attaqué, c'est bien l'identité tout entière qui est remise en cause, et non seulement les arguments. Relevons ainsi la récurrence du « moi, je », « pour moi » ou « mais, moi ». La première personne du singulier est présente partout pendant l'acte de contradiction. Le débat apparaît alors comme un face à face qui engage l'être tout entier. Il ne s'agit alors plus tant d'une discussion que d'une confrontation des points de vue et de la valeur de chaque élève au vu de ses arguments. Sans pour autant exclure les pronoms personnels, Maurer (2001) propose d'employer des tournures qui ne font pas appel aux PP telle que « on peut peut-être penser que... ». Or, les élèves de ce groupe emploient finalement assez peu ces tournures impersonnelles. Au contraire, on peut remarquer que l'emploi des P1, P2, P4 et P5 sont typiques de l'affrontement lors des moments de contradiction. Il y a alors une véritable escalade de la contradiction non consensuelle qui se traduit par l'emploi des PP et même par leur redoublement : « oui, mais je » (P1) puis « oui, mais nous » (P4, deux contre un) et enfin « oui, mais moi je » (redoublement de la P1, un contre deux).

Cet emploi des PP est fortement lié à la question de la valorisation de soi au détriment de l'autre ou au contraire à la valorisation de l'autre et à la minimisation de soi. Maurer (2001) souligne que, pour qu'il y ait réalisation consensuelle de l'acte de contradiction, il faut valoriser l'autre et minimiser sa personne et son point de vue. Or, dès le début, T se met en avant du simple point de vue de la longueur de ses répliques et de leur maîtrise sur le plan rhétorique. Il y a un véritable décalage par rapport à Th et L qui ont peu d'arguments ou qui, quand ils en ont, ne parviennent pas à les développer. A la fin du débat, T oppose sa parole et celle de C aux arguments de Th et L (« on va faire une liste et on va voir qui a le plus d'arguments »). Pour opposer les deux pensées, il emploie deux structures phrastiques similaires qui lui servent à résumer de manière très brève l'échange d'une dizaine de minutes qui vient d'avoir lieu : « vous, vous dites que + arguments » et « nous, on affirme que +

arguments ». On peut ici à nouveau noter le redoublement du pronom personnel sujet qui permet de souligner la contradiction. De plus, le choix du verbe apparaît significatif : Th et L « di[sent] » tandis que T et C « affirme[nt] », ce qui est beaucoup plus fort. L'avantage est donc donné à ces derniers lors de la phase de synthèse finale. Ce sont leurs arguments qui l'emportent.

En résumé, au niveau de l'échange, on assiste à une bataille, par les mots, des identités et de la valeur de chacun. Les face à face traduits par l'emploi qui est fait des PP rendent aussi compte des dynamiques structurant l'échange : les élèves oscillent constamment entre opposition, rassemblement et à nouveau désaccord, ce qui rend le débat productif sur le long terme.

5.2.3. Analyse des dynamiques du débat au service de l'interprétation

5.2.3.1. Le degré d'alignement

Si on observe ce débat diagnostique du point de vue de ce que Baker nomme le « degré d'alignement » (2008), c'est-à-dire en étudiant de manière graduée la coopération des élèves et la construction des interventions langagières les unes par rapport aux autres, on peut d'abord noter qu'au début, le raisonnement déployé est celui de l'individu. Chacun explique quel est le texte qu'il a trouvé le plus pertinent et développe son argumentaire, plus ou moins long selon les élèves. Puis le débat progresse selon deux modalités distinctes. Soit les répliques s'enchaînent les unes aux autres par des procédés de reprises sémantiques (Lorsque Th dit « mais parler de la paix », il répond à l'argument de T donné 10 répliques auparavant), linguistiques (le même mot est repris et on y ajoute une idée supplémentaire ou on l'interprète différemment : L dit que, dans *Candide*, il y a « plus de détails » et T concède « C'est plus détaillé, c'est vrai ») ou syntaxiques (la même structure syntaxique est reprise et négativée, positivée ou légèrement modifiée : « Th : Ca saute plus aux yeux. / C : Ca saute plus aux yeux (*ton un peu ironique*) / T : Non, ça saute moins aux yeux). Soit, au contraire, le débat parvient à un point où il ne progresse plus et un nouvel argument est ajouté de manière arbitraire : « C : Bon, donnez-nous un autre argument. / T : Et on discutera après. / L : Ok. Attends, faut que je

trouve ». Ainsi, au sein du débat, s'instaure une sorte de métalangage : les élèves explicitent à voix haute la manière dont doit se dérouler un débat, ce qui est attendu, notamment la confrontation de points de vue. Pour le faire progresser, la coopération s'externalise, n'est plus contenue dans les interactions mais les interactions elles-mêmes doivent porter la coopération, doivent permettre d'enchaîner, de faire du lien pour éviter la rupture de la communication.

L'étude du degré dit « d'alignement » dans cette interaction témoigne donc des procédés divers qui sous-tendent la progression du dialogue : un début assez abrupt et individualiste pour lancer la discussion puis une progression soit reposant sur des reprises lexicales ou syntaxiques soit explicitement donnée comme progression par le biais d'un métalangage.

5.2.3.2. *Le degré de symétrie*

Du point de vue des rôles que les élèves prennent lors du débat, c'est-à-dire le « degré de symétrie » (Baker, 2008), on peut distinguer trois rôles principaux : le rôle de leader-gestionnaire, le rôle d'aide (ou d'appui) et le rôle d'opposant. Les rôles vont être soit pris en alternance par les élèves, chaque élève adoptant plusieurs rôles, soit ils seront principalement captés par un ou deux élèves. Ainsi, le rôle de leader est tenu principalement par T dans ce débat diagnostique. Il dirige le débat de bout en bout même si, au tout début, sa question « Qui veut commencer ? » laisse une porte ouverte à Th qui commence par distribuer la parole (« Déjà, il faut dire qui est pour... », « Commence » et « C, vas-y »). Mais par la suite, c'est T qui domine, d'abord parce que c'est lui qui parle le plus (40 répliques sur 103, soit 40 % des répliques), ensuite parce qu'il manipule le débat à son avantage en modifiant parfois ce que disent les autres de manière à réorienter la discussion vers sa thèse et, enfin, parce qu'il organise les différentes étapes du débat (exposition des arguments : « Eh bien argumente », « Ecoute : + argument » ; synthèse des arguments : « Donc résumons » ; conclusion du débat : « Alors, vous êtes toujours convaincu par *Candide* ou... ? »). Il rappelle également à l'ordre, si nécessaire, les autres élèves qui soit sont dissipés soit qui ont cessé de

participer ou d'écouter (« Moi je t'écoute donc écoutez-moi »). Le rôle du leader-gestionnaire est donc majoritairement porté par T même si Th cherche parfois à reprendre le débat à son compte. L et C ont avant tout des rôles d'appui, appui de T pour C (« Je suis d'accord avec T ») et appui de Th pour L (« Après, nous on pense que lui... »). Il y a une complémentarité qui se construit, deux duos face à face ressortent même s'il y a des phases au cours desquelles le duo est en désaccord en son sein (« Non, non, non, pas forcément », « Tu répètes tout le temps ! »). Mais dans ce dernier cas, le désaccord est souvent minime et réglé très rapidement. En aucun cas C et L ne rythment donc le débat. Il y a une asymétrie entre leader et suiveurs mais celle-ci est en réalité féconde puisqu'elle permet la progression d'un débat dont les acteurs savent implicitement quel est leur rôle. C'est cette répartition des rôles qui rend possible la coopération. Enfin, chaque élève adopte le rôle d'opposant à un autre ou à plusieurs autres, ce qui est fondamental pour la poursuite et la progression du débat. En effet, c'est parce qu'il y a désaccord exprimé que l'interprétation du texte et l'appréciation personnelle de chaque élève peuvent se construire. Chaque intervention renforce, nuance, atténue ou détruit une intervention précédente.

Ainsi, pour ce qui est du degré « de symétrie », on note au contraire une asymétrie des rôles, l'un des élèves conservant quasi continuellement le rôle de leader ou de meneur tandis que les autres semblent accepter la direction qu'il fait prendre au débat et graviter autour de sa pensée, soit pour l'appuyer soit pour le contredire.

5.2.3.3. Le degré d'accord

C'est pour cela que Baker (2008) propose également, outre le degré de symétrie, d'étudier « le degré d'accord », c'est-à-dire à la place qui est accordée au désaccord dans le débat et la manière dont l'argumentaire qui suit est potentiellement fécond pour l'apprentissage. Ce dernier degré d'analyse que mentionne Baker recoupe en réalité en partie ce que j'ai analysé précédemment à l'aide de la grille dégagée à partir des travaux de Maurer. En effet, le désaccord se manifeste d'abord par l'expression verbale de la

contradiction. Baker souligne néanmoins qu'une deuxième phase peut suivre et poursuivre ce premier temps de désaccord, une phase d'argumentation entraînant une réflexion et des apprentissages. Mais il déclare que le désaccord est *potentiellement* suivi d'un argumentaire fécond. Il faudrait rendre cet argumentaire systématique, et non plus « potentiel », de manière à favoriser la poursuite des échanges, qui vont donc nécessairement être contradictoires, et ainsi renforcer l'analyse et l'interprétation des textes, ce qui est normalement au cœur du débat. C'est ce qui est particulièrement intéressant pour ce qui est de l'analyse du développement d'un espace dialogique. Dans le cas du débat diagnostique, on pourrait se pencher plus particulièrement sur les deux cas opposés, l'un où il n'y a pas eu d'argumentaire après l'expression d'une contradiction et l'autre où un argumentaire est apparu et ensuite étudier la manière dont la présence de la deuxième phase d'argumentation a permis une interprétation plus profonde du texte et la création d'un vrai espace de dialogue entre les élèves, contrairement au premier cas.

Ainsi, pendant tout le débat, Th cherche à défendre le texte de *Candide* en voulant montrer que celui-ci est plus pathétique que l'article de *L'Encyclopédie* et donc qu'il touche davantage le lecteur parce que celui-ci éprouve des sentiments (« oui, mais [...] c'est plus pitoyable », « oui, mais [...] ça fait genre moins agressif », « oui mais là on est plus sur le thème cruel, genre armes et tout », « oui, mais je m'en fous que ce soit des faits ou pas », « le fait qu'il décrit des victimes »...). Cet argument, très pertinent du reste, Th ne parvient pas à le déployer, à le développer. Même lorsqu'il cite le texte, il n'arrive pas à mettre des mots sur son idée. Il marque donc plusieurs fois son désaccord avec T et C dans le choix du texte le plus efficace mais, parce qu'il ne développe pas ensuite suffisamment son argumentation, les autres élèves ne discernent pas, ou ne veulent pas entendre, tout simplement parce qu'ils défendent leur propre texte, la validité et la valeur de l'argument de Th.

Au contraire, les trois dernières interventions de C, au moment de la conclusion du débat, déploient à la fin une contradiction implicite à Th puis un argumentaire qui rend compte de la spécificité de chaque texte tout en

favorisant son choix personnel. En effet, après que Th a souligné que *Candide* est « plus facile à lire » et que T a concédé ce point, C reprend l'argument de la simplicité de compréhension en l'approfondissant (« c'est une histoire, [...] c'est plus intéressant qu'un article scientifique »). Th, croyant avoir remporté un allié, approuve (« Oui, voilà, justement, c'est ça ») avant que C ne renverse la situation en déplaçant la question de la simplicité autour de celle de l'implicite-explicite, qui était centrale dans l'étude des textes : « mais c'est moins implicite. [...] C'est plus implicite. Je pense que... mais, ... »). Finalement, C, par son opération de concession-réfutation-argumentaire modalisée, fait ressortir la différence principale entre les deux textes, qui a pointé durant tout le débat, et la résume de manière personnelle : « Je pense que ce qui va susciter l'attention, ça va être l'histoire, c'est normal. Mais ce qui va le plus marquer le lecteur s'il est attentif, ça va être le côté scientifique. ». Ainsi, C amène, lors de la conclusion du débat, deux notions centrales mais parvient également à réaffirmer son choix et sa préférence.

On peut donc noter, en ce qui concerne le « degré d'accord », qu'un argumentaire qui suit une contradiction pousse l'élève à approfondir sa réflexion et a surtout un effet puissant sur les autres puisqu'ils vont éventuellement se rallier à son point de vue ou en tout cas chercher à comprendre sa pensée même sans y adhérer.

5.2.4. Le cas de T : entretien et débat

T est l'élève avec qui j'ai eu un entretien en début d'expérimentation et qui faisait également partie du groupe que j'ai enregistré et dont j'ai présenté l'analyse du débat plus haut. Il est celui qui avait le rôle, très clairement, de leader au sein de ce groupe de quatre. Il s'agit maintenant de comparer les représentations de l'acte de contradiction qu'il a mentionnées ainsi que les outils qu'il a employés hors-contexte lors de l'entretien avec ce qu'il a produit au cours du débat et d'identifier à la fois les convergences, les écarts et les éventuels points qui seraient à travailler.

Tout d'abord, on peut s'intéresser aux représentations qu'a T de l'acte de contradiction. Dans l'entretien, il fait bien ressortir le fait que la contradiction ne se fait que dans un face à face au minimum, et autour d'une « question de base ». Le fait que T prenne assez rapidement le rôle assumé de leader dans le débat, ce que ses camarades acceptent, témoigne de sa volonté d'organiser le débat, d'organiser ce face à face. Il est d'ailleurs constamment en train soit de relancer le débat, soit de rappeler la « question de base » (à savoir, quel est le texte le plus efficace selon lui), soit d'orienter le débat vers un angle qui lui convient, soit de rappeler à l'ordre ses camarades qui s'éloignent du sujet ou perdent leur investissement.

Néanmoins, si, dans l'entretien, T se dit prêt à entendre les opinions des autres et à modifier sa position, on peut remarquer que, dans le débat, il impose beaucoup ses idées et fait assez peu de concession, allant même jusqu'à modifier la parole de l'autre pour qu'elle corresponde à son point de vue (« Plus cruel » devient ainsi « Plus meurtrier ? »). Sans pour autant rejeter la recherche d'un consensus (T concède parfois certains des arguments de ses « adversaires »), T semble être dans une compétition : il veut remporter le débat en faisant triompher son point de vue ; il demande d'ailleurs si les autres sont « toujours convaincus ou... ? ». Certes, T n'est pas arc-bouté sur son point de vue (« Enfin, Ok » ou « C'est plus détaillé, c'est vrai » dit-il par exemple après un argument de Th), mais il ne se limite pas à concéder le point de vue de l'autre. Il cherche à en montrer les limites pour mieux prouver la valeur de son propre avis.

En effet, pour (con)vaincre, T a bien conscience qu'il ne suffit pas de contredire purement et simplement, de « dire le contraire de ce qu'un autre a dit ». Au contraire, il a expliqué lors de l'entretien que la contradiction exige également l'apport d'une information supplémentaire qui permette de nuancer, voire de décrédibiliser, la parole qui précède. En effet, pendant du débat, T, lorsqu'il contredit, cherche systématiquement à apporter soit une nuance soit à renverser l'argument précédemment cité. Le système de la contradiction en deux temps chez T est donc maîtrisée dans le contexte du débat et, en même temps, cet élève est capable d'un métalangage sur cet acte, il est capable

d'expliquer ce qu'il fait alors même qu'il n'est pas en train de le faire. Cela témoigne d'une maîtrise déjà avancée de l'acte de contradiction.

En ce qui concerne la réalisation concrète de l'acte de contradiction, c'est-à-dire la manière dont il formule son désaccord, on a déjà soulevé le fait que T emploie dans le cœur du débat (« Oui, mais » ; « C'est vrai que..., mais ») le mouvement concessif qu'il avait mentionné lors de l'entretien (« Alors moi je pense pas que ce soit comme ça exactement, je pense plutôt que... » ; « tu n'as sûrement pas tort, mais moi je vais te donner des arguments contre, et toi... »). Néanmoins, on note chez lui, contrairement à un élève comme Th ou L, une propension à employer aussi des phrases de type interrogatif ou exclamatif pour marquer son désaccord. Ces tournures dont il fait usage dans le débat, il ne les avait pas mentionnées dans l'entretien, sans doute parce qu'elles appartiennent à un usage plus oral, plus immédiat et donc moins littéraire, moins réfléchi. T démontre ainsi une capacité à répondre du tac au tac et selon des modes d'énonciation très variables, allant de tournures assez recherchées et cherchant le consensus à des expressions plus courantes et plus violentes (« Bizarre, il y a le mot violent à l'intérieur »), qui peuvent davantage être perçues par l'autre comme une attaque de sa face (Maurer, 2001). Dans l'ensemble, T reste tout de même dans la recherche d'un consensus appuyé par des arguments rationnels, développés et illustrés.

En résumé, la confrontation de l'entretien de T et du débat auquel il a participé permet de montrer que T est conscient des enjeux d'un débat et de l'importance de la contradiction pour faire triompher son point de vue. Il maîtrise la tournure concessive mais emploie également d'autres outils linguistiques, accompagnés parfois d'un ton ironique ou un peu méprisant dont on n'a pas traité mais qui apparaît sur les enregistrements, pour remporter le débat, quitte à manipuler l'interaction de manière à mettre en valeur ses arguments au détriment de ceux des autres. Ce n'est donc pas seulement l'argumentaire mais également la manière de l'amener et de le souligner qui est cruciale dans ce débat.

5.3. Séance de langue

A l'issue du débat, que j'ai écouté, retranscrit et soumis à une analyse sommaire, j'ai construit une séance de langue d'une heure destinée à travailler certains points très ciblés de l'expression de la contradiction avec mes élèves. J'ai choisi notamment de travailler avec eux l'emploi de la concession, la synonymie de la conjonction « mais » et, si possible, les adverbes modalisateurs.

J'ai commencé cette séance par leur demander de me définir ce qu'était pour eux la contradiction. Tout comme lors de l'entretien avec T, ils ont fait ressortir l'idée que l'on peut contredire et se contredire. Ils ont également rapidement contextualisé la contradiction en donnant de nombreux exemples de situations où ils contredisent : à l'école lors de débats (ils sont notamment habitués à en faire en français et en histoire), entre eux, avec leurs amis, et surtout avec leurs parents. Je me suis appuyée sur cette dernière situation (contredire ses parents) pour les amener à comprendre comment la forme, l'expression de la contradiction était aussi, voire plus, importante que le sens de la contradiction ou que les arguments eux-mêmes. J'ai ainsi terminé cette phase de discussion orale en leur expliquant que la contradiction était un acte de langage (Austin, 1991), autrement dit, que quand je contredis, je dis la contradiction et fais un acte de contradiction en même temps.

Dans un deuxième temps, j'ai distribué aux élèves un extrait d'un article de journal (voir annexe 6) qui traitait d'un sujet dont je savais qu'il était très débattu parmi eux puisque je les avais entendus en parler dans les couloirs. Cet article donnait deux arguments en faveur et deux arguments contre le sujet dont il était question. J'ai demandé aux élèves de choisir trois idées et de les contredire à l'écrit. A l'issue de cette phase individuelle, je les ai interrogés et ai écrit aux tableaux, non pas l'argument en lui-même, mais les tournures de contradiction utilisées pour construire leur opposition. Puis ils ont cherché quels étaient les outils qui étaient utilisés pour contredire. Sont donc apparus l'emploi de la négation, sur laquelle nous ne nous sommes pas attardés, les tournures hypothétiques, les tournures concessives en deux temps (pour lesquelles j'ai

apporté l'adverbe « certes ») et le « mais », pour lequel les élèves ont cherché des synonymes (« néanmoins », « pourtant », « cependant », « en revanche », « au contraire »). La séance s'est terminée sur cette mise en commun puisque je n'ai pas eu le temps de leur faire faire un exercice de réécriture d'un morceau du débat de C, T, Th et L.

5.4. Bilan des analyses : la construction d'un espace dialogique en lien avec l'apprentissage de l'acte de contradiction

5.4.1. Bilan croisé du débat analysé

Il s'agit à présent de se demander si et comment la maîtrise de l'acte de contradiction a permis de créer un espace dialogique dans le groupe d'élèves et de permettre une interprétation fine du texte. Autrement dit, je vais croiser les deux types de critères sélectionnés pour analyser le débat (les outils purement langagiers de la contradiction et les « degrés » permettant l'analyse dynamique du débat dans sa progression elle-même) de manière à voir comment l'acte de contradiction participe à l'interprétation du texte.

Dans un premier temps, il faut noter que la distribution des rôles, un peu flottante au tout début, se stabilise assez vite : un élève leader, deux élèves aidants et tous en position de contestation à un moment ou un autre. Le fait que les rôles s'autorégulent de cette manière rend possible une confrontation des points de vue à la fois entre chaque individu mais également entre les sous-groupes formés. Cette dynamique complexe de changements de rôles quasi instantanés (du leader à l'adversaire ou de l'aidant à l'adversaire et inversement), qui repose sur les outils grammaticaux de l'expression de la contradiction, favorise la multiplication des hypothèses de lecture et ainsi permet de dégager de nombreux axes d'interprétation et de comparaison des textes. Notons ainsi : les registres pathétiques et didactiques, l'usage du détail, l'ironie, le raisonnement déductif et par contrastes, l'opposition explicite/implicite, l'argumentation directe et l'argumentation indirecte ou encore le désir de plaire au lecteur tout en le faisant réfléchir. Ces éléments, s'ils ne

sont pas formulés aussi littérairement par les élèves, sont tout de même dégagés dans des termes qui leur sont propres, ce qui témoigne d'une compréhension des principaux axes d'interprétation du texte. Du reste, on pourra relever l'emploi récurrent qui est fait des citations: les élèves s'appuient sur le texte, parfois en se renvoyant des extraits comme dans une compétition, pour prouver leur point de vue (« Th : Il y a des « héros ». C'est bien un terme de la guerre ça ? / T : « C'est une maladie convulsive et violente du corps politique ». C'est pas violent ça ? »). La contradiction se limite alors à opposer une phrase à une autre, presque comme un argument d'autorité. Ainsi, l'expression du désaccord, grâce notamment aux rôles que chacun adopte lors du débat, débouche sur une interprétation pertinente des textes, mettant en lumière à un moment ou à un autre des éléments primordiaux.

Néanmoins, le désir des élèves de coller à un rôle ou de défendre à tout prix un texte a parfois tendance à les enfermer dans une lecture personnelle et même à les pousser à refuser d'entendre le raisonnement d'un autre. Ainsi, le leader ne permet pas réellement aux arguments du camp adverse de se déployer. Il ne cherchera même pas à faire ressortir le fond d'un argument mal exprimé si celui-ci ne permet pas d'abonder dans son sens (la référence de Th au Sida, par exemple, qui cherchait à montrer que c'est une violence volontaire qui est décrite et non pas une violence sur laquelle on n'a aucun contrôle). La contradiction peut également s'arrêter là. Si elle ne se poursuit pas dans un argumentaire solide, tant sur le fond (notions, diversité des arguments) que sur la forme (maîtrise de la syntaxe, du vocabulaire, capacités à développer, à prouver, à tenir dans la durée, aptitude à convaincre les autres), alors les axes d'interprétation, même s'ils sont pertinents, disparaissent dans le flot des autres idées ou face au désaccord fortement exprimé par un autre. C'est ce que l'on remarque particulièrement lors des interventions de Th qui ne parvient pas à concurrencer T et C, non pas en raison d'une mauvaise interprétation du texte, mais d'une incapacité à développer ses idées et à rebondir après qu'un désaccord est exprimé. En effet, Th multiplie les expressions verbales de la contradiction, signe qu'il possède un point de vue personnel, mais cette contradiction ne se poursuit pas dans une argumentation étoffée, ce qui rend

son expression de désaccord improductif et ne permet pas un véritable débat. Autrement dit, l'expression seule de la contradiction n'est pas suffisante pour créer un espace dialogique : elle doit être suivie d'un argumentaire développé et étayé.

On remarquera tout de même qu'un espace dialogique s'est créé lors de ce débat (d'où l'emploi de termes comme « on discutera » ou « vous êtes toujours convaincus ») et que les élèves ont discuté de leurs points de vue, donnant des arguments personnels qui s'enchaînaient les uns aux autres soit par le jeu des expressions de la contradiction soit par un métalangage du débat. Les élèves expriment également leur réaction face aux arguments avancés et réfléchissent véritablement au sens des textes, ce qui va conforter leur point de vue initial (« Th : moi je reste... ») ou bien les amener à nuancer (« L : Ben je sais pas du coup. Je suis entre les deux. »). Néanmoins, il faut concéder que le modèle du débat tel qu'il est conçu ici (prouver que son texte est le plus efficace pour dénoncer la guerre) ne permet pas une interprétation optimale dans le sens où les élèves cherchent avant tout à triompher, les arguments n'étant que le moyen de ce triomphe.

5.4.2. Ouverture sur le deuxième débat

Je vais terminer en intégrant ici quelques éléments observés lors du deuxième débat (voir annexe 11), que j'ai enregistré après la séance de langue et qui devait initialement faire partie de l'analyse mais que j'ai dû mettre de côté. En effet, le deuxième débat enregistré ne peut pas servir de point de comparaison avec pertinence notamment parce que deux élèves du groupe initial n'y ont pas participé, entre autres imprévus. Néanmoins, on peut souligner certaines évolutions par rapport au premier débat, qui permettent en partie d'étayer les remarques faites précédemment au sujet de la manière dont un espace dialogique se construit grâce à la maîtrise de l'acte de contradiction.

La séance en demi-groupe au cours de laquelle a été mené cet autre débat est l'avant-dernière de la séquence et porte sur la dénonciation de l'esclavage. Une heure avait été consacrée auparavant à une mise en voix de la rencontre entre Candide, Cacambo et le nègre de Surinam dans le chapitre 19 du conte de Voltaire. Les élèves ont ainsi abordé la manière dont Voltaire condamne l'esclavage dans son œuvre. La séance de ce débat poursuit cette réflexion autour de quatre textes des Lumières traitant de ce thème : « De l'esclavage des nègres » dans *L'Esprit des lois* de Montesquieu, l'article « Traite des nègres » de l'*Encyclopédie*, par le Chevalier de Jaucourt, un extrait de *l'Histoire philosophique des deux Indes* de l'Abbé Raynal et la partie « Sur l'esclavage » dans la *Contribution à l'Histoire des deux Indes* de l'Abbé Raynal de Denis Diderot (voir annexes 7, 8, 9 et 10).

La séance a débuté par la lecture des divers textes. Au fur et à mesure, les élèves ont mis en valeur, de manière très brève, ce qui fait la spécificité argumentative de chaque texte (type de texte, registres, émotions suscitées, arguments et types d'arguments, figures de style...). Après cette première approche globale, chaque élève a choisi le texte qui lui semblait le plus efficace pour dénoncer l'esclavage. Puis les élèves ayant choisi le même texte se sont mis en groupe et ont cherché un maximum d'arguments pour défendre leur texte. La consigne donnée était la suivante : « Prouvez que votre texte est plus efficace que celui de vos adversaires pour dénoncer l'esclavage ». J'ai annoncé dès le début aux élèves quels seraient les textes qui seraient opposés lors des débats (le texte de l'Abbé Raynal et celui de Diderot en raison de la forme dialogique puis le texte de Montesquieu et l'article du Chevalier de Jaucourt qui opposent l'ironie au raisonnement didactique et logique). De cette manière, ils ont pu réfléchir non seulement à des arguments en faveur de leur texte mais également à des contre-arguments ou à des offensives/attaques.

Après cette phase de recherche en petit groupe, les élèves se sont placés en cercle, les adversaires étant face à face tandis que ceux qui ne participaient pas au débat étaient sur les côtés. Un modérateur ainsi qu'un maître du temps ont été désignés pour s'assurer que le débat ne dure pas plus d'un certain temps et que tous participent. Les élèves avaient eu auparavant

pour consigne de réviser la séance de langue sur l'expression de la contradiction et devaient mettre en œuvre des expressions de la contradiction dans leur débat.

Pour ce qui est des évolutions notables, on peut d'abord souligner que T apparaît beaucoup moins « leader » du débat. Cela peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les élèves qui participent sont des élèves qui, dans l'ensemble, ont une maîtrise langagière équivalente à celle de T : celui-ci se retrouve alors face à des « égaux » qu'il ne peut aussi facilement dominer. De plus, j'ai institué pour ce débat un maître du temps et un modérateur, ce qui a pour conséquence d'externaliser certaines fonctions du leader : gérer la progression du débat dans les limites du temps imposé et gérer la répartition des échanges. Les élèves qui débattent, plutôt que de s'attarder sur des aspects plus pratiques, se concentrent sur le sens du débat et leur volonté de convaincre les autres. Il n'y a donc plus de leader au sens fort mais des élèves qui se font face à face comme adversaires ou comme partenaires. Contrairement au premier débat où T et C dominaient clairement l'échange, tant dans le contenu que dans la forme, ce débat est de ce fait plus équilibré. Les prises de parole sont relativement longues et développées. Néanmoins, il faut noter que, sur l'ensemble des élèves, au moins quatre n'ont pas du tout participé, dont L du premier débat (élève différent de L1 dans le deuxième débat).

En outre, les élèves ont employé certains des outils de contradiction qui avaient été mentionnés lors de la séance de langue : certes, on retrouve le « oui, mais » et le « mais » seul dès le début mais également des adverbes comme « toutefois » pour opposer une idée à une autre ou « justement » pour nuancer de manière concessive. D'autres élèves ont retenu le fait que la contradiction est un acte de langage et que, pour que la communication se poursuive, il faut qu'il y ait recherche d'un consensus et qu'il ne faut pas attaquer la « face » de l'autre (Maurer, 2001). Un élève en joue même de manière ironique. Ainsi, L1, lorsque je rappelle avant le début du débat qu'il faut « contredire de manière « gentille » », joue de cette recherche de consensus et

demande : « [Avec] des arguments *ad hominem* ? », ce qui est bien sûr une provocation puisque l'on avait vu dans une séance précédente que l'argument *ad hominem* est un argument qui s'attaque à la « face » de l'autre, par son physique ou son caractère. Cet élève a ainsi fait le lien entre la séance de langue autour de l'expression consensuelle de la contradiction et une séance sur les types d'arguments employés pour convaincre.

Enfin, on peut remarquer qu'en un temps relativement court (sept minutes), les élèves sont parvenus à déployer un argumentaire très étendu et dense, qui fait à la fois appel à leurs connaissances personnelles et à des notions qu'ils ont apprises ou revues en cours, et qui s'appuie non pas tant sur des expressions de la contradiction très explicites, comme cela avait pu être le cas dans le premier débat pour les élèves d'un faible niveau, mais, puisque ceux qui participent maîtrisent relativement bien la langue, sur des relations de réfutation, d'opposition ou de concession plus implicites : interrogations, procédés de reprise, simple citation du texte qui démonte l'argument cité, modalisateurs...

Ce deuxième débat permet donc de renforcer l'hypothèse que, plus la langue est maîtrisée, plus l'expression de la contradiction devient subtile, fine et ainsi propice à la progression de l'interprétation.

5.5. Mise en perspective

5.5.1. Limites et remise en question de l'expérimentation

Bruno Maurer (2001) tout comme Joachim Dolz et Bernard Schneuwly (2009) soulignent que, dans l'acte de contradiction, tant les expressions verbales que non verbales sont essentielles. J'avais donc à l'origine pour intention d'analyser ces deux types d'expression dans mon expérimentation et de les travailler avec les élèves dans deux séances distinctes. Néanmoins, après avoir commencé à analyser les expressions verbales de la contradiction, je me suis rendue compte que, si j'ajoutais les expressions non verbales, mon travail serait beaucoup trop important. J'ai donc préféré réduire et me limiter

simplement au verbal, ce qui se remarque dans l'évolution de mes grilles d'analyse.

Le nombre d'élèves que j'ai choisi d'observer dans mon débat diagnostique se limitait à quatre individus. En effet, j'ai formé volontairement ce groupe dans la perspective du débat avec des élèves de niveaux différents et avec un ressenti très différent face à l'oral. Le premier débat m'a permis de dégager des axes d'étude très pertinents. Malheureusement, entre le premier et le deuxième débat, l'un des élèves a cessé de venir en raison de problèmes de santé. Je n'ai donc pas pu comparer son éventuelle évolution. De plus, un autre élève de ce groupe initial de quatre a choisi de ne pas participer du tout lors du deuxième débat malgré mes incitations multiples ainsi que celles de ses camarades. Ces deux événements ont donc entraîné une réduction du corpus de départ à seulement deux élèves, ce qui a rendu compliqué une analyse vraiment graduée et approfondie. Il aurait peut-être fallu enregistrer un autre groupe lors du débat diagnostique afin de pallier ces problèmes que je n'avais pas du tout anticipé (absence et refus de travail). Une autre solution aurait pu être de faire un troisième débat, avec entre temps une nouvelle séance de langue sur un autre point de la contradiction, dans lequel j'aurais à nouveau observé les deux élèves du corpus initial et ajouter deux ou trois autres élèves choisis lors du deuxième débat. Néanmoins, cela m'aurait demandé un travail très important de transcription et d'analyse et j'ai manqué de temps pour le faire.

En outre, le deuxième débat n'aurait pas semblé aussi intéressant à analyser que le premier. En effet, une limite de l'expérimentation a été le moment auquel j'ai fait le deuxième débat et le dispositif que j'ai employé. En ce qui concerne les conditions de l'enregistrement, il faut noter que cette séance a eu lieu à 8 heures du matin la veille des vacances, ce qui n'était pas très propice à l'expérimentation, les élèves étant pour certains assez fatigués (T. venait par exemple juste de revenir après avoir été absent une semaine pour cause de maladie) et pour d'autres endormis ou peu motivés à cette heure matinale. Même si le premier mini-débat de ce jour-là a bien fonctionné, le deuxième mini-débat, auquel a participé C, une des élèves enregistrée sur le

débat diagnostique, est assez représentatif d'une non-envie de travailler. En outre, j'ai filmé les élèves (chose que je n'avais pas faite lors du débat diagnostique), ce qui a pu brider les plus timides. Peut-être est-ce notamment pour cette raison que L a refusé à plusieurs reprises d'intervenir, préférant s'appuyer sur les autres élèves de son groupe pour défendre leur texte.

Enfin, il aurait fallu affiner le protocole d'expérimentation. En effet, quinze jours seulement ont séparé les deux débats enregistrés avec la séance de langue entre les deux. Il me semblait nécessaire de ne pas trop espacer les deux débats afin que les élèves soient capables de réemployer ce qu'ils avaient pu voir dans la séance de langue. Néanmoins, je ne leur ai pas demandé de réel exercice de réappropriation de cette séance, par exemple un exercice de réécriture d'une partie du débat de C, Th, T et L. Cela aurait permis d'ancrer les outils grammaticaux de concession et de faciliter leur réemploi lors du deuxième débat. Il s'agit sans doute d'une expérimentation plutôt à mener à moyen terme (sur 6 à 8 semaines) pour que les effets soient réellement perceptibles et que les élèves s'habituent à employer les outils à leur disposition. Ainsi, je suis revenue plus tard sur l'expression de la concession lors d'un travail sur les connecteurs logiques. J'ai depuis noté que de nombreux élèves s'efforçaient d'utiliser des tournures concessives dans leurs travaux écrits et à l'oral telles que « certes, mais » et « l'on sait que, mais ».

5.5.2. Comment poursuivre ?

Un point qu'il serait pertinent de développer serait les expressions non verbales de la contradiction : intonation de la voix, mimiques du visage, gestuelle et posture du corps. J'ai en effet remarqué dès le début de l'année que les élèves étaient très peu à l'aise avec leur corps, n'osaient ni faire des gestes pour appuyer leurs dires, ni des mimiques pour traduire leurs sentiments. Au contraire, l'intonation principale qui se déploie lors des moments de contradiction est une intonation assez agressive, qui « monte dans les aigus ». Gagnon et Dolz (2016) soulignent que la voix et le corps sont deux objets d'enseignement à part entière. Or, utilisés de manière adaptée lors d'une situation de communication, ils permettent d'abord d'ajouter un sens secondaire

à la signifiante de ce qui est purement verbal. En effet, Gagnon et Dolz (2016) rappellent par exemple que la variation du débit sert « parfois au locuteur à faire des commentaires sur son propre discours, indiquant de façon volontaire ou non, les moments de moindre ou de plus grande importance dans son discours ». Un métalangage se crée, pouvant se substituer à la parole, la renforcer ou l'atténuer. Du reste, « ces variations ont aussi une valeur modale, car elles indiquent aussi l'état d'esprit dans lequel se trouve le locuteur ». Le silence lui-même peut être travaillé, indiquant un assentiment ou un désaccord plus ou moins prononcé au contraire. L'apparition d'un véritable espace dialogique dépend, non seulement de ce qui est dit, mais du comportement de chacun des parties, comportement traduit soit par le corps mais soit par une utilisation particulière de la voix. On pourrait en fait parler d'un « ethos » à mettre en place chez les élèves. Pour que le dialogue s'installe et que l'interprétation littéraire soit aboutie, l'ethos de chacun doit correspondre à la situation de communication que l'on cherche à mettre en place.

Conclusion

Mon processus de recherche m'a d'abord amenée à m'interroger sur la place de l'oral en cours de français et le sens que l'on pouvait accorder à un domaine qui semble *a priori* difficile à enseigner explicitement et au même titre que l'écrit. J'ai pourtant pris conscience de l'importance de mettre en place un véritable apprentissage de l'oral dans la classe. Ce champ étant très vaste, j'ai choisi de me concentrer sur un acte de langage en particulier, dont j'avais constaté dès mon stage de M1 qu'il posait problème en situation d'interaction : l'acte de contradiction. En effet, savoir contredire de manière consensuelle apparaît comme une gageure en même temps qu'une nécessité pour poursuivre un dialogue, surtout s'il est potentiellement conflictuel. En outre, cette compétence sociale est également une étape de la construction des élèves en tant que citoyens. Initialement, mon questionnement de recherche s'attardait donc sur la manière dont on pouvait aider les élèves à maîtriser l'acte de contradiction.

Si mes recherches théoriques m'avaient amenée dans un premier temps à me pencher principalement sur les outils verbaux et non verbaux de la contradiction, au fur et à mesure, j'ai cherché à donner du sens à cette partie très technique en contextualisant l'expression de la contradiction dans les débats interprétatifs. Effectivement, on attend des élèves que, face à des textes, ils proposent des axes d'interprétation des œuvres littéraires, qu'ils développent une sensibilité littéraire en même temps que des compétences linguistiques et sociales. Ces axes d'interprétation sont multipliés par la confrontation des points de vue. Par conséquent, la modalité qui m'a semblé intéressante pour faire travailler aux élèves à la fois l'acte de contradiction et leur ressenti face aux textes est le débat interprétatif. J'ai donc affiné ma problématique lors de mon M2, ce qui m'a amenée à me demander comment la maîtrise de l'acte de contradiction favorisait l'apparition d'un espace dialogique dans le groupe lors de débats interprétatifs.

Suite à mes recherches, j'avais émis l'hypothèse que les élèves auraient un niveau très différent de maîtrise des outils de la contradiction et que ces

différents niveaux de maîtrise auraient une incidence sur la conduite du débat et sur l'espace de dialogue et d'interprétation qui se créerait. En effet, il existe chez les élèves observés des écarts importants de maîtrise des outils verbaux de la contradiction, ce qui joue également sur la qualité des interventions de chacun. Ainsi, un élève qui a une maîtrise assez faible de la contradiction a tendance à moins intervenir dans le débat que ses camarades. De plus, ses répliques, même si elles témoignent d'un désir de contredire l'autre pour mettre en avant une idée personnelle, sont moins opérantes car elles manquent l'argumentaire nécessaire à la poursuite constructive de la communication. Autrement dit, ce qui a particulièrement retenu mon attention est le fait que la maîtrise de l'acte de contradiction ne se limite pas aux outils purs de la contradiction, qu'ils soient verbaux ou non verbaux. Elle exige également, *directement après*, une argumentation réfléchie, étayée, et suffisamment développée pour permettre aux autres de rebondir, d'adhérer à la nuance apportée ou de contredire à nouveau pour relancer le débat et ainsi mener à une interprétation autre des textes. Cette étude souligne donc le fait que, outre les expressions de la contradiction, il faudrait aussi travailler avec les élèves la phase qui suit le désaccord, c'est-à-dire la phase d'argumentation. Il s'agirait donc d'un autre axe d'étude, en plus du travail qui pourrait être effectué avec les élèves sur l'expression non verbale de la contradiction.

A l'issue de cette expérimentation et de l'analyse des données recueillies, il m'apparaît finalement que les élèves de seconde que j'ai enregistrés emploient une très grande variété d'outils verbaux de la contradiction, allant d'un simple mot à des structures qui s'étendent à l'ensemble de la phrase. Ainsi, les débats que j'ai observés ainsi que la séance de langue qui a eu lieu ont témoigné des acquis très solides de certains élèves sur lesquels il est possible de s'appuyer à la fois pour développer l'interprétation des textes mais également pour favoriser l'apprentissage des élèves plus en difficulté. Certains élèves avec un bon niveau emploient des formules de concession, des moins complexes aux plus abouties, l'implicite ou encore

construisent des temps d'échanges très longs, parfois en jouant sur l'ironie, en faisant des jeux de mot ou des sous-entendus. Leur maîtrise de l'acte de la contradiction ne se limite pas à de simples mots classiques comme le « mais » mais peuvent prendre appui sur le second degré. En outre, l'expérimentation m'a éclairée sur l'importance de la phase d'argumentation qui suivait le dialogue. Celle-ci, quand elle est effectuée, produit un débat et une interprétation des textes très féconds parce qu'un vrai espace dialogique est créé : les élèves s'écoutent et usent de leurs moyens propres, non pas seulement pour contredire les autres et défendre leur point de vue mais aussi pour chercher à faire adhérer les autres à ce point de vue et approfondir leur interprétation des textes littéraires. Les élèves s'investissent alors particulièrement lors des phases de débat et tendent à ramener les œuvres à ce qu'ils connaissent du monde actuel, permettant ainsi de faire le lien entre la littérature et ce qu'elle nous enseigne sur nous, sur le monde et sur notre époque.

Bibliographie

- Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Éd. du Seuil.
- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives*. Berne : Peter Lang, p. 107-130
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Cappeau, P. (2016). Questions sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, (195), 23-36. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0023>
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (4e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Eduscol. (2016). Le débat interprétatif Consulté le 28 décembre 2018, à l'adresse http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Culture_litteraire_/05/9/21RA16_C3_FRA_5_culture_litt_debat_591059.pdf
- Gagnon, R., & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? *Le français aujourd'hui*, (195), 63-76. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0063>
- Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, (195), 107-118. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0107>
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). *Enseigner l'oral*. 24/25. Paris: INRP.
- Goffman, E., & Alain, K. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: les Éditions de Minuit.
- Halté, J.-F., & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe compétences, enseignement, activités*. Paris Budapest Torino: l'Harmattan.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales Tome I*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Traverso, V. (2004). Types d'interactions et genres de l'oral, Oral communication : genres and types of interaction. *Langages*, (153), 41-51. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0041>

- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Léon, P. R. (1993). *Précis de phonostylistique parole et expressivité*. Paris: Nathan.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2011). Colloque « Didactique de l'oral » - Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral - Éduscol. Consulté 19 décembre 2017, à l'adresse <http://eduscol.education.fr/cid46395/politesse-respect%C2%A0-de-quelques-implications-sociales-de-la-didactique-de-l-oral.html>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). 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.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015a). Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).
- Ministère de l'Éducation nationale. (2015b). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4).
- Morel, M.-A. (2004). Intonation, Regard et Genres dans le dialogue à bâtons rompus. *Langages*, (153), p. 15-27. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0015>
- Muller, F. (s. d.). Diversifier, un site sur la diversification en pédagogie. Consulté 29 décembre 2018, à l'adresse <http://francois.muller.free.fr/diversifier/>
- Orly-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. *Interactions dans le groupe d'apprentissage*. Nanterre : presses Universitaires de Paris-Ouest, p. 31-41
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires, 19. Consulté le 28 décembre 2018, à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27\(2\)/paille27\(2\).pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero27(2)/paille27(2).pdf)
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux*

pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, N° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>

Zheng, L., & Louis-Jean, C. (1998). *Langage et interactions sociales la fonction stratégique du langage dans les jeux de face*. Paris Montréal (Québec): l'Harmattan.

Annexes

Annexe 1 : Conducteur de séquence

<u>Séances</u>	<u>Date</u>	<u>Durée</u>	<u>Supports</u>	<u>Compétences et objectifs</u>	<u>Contenus et activités</u>
1°) Première approche de <i>Candide</i>	21/12	1h	Chapitre 1, <i>Candide</i> , Voltaire, 1759	S'approprier l'œuvre Découvrir le contexte historique, philosophique et littéraire de l'œuvre	Faire noter titre de l'œuvre, OE, ptique de séquence + objectif de travailler sur la contradiction Hypothèses autour du titre Apport magistral autour de la philosophie de l'optimisme, du tremblement de terre de Lisbonne et des relations entre Voltaire et Frédéric II (en lien avec chapeau au-dessus du chapitre 1) Lecture du chapitre 1 : que pensez-vous de ce 1 ^{er} chapitre ? Distribution du programme de lecture pendant les vacances
Séance de méthodologie	09/01	1h	1 copie d'élève	Corriger le commentaire de <i>George Dandin</i>	Point vocabulaire Rappel des étapes d'un commentaire Distribution d'une copie d'élève et retrouver ces différentes étapes Distribution des copies : trouver deux éléments bien réussis et trois points à améliorer
2°) Analyse de l'incipit	09/01 11/01 16/01	2h30	Chapitre 1, <i>Candide</i>	Dégager les caractéristiques du conte philosophique Approfondir la méthode du commentaire composé	Devoir sur les figures de style et correction par les autres élèves (30 minutes) Chercher une définition d'un conte philosophique Donner la problématique « En quoi cet incipit annonce-t-il un conte philosophique ? » et les trois axes de lecture (I – Un univers de conte ; II – La parodie d'un conte ; III – Une double critique) Chaque groupe travaille un axe et doit trouver des sous-axes, des exemples et les analyser 3 groupes présentent à l'oral leur plan et leur développement
3°) Voltaire et les Lumières	16/01 18/01	1h30	GT sur Voltaire et les Lumières tiré de la BnF : <ul style="list-style-type: none"> • Biographie de Voltaire • Les Lumières • Le philosophe des Lumières • Le projet de <i>L'Encyclopédie</i> 	Découvrir Voltaire et les principales caractéristiques du mouvement des Lumières mouvement Etre capable de produire une synthèse d'un document écrit et de la présenter à l'oral	4*2 groupes pour 4 textes =1 texte pour 2 groupes Distribution des textes → lecture individuelle et repérage des éléments clés puis mise en commun 25 minutes pour faire une synthèse du document Présentation d'un groupe par texte aux autres groupes qui prennent en note les éléments clés

4°) Analyse du chapitre 3	17/01	1h30	Chapitre troisième : de « rien n'était si beau » à « n'oubliant jamais Melle Cunégonde »	Comprendre l'ironie et la parodie de l'épopée Découvrir les registres ironique, parodique et épique Consolider la méthode du commentaire composé	Rappels sur la guerre de 7 ans Lecture du chapitre 3 : que fait Voltaire ici ? Donner problématique « Comment Voltaire dénonce-t-il la guerre dans ce chapitre ? » Indiv, reprendre feuille « repères » et « figures de style » et faire 3 remarques sur le texte (ex + analyse) En gpe de 4, MEC des remarques et construction d'un plan (axes et sous-axes) Passage de quelques groupes au tableau pour présenter leur plan Eval formative : rédiger l'introduction (imposer 3 types d'amorce différents) et 1 sous-axe du commentaire du chapitre 3 (30min).
5°) Comparaison de 2 textes des Lumières	23/01	2h	Chapitre troisième, <i>Candide</i> : de « rien n'était si beau » à « n'oubliant jamais Melle Cunégonde » « Paix », <i>Encyclopédie</i> , Etienne-Noël Damila-ville, 1751	Comprendre la différence entre argumentation directe et argumentation indirecte	Rappel : qu'est-ce que l'Encyclopédie ? Lecture de l'article : le titre vous semble-t-il adapté ? En gpe : quel texte vous semble le plus efficace pour dénoncer la guerre, le chapitre 3 de <i>Candide</i> ou l'article de Damila-ville ? Justifiez et organisez votre réponse Débat en groupe puis en classe entière (de façon régulée pour la classe entière) CM : Point sur la différence entre arg. directe et indirecte + les différents types d'arguments (chercher des exemples dans le texte)
6°) Qu'est-ce qu'une utopie ? : visite de l'expo virtuelle de la BnF	24/01	1h	Exposition virtuelle de la BnF « la quête de la société idéale en occident » (TICE) Questionnaire sur l'utopie	Découvrir une ressource en ligne Comprendre ce qu'est une utopie et préparer l'étude des chapitres 17 et 18 de <i>Candide</i>	Questionnaire sur l'utopie à faire Correction
7°) Lecture cursive des chapitres 17 et 18	25/01 30/01	2h	Chapitres 17 et 18	Comprendre en quoi l'Eldorado est à la fois un mythe de l'âge d'or et une utopie	Fin de correction du questionnaire Vous venez de travailler sur l'utopie, pourquoi ? à quoi cela vous fait-il penser dans <i>Candide</i> ? Rappeler les différentes étapes du voyage et malheurs depuis fin du chap 3 – arrivée dans l'Eldorado = parenthèse paisible et heureuse Lecture du chap en entier Indiv puis en gpe : comment Voltaire renouvelle-t-il le genre de l'utopie dans <i>Candide</i> ? Justifiez en vous appuyant sur le texte et le questionnaire rempli Chapitres séparés en trois, chaque rangée s'occupant d'une seule partie

					<p>Passage de 3 gpes</p> <p>Q bilan : Voltaire devrait-il faire rester Candide au pays d'Eldorado ?</p> <p>Faire un point sur le perso de Candide : comment a-t-il évolué depuis le début du conte ? Son passage dans l'Eldorado l'a-t-il vraiment grandit ?</p> <p>Selon le temps : Faire un tableau synoptique des chapitres 17 et 18 : Quelle société utopique Voltaire construit-il ? I – Que dénonce Voltaire ? II - Quelle société propose-t-il ?</p>
8°) Etude de la langue : la contradiction	30/01	1h	Article de presse sur les 80 km/h	Etudier l'acte de contradiction et ses expressions linguistiques	<p>Qu'est-ce que contredire pour vous ?</p> <p>Distribution de l'article : indiv, contredire les idées de l'article de 3 manières différentes.</p> <p>MEC en groupe et choix des expressions, à noter sur une affiche A3.</p> <p>Passage au tableau et présentation des expressions trouvées : mettre en évidence les opérations de concession et modalisation (apport)</p> <p>Choisir 3 expressions et s'en servir dans le prochain débat</p>
9°) Séance d'écriture	31/01	1h	Chapitres 17 et 18	Savoir utiliser un outil numérique collaboratif d'écriture	<p>Consigne : Par 3, décrivez, à la manière de Voltaire, votre lycée utopique à l'aide du logiciel d'écriture collaboratif framapad</p>
10°) Lecture cursive du chapitre 19	01/02	1h	Chapitre 19, <i>Candide</i> Tableaux représentant des esclaves	Travailler la mise en voix et la mise en images au profit de l'interprétation d'un texte	<p>Echauffement et première approche du texte par alternance de groupes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se déplacer - Se saluer (timidement, normalement, exagérément) - Se déplacer, s'arrêter et tourner lentement la tête vers le public - Lecture chuchotée : chaque élève a une phrase du texte et la chuchote à un élève assis sur une chaise <p>Qu'avez-vous ressenti ? et retenu du texte ?</p> <p>Travail de chœur : 1 Candide et 7 esclaves qui se répartissent le discours (répartir les répliques) : faut travailler mise en voix et en image</p> <p>Enjeu : le discours doit faire pitié</p> <p>Observation de quelques représentations de l'esclave</p> <p>Mise en scène des élèves puis passage</p>
11°) Analyse de la problématique de séquence : deuxième approche de la	06/02	2h	Programme de lecture complété <i>Candide</i>	Approfondir la méthode de la dissertation : analyse du sujet, ptique et construction d'un plan détaillé de réponse	<p>Deuxième approche de la dissert à partir de la ptique de séquence « Le conte philosophique est-il une arme de contestation efficace ? » : (alternance travail individuel, en binôme et mises en commun)</p>

dissertation					<ul style="list-style-type: none"> - Chercher et définir les mots clés - Chercher les oppositions et les tensions - Chercher une question qui montre la/les tensions de la question de départ <p>Recherche d'arguments pour répondre, agts notés au tableau, organisation en 2 ou 3 grandes parties.</p> <p><u>Evaluation</u> : A l'aide de vos connaissances et du programme de lecture complété, rédigez une réponse à la problématique. Cette réponse devra être organisée suivant les 2-3 grandes idées dégagées et s'appuyer sur des exemples précis et analysés.</p>
12°) Débat autour de l'esclavage	07/02	1h	<p>« De l'esclavage des nègres », <i>L'Esprit des lois</i>, Montesquieu, 1748</p> <p>« Traite des nègres », <i>Encyclopédie</i>, Chevalier de Jaucourt, 1766</p> <p>« Sur l'esclavage », <i>Contribution à l'Histoire des deux Indes de l'Abbé Raynal</i>, Denis Diderot, 1780</p> <p><i>Histoire philosophique des deux Indes</i>, Abbé Raynal, 1770</p>	Savoir débattre dans le but de convaincre et/ou persuader ; Réutiliser l'expression de la contradiction	<p>Consigne : prouvez que votre texte est le plus efficace pour dénoncer l'esclavage.</p> <p>Lecture d'un texte : que peut-on repérer pour juger de l'efficacité d'un texte ?</p> <p>Lecture à voix haute de chaque texte puis les élèves choisissent celui qu'ils préfèrent.</p> <p>En groupe, recherche d'arguments pour défendre son texte.</p> <p>Débat (rappel : utiliser au moins 3 expressions différentes pour contredire) : 2 groupes face à face pendant que les autres suivent ; 1 modérateur ; 1 maitre du temps (max 10 min chacun)</p>
13°) Bilan sur <i>Candide</i>	08/02	1h	<p>Chapitre 30</p> <p><i>Candide ou l'Optimisme au XXème siècle</i>, 1960, Norbert Carbonnaux</p>	Porter un regard d'ensemble sur une œuvre.	<p>Observation de quelques couvertures de livre : quelle couverture est la meilleure selon vous et pourquoi ?</p> <p>Lecture du dernier chapitre de <i>Candide</i></p> <p>Si reste du temps : visionnage des premières minutes du film.</p>

Annexe 2 : Transcription d'entretien avec T, le 17/01/2019

P = Professeur

T = initiales de l'élève

P : J'aimerais d'abord que tu me dises ce que signifies, pour toi, « contredire ».

T : Contredire, c'est... par exemple, si je dis que « le cheval est blanc », et que je parle, je parle et que juste après je dis que « le cheval est vert », c'est pas la même chose, alors que j'ai dit tout à l'heure que le cheval est blanc, si je dis que le cheval est vert juste après je me suis contredis puisque j'ai dit, pas forcément l'inverse, mais quelques chose d'autre que ce que j'avais dit avant.

P : D'accord.

T : On a répété une réponse différente de celle qu'on a donnée avant.

P : D'accord. Et à quoi ça sert de contredire d'après toi ?

T : On ne peut pas forcément que se contredire nous, on peut contredire les autres. Après avoir contredit, on peut faire réfléchir la personne qu'on a contredite, ça peut être nous, ou la personne en face ou le groupe de personnes. Et on peut débattre dessus, on remet en cause à chaque fois la question de base.

P : Donc une remise en cause. Et donc si tu remets en cause l'autre... ?

T : L'autre peut soit vouloir rester fixe à son idée ou bien on peut argumenter pour essayer de l'empêcher à..., ça dépend de la réaction de la personne aussi.

P : Et pourquoi une personne pourrait réagir assez mal si tu la contredis ?

T : Après moi je sais que j'ai moins de mal à contredire quelqu'un parce que je sais que si je le contredis, lui aussi pourra me contredire. Je me remets en cause, lui aussi et donc on peut confronter des idées et même trouver une idée extérieure à celle qu'on avait donnée au départ.

P : Donc c'est productif de contredire ?

T : Oui.

P : Et comment est-ce que tu contredis quand tu contredis quelqu'un ?

T : Je dis : « Alors moi je pense pas que ce soit comme ça exactement, je pense plutôt que... » « tu n'as sûrement pas tort, mais moi je vais te donner des arguments contre, et toi... ». Enfin, pas exactement comme ça mais je vais lui demander d'argumenter un peu plus et moi je vais argumenter un peu plus sur mes propos. Même si j'appuie plus sur les miens personnellement.

P : Et tu vas contredire uniquement en parlant ?

T : Personnellement, je fais pas trop de gestes mais il y a des gens qui font des gestes. Et aussi le ton utilisé : si on est trop brut, la personne peut mal réagir. Et donc il sera moins d'accord et il voudra moins changer d'avis parce qu'il se dira : « Ah oui, il veut vraiment que son idée ça soit la meilleure ». Il faut lui montrer que lui il a d'un côté raison mais pas totalement non plus parce que si on lui dit qu'il a totalement raison, on se contredit nous-mêmes, et c'est un peu bête. Il faut l'amener, dans la démarche, à amener des arguments.

P : Est-ce que, d'après toi, tu as des points à travailler dans ta manière de contredire ?

T : Pas trop je crois.

Annexe 3 : Transcription du débat diagnostique (23/01/19)

T ; L ; Th ; C = Initiales des élèves

P = Professeur

T : Qui veut commencer ?

L : Vas-y je commence. Moi, j'ai mis : c'est le texte de Voltaire qui dénonce le mieux la guerre car il y a le champ lexical de la mort (« criblé de coups », l. 16 ; « égorgés », l. 17 ; « sanglants », l. 18).

T : D'accord. C'est ça l'argument ? (*ton un peu méprisant*)

L : Bah, j'ai pas eu le temps d'en écrire d'autres.

Th : Déjà, il faut dire qui est pour le conte de *Candide* et qui est ...

T : Elle vient de dire qu'elle était pour le conte de *Candide*.

Th : Oui mais toi tu es pour qui ? Commence.

T : Du coup, le texte de *l'Encyclopédie* est, je pense, le plus efficace pour dénoncer la guerre. Premièrement, *l'Encyclopédie* est plus explicite et donc on comprend directement, sans chercher le message, ce que veut faire penser l'auteur. Alors que Voltaire utilise dans *Candide* des figures de style qui rendent son texte plus fort. Mais ce qui démarque vraiment le texte de *l'Encyclopédie*, qui se veut direct, et le texte de *Candide*, c'est l'utilisation de la « paix », un mot, un événement qui est bon pour l'homme et expliquer que sans la guerre nous pouvons atteindre ce bonheur alors qu'avec la guerre, la paix est inexistante et donc que l'on ne peut atteindre le bonheur.

L : Tu as eu le temps d'écrire tout ça ! (*ton stupéfait*)

T : Oui.

L : Ah. Vas-y, lis toi.

Th : Alors, moi, je suis pour *Candide* car le texte énonce un peu plus le milieu de la guerre, avec le lexique de la guerre et tout, et...voilà.

L : C'est tout ?

Th : Bah oui, mais *Candide*, il utilise plus un vocabulaire...

L : Si tu veux.

T : Ecoute : « la guerre au contraire dépeuple les Etats, elle y fait régner le désordre, les lois sont forcées de se taire, elle rend incertaine la propriété des citoyens ».

Th : Oui mais *Candide*, il utilise plus le lexique de la guerre : genre, les canons, les égorgements. C'est plus pitoyable.

T : Plus meurtrier ? Et « dépeupler un Etat », c'est pas meurtrier ça ? Entre égorgé 10 personnes et « dépeupler un Etat » ?

Th : Oui mais parler de la paix, ça fait genre moins agressif.

L : On parle pas de la paix quand on parle de la guerre.

T : Si justement, ça fait un parallèle...

Th : C. Vas-y.

C : Je suis d'accord avec T. Pour moi, le texte le plus efficace, c'est l'article « Paix » parce que la réalité nous est tout de suite montrée. On a moins de mal à comprendre parce que dans le texte de *Candide*, il faut réfléchir. Est-ce que l'auteur est sérieux, est-ce qu'il est pas sérieux ? Est-ce que la guerre est comme il l'a décrite ? Ou est-ce que c'est de l'ironie ? Donc le texte le plus efficace, c'est l'article « Paix ».

T : D'un côté, on a un texte implicite donc on va devoir, inconsciemment, faire une recherche : là, il fait de l'ironie.

C : En fait, il faut le lire quand on a lu l'article « Paix ».

T : Non, non, non, pas forcément. Là, on l'avait lu avant. Bon, quand tu lis, tu comprends.

C : Oui tu comprends, parce que nous on le sait, mais les gens de l'époque ne le savaient peut-être pas.

T : Si. Les gens de l'époque, je pense qu'ils comprenaient, c'est pas ça le problème. Là je suis d'accord, c'est atroce ce qu'il raconte.

Th : C'est plus une guerre violente, genre armes et tout. Dans *l'Encyclopédie*, on est plus sur une guerre politique, j'ai l'impression.

T : Ah non ! (*ton indigné*)

L : Ah non !

T : Enfin, Ok.

Th : Ben, les révolutions..., quand même.

T : Une guerre politique : c'est deux rois qui se battent entre eux.

Th : Oui mais là on est plus sur le thème cruel, genre armes et tout.

T : « Dépeupler un peuple », c'est pas cruel ?

Th : Oui mais ça c'est plus, genre, politique. (en pointant du doigt le texte de *l'Encyclopédie*).

L : Après, nous on pense peut-être que lui (*Candide*), ça dénonce plus la guerre parce qu'il y a plus de détails.

Th : Voilà.

T : C'est plus détaillé, c'est vrai.

C : Mais en même temps, ça c'est une histoire et ça c'est un article.

L : Ouais, aussi.

T : Donc, mettre en parallèle avec la paix, te dire que...

C : Parce que là c'est genre juste quelque chose de scientifique.

T : Oui, mais aussi de montrer... C'est un peu... L'auteur il montre au lecteur que la paix c'est bien, c'est magnifique, c'est super.

Th : Hum hum (ton d'attente)

T : On veut la paix sauf qu'avec la guerre, on ne peut pas avoir la paix, on brise la paix en quelque sorte.

Th : Humhum. Mais moi je te dis, je suis pour *Candide*.

T : Eh bien argumente.

Th : Ben j'ai dit, il y a plus de détails, c'est plus... Ca saute plus aux yeux.

C : Ca saute plus aux yeux (*ton un peu ironique*)

T : Non, ça saute moins aux yeux. C'est vrai que c'est plus détaillé dans *Candide*...

C : C'est une histoire, c'est pas basé sur des faits.

Th : Oui mais je m'en fous que ce soit des faits ou pas.

C : Oui mais nous on s'en fout pas.

Th : Oui mais moi je m'en fous ! (*ton agressif et énervé*) C'est pas dire..., c'est pas le fait de dire, c'est une *Encyclopédie* ou une histoire. C'est le fait de dire...

T : Donc résumons. Vous deux, vous dites qu'il utilise le champ lexical...

L : Ben je sais pas du coup. Je suis entre les deux.

T : ...Que Voltaire utilise le champ lexical de la guerre et de la mort.

C : Mais c'est une histoire donc c'est normal. J'ai l'impression qu'on ne peut pas comparer les deux.

T : Attends. On va faire une liste des arguments de chacun et on va voir qui a le plus d'arguments. Donc du coup, vous (*accentué*), vous dites que Voltaire est mieux, qu'il dénonce mieux la guerre parce qu'il y a des détails.

L : Oui, il y a des détails.

T : Donc c'est plus détaillé, Ok. Et donc, nous, on affirme que le texte de l'Encyclopédie est plus efficace parce que on comprend explicitement ce que veut dire Etienne Noel Damilaville et que en utilisant la « paix », c'est un peu un appât. Ecoute !

Th : Oui je t'écoute.

T : Moi je t'écoute donc écoutez-moi. Que la paix c'est un peu un appât. Oui, la paix on aimerait l'atteindre mais on peut pas l'atteindre à cause de la guerre. Et

encore, on a même pas terminé. Nous, on dit pourquoi le texte de Voltaire est moins... dénonce moins, que *l'Encyclopédie*.

C : Bon, donnez-nous un autre argument.

T : Et on discutera après.

L : Ok. Attends, faut que je trouve.

Th : Alors, le fait qu'il décrit des victimes.

T : C'est toujours des détails.

L : Oui, mais c'est un argument ça. Nous, on doit en trouver un deuxième. Ahlala, réfléchis, hein.

Th : Il affirme qu'il y a eu une guerre... Il dit que...Attends, je retrouve : les villages ont été attaqués par des Bulgares. Genre, il dit bien qu'il y a eu une attaque donc une guerre.

T : L'auteur dit qu'un peuple a été dépeuplé.

Th : Oui mais genre, un peuple a été dépeuplé, genre, avec le Sida, c'est possible.

C : Quoi !?

T : Par la guerre (*ton de reproche*).

Th : Il y des « héros ». C'est bien un terme de la guerre ça ?

T : « C'est une maladie convulsive et violente du corps politique ». C'est pas violent ça ?

Th : Non (*ton ennuyé*)

T : Bizarre, il y a le mot « violent » à l'intérieur.

Th : Mais, faut que je retrouve mon mot. « C'est un village abare que les Bulgares avaient brûlé ». Ici, des vieillards criblés de coups voyaient mourir leurs femmes égorgées ».

L : Tu répètes tout le temps. C'est exactement ce que j'ai mis là.

T : A part des détails.

L : En fait, on a pas d'autres arguments.

T : OK

Th : C'est plus facile à lire.

T : Il met un peu d'humour. Et c'est détaillé OK.

C : C'est une histoire, tu suis la chose. Forcément, c'est plus intéressant qu'un article « scientifique », entre guillemets.

Th : Oui, voilà, justement. C'est ça.

C : Ca suscite plus l'intérêt du lecteur bien sûr mais c'est moins explicite.

Th : Mais tu as plus l'impression d'être dans la guerre.

C : C'est plus implicite. Je pense que ce qui va susciter l'attention, ça va être l'histoire, c'est normal. Mais ce qui va le plus marquer le lecteur s'il est attentif, ça va être le côté scientifique.

T : Parce que, au départ, l'article, c'est la paix, pas la guerre. Donc on parle de la paix. On dit que c'est la tranquillité donc une société jouit... Donc c'est le bonheur. Et d'un coup on dit, eh ben voilà, vous voulez la paix, eh bien y a pas de guerre.

L : Ouais...

T : Il faudra pas de guerre.

L : C'est compliqué aussi. Parce que là aussi il y a des détails mais pas trop.

T : T'as surligné quoi ? Eh ben voilà alors, là aussi il y a du champ lexical de la guerre.

Th : Oui mais là il est plus implicite. Il saute plus aux yeux.

T : C'est plus implicite là ?! Donc c'est bien ce qu'on dit. Ici c'est plus explicite.

L : En fait, tu te contredis.

T : T'es en train de te contredire. Alors, vous êtes toujours convaincus par *Candide* ou... ?

Th : Moi je reste...

P : On s'arrête là.

Annexe 4 : extrait du chapitre 3 de *Candide*, Voltaire

Comment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint.

Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons ; formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque.

Enfin, tandis que les deux rois faisaient chanter des *Te Deum*, chacun dans son camp, il prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. Il passa par-dessus des tas de morts et de mourants, et gagna d'abord un village voisin ; il était en cendres : c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. Ici des vieillards criblés de coups regardaient mourir leurs femmes égorgées, qui tenaient leurs enfants à leurs mamelles sanglantes ; là des filles éventrées après avoir assouvi les besoins naturels de quelques héros, rendaient les derniers soupirs ; d'autres à demi

brûlées criaient qu'on achevât de leur donner la mort. Des cervelles étaient répandues sur la terre à côté de bras et de jambes coupés.

Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village : il appartenait à des Bulgares, et les héros abares l'avaient traité de même. Candide, toujours marchant sur des membres palpitants ou à travers des ruines, arriva enfin hors du théâtre de la guerre, portant quelques petites provisions dans son bissac, et n'oubliant jamais mademoiselle Cunégonde.

Candide, Voltaire, 1759, chapitre 3

Annexe 5 : extrait de l'article « Paix » de *L'Encyclopédie*, Damielaville

PAIX, s. f. (*Droit nat. politique. & moral.*) : c'est la tranquillité dont une société politique jouit ; soit au-dedans, par le bon ordre qui règne entre ses membres ; soit au-dehors, par la bonne intelligence dans laquelle elle vit avec les autres peuples.

Hobbes a prétendu que les hommes étaient sans cesse dans un état de guerre de tous contre tous ; le sentiment de ce philosophe atrabilaire ne paraît pas mieux fondé que s'il eût dit que l'état de la douleur et de la maladie est naturel à l'homme. Ainsi que les corps physiques, les corps politiques sont sujets à des révolutions cruelles et dangereuses ; quoique ces infirmités soient des suites nécessaires de la faiblesse humaine, elles ne peuvent être appelées un état naturel. La guerre est un fruit de la dépravation des hommes ; c'est une maladie convulsive et violente du corps politique ; il n'est en santé, c'est-à-dire dans son état naturel, que lorsqu'il jouit de la *paix* ; c'est elle qui donne de la vigueur aux empires ; elle maintient l'ordre parmi les citoyens ; elle laisse aux lois la force qui leur est nécessaire ; elle favorise la population, l'agriculture et le commerce ; en un mot, elle procure au peuple le bonheur qui est le but de toute société. La guerre, au contraire, dépeuple les États ; elle y fait régner le désordre ; les lois sont forcées de se taire à la vue de la licence qu'elle introduit ; elle rend incertaines la liberté et la propriété des citoyens ; elle trouble et fait négliger le commerce ; les terres deviennent incultes et abandonnées. Jamais les

triomphes les plus éclatants ne peuvent dédommager une nation de la perte d'une multitude de ses membres que la guerre sacrifie. Ses victimes mêmes lui font des plaies profondes que la *paix* seule peut guérir.

Article « Paix », *L'Encyclopédie*, Etienne Noël Damilaville, 1751

Annexe 6 : Article de journal de *Capital*, consulté en ligne à l'adresse <https://www.capital.fr/polemik/pour-ou-contre-la-reduction-de-la-vitesse-a-80km-h-sur-les-routes-1259518>

POUR OU CONTRE LA RÉDUCTION DE LA VITESSE À 80KM/H SUR LES ROUTES ?

ALEXANDRE TURPYN PUBLIÉ LE 06/12/2017 À 16H41 MIS À JOUR LE 06/12/2017 À 16H51

LES ARGUMENTS POUR

1. La vitesse est la première cause d'accidents mortel

Un abaissement de la vitesse à 80km/h au lieu de 90 km/h actuellement est une revendication récurrente des associations. Car les routes concernées sont les plus dangereuses pour les automobilistes : risques de collisions, intersections périlleuses... Selon l'Observatoire national interministériel de la sécurité routière (ONISR), la vitesse excessive ou inadaptée est la première cause d'accidents mortels avant même l'alcool, les stupéfiants ou l'inattention. Interrogé par *Le Parisien*, l'accidentologue Claude Got estime à 450 par an le nombre de vies qui pourraient ainsi être sauvées par une limitation de la vitesse.

La preuve concrète de l'efficacité d'une telle mesure se fait néanmoins attendre. Le seuil de 80km/h a été testé pendant trois ans sur trois tronçons dangereux : la Nationale 7 (Drôme), la N151 (Nièvre et Yonne) et la N57 (Haute-Saône). Mais les résultats ne sont pas encore connus, alors même que l'expérimentation a pris fin en juillet 2017.

2. Il faut un abaissement général pour impacter tout le réseau routier

Les routes à double sens sans séparateur central comprennent la moitié des routes nationales, soit plus de 5.300km, et la majorité des routes départementales, soit plus de 377.000km. De quoi réduire la mortalité sur un réseau qui totalise 56% des 3.500 victimes qui meurent sur la route chaque année. Anne Laveau, déléguée générale de l'association Prévention routière, estime sur France info qu'une telle mesure devrait être appliquée sur l'ensemble du réseau pour être réellement lisible et efficace, et non pas seulement sur les portions les plus accidentogènes.

LES ARGUMENTS CONTRE

1. Cela va augmenter le nombre de dépassements dangereux

Pour la Ligue de défense des conducteurs, un abaissement de la vitesse ne réduira pas la mortalité sur les routes. C'est même tout le contraire : elle multipliera le nombre de dépassements dangereux car voitures et motos iraient à la même vitesse que les camions. Un avis partagé par Pierre Chasseray, délégué général de l'association 40 millions d'automobilistes. Il présente dans les colonnes du Parisien l'exemple du Danemark, qui, afin de limiter ces dépassements dangereux, aurait testé une augmentation des vitesses maximales.

2. Cela va augmenter le nombre d'automobilistes flashés

"Nous ne pouvons pas laisser l'État appliquer une telle mesure, s'époumone Pierre Chasseray. Ce serait Jackpot, il engrangerait un maximum d'argent !". L'association 40 millions d'automobilistes a lancé une pétition qui explique aux automobilistes la bonne opération financière qui s'annonce pour les finances publiques. Le long des routes expérimentées à 80km/h, en effet, le blog radars-auto relève que les radars ont flashé quatre fois plus.

Annexe 7 : « De l'esclavage des nègres », Montesquieu

De l'esclavage des Nègres

Si j'avais à soutenir le droit que nous avons eu de rendre les nègres esclaves, voici ce que je dirais :

Les peuples d'Europe ayant exterminé ceux de l'Amérique, ils ont dû mettre en esclavage ceux de l'Afrique, pour s'en servir à défricher tant de terres.

Le sucre serait trop cher, si l'on ne faisait travailler la plante qui le produit par des esclaves.

Ceux dont il s'agit sont noirs depuis les pieds jusqu'à la tête ; et ils ont le nez si écrasé, qu'il est presque impossible de les plaindre.

On ne peut se mettre dans l'esprit que Dieu, qui est un être très sage, ait mis une âme, surtout une âme bonne, dans un corps tout noir.

Il est si naturel de penser que c'est la couleur qui constitue l'essence de l'humanité, que les peuples d'Asie, qui font des eunuques, privent toujours les noirs du rapport qu'ils ont avec nous d'une manière plus marquée.

On peut juger de la couleur de la peau par celle des cheveux, qui chez les Égyptiens, les meilleurs philosophes du monde, était d'une si grande conséquence, qu'ils faisaient mourir tous les hommes roux qui leur tombaient entre les mains.

Une preuve que les nègres n'ont pas le sens commun, c'est qu'ils font plus de cas d'un collier de verre que de l'or, qui chez des nations policées, est d'une si grande conséquence.

Il est impossible que nous supposions que ces gens-là soient des hommes, parce que, si nous les supposions des hommes, on commencerait à croire que nous ne sommes pas nous-mêmes chrétiens.

Des petits esprits exagèrent trop l'injustice que l'on fait aux Africains : car, si elle était telle qu'ils le disent, ne serait-il pas venu dans la tête des princes d'Europe, qui font entre eux tant de conventions inutiles, d'en faire une générale en faveur de la miséricorde et de la pitié.

Montesquieu, L'Esprit des lois

Annexe 8 : début de l'article « Traite des nègres » de *L'Encyclopédie*

Traite des nègres (Commerce d'Afrique). C'est l'achat des nègres que font les Européens sur les côtes d'Afrique, pour employer ces malheureux dans leurs

colonies en qualité d'esclaves. Cet achat de nègres, pour les réduire en esclavage, est un négoce qui viole la religion, la morale, les lois naturelles, et tous les droits de la nature humaine.

Les nègres, dit un Anglais moderne plein de lumières et d'humanité, ne sont point devenus esclaves par le droit de la guerre ; ils ne se dévouent pas non plus volontairement eux-mêmes à la servitude, et par conséquent leurs enfants ne naissent point esclaves. Personne n'ignore qu'on les achète de leurs princes, qui prétendent avoir droit de disposer de leur liberté, et que les négociants les font transporter de la même manière que leurs autres marchandises, soit dans leurs colonies, soit en Amérique où ils les exposent en vente.

Si un commerce de ce genre peut être justifié par un principe de morale, il n'y a point de crime, quelque atroce qu'il soit, qu'on ne puisse légitimer. Les rois, les princes, les magistrats ne sont point les propriétaires de leurs sujets, ils ne sont donc pas en droit de disposer de leur liberté, et de les vendre pour esclaves.

D'un autre côté, aucun homme n'a droit de les acheter ou de s'en rendre le maître ; les hommes et leur liberté ne sont point un objet de commerce ; ils ne peuvent être ni vendus, ni achetés, ni payés à aucun prix. Il faut conclure de là qu'un homme dont l'esclave prend la fuite, ne doit s'en prendre qu'à lui-même, puisqu'il avait acquis à prix d'argent une marchandise illicite, et dont l'acquisition lui était interdite par toutes les lois de l'humanité et de l'équité.

Chevalier de Jaucourt, « Traite des nègres », *Encyclopédie*

Annexe 9 : un extrait de *l'Histoire philosophique des deux Indes* de l'Abbé Raynal

Mais les nègres sont une espèce d'hommes nés pour l'esclavage. Ils sont bornés, fourbes, méchants ; ils conviennent eux-mêmes de la supériorité

de notre intelligence, et reconnaissent presque la justice de notre empire.

Les nègres sont bornés, parce que l'esclavage brise tous les ressorts de l'âme. Ils sont méchants : pas assez avec vous. Ils sont fourbes, parce qu'on ne doit pas la vérité à des tyrans. Ils reconnaissent la supériorité de notre esprit, parce que nous avons perpétué leur ignorance ; la justice de notre empire, parce que nous avons abusé de leur faiblesse. Dans l'impossibilité de maintenir notre supériorité par la force, une criminelle politique s'est rejetée sur la ruse. Vous êtes presque parvenus à leur persuader qu'ils étaient une espèce singulière, née pour l'abjection et la dépendance, pour le travail et le châtement. Vous n'avez rien négligé, pour dégrader ces malheureux, et vous leur reprochez ensuite d'être vils.

Mais ces nègres étaient nés esclaves.

À qui, barbares, ferez-vous croire qu'un homme peut être la propriété d'un souverain ; un fils, la propriété d'un père ; une femme, la propriété d'un mari ; un domestique, la propriété d'un maître ; un esclave, la propriété d'un colon ? Être superbe et dédaigneux qui méconnaît tes frères, ne verras-tu jamais que ce mépris rejaillit sur toi ? Ah ! si tu veux que ton orgueil soit noble, aie assez d'élévation pour le placer dans tes rapports nécessaires avec ces malheureux que tu avilis. Un père commun, une âme immortelle, une félicité future : voilà ta véritable gloire, voici aussi la leur.

Mais c'est le gouvernement lui-même qui vend les esclaves.

D'où vient à l'état ce droit ? Le magistrat, quelque absolu qu'il soit, est-il propriétaire des sujets soumis à son empire ? A-t-il d'autre autorité que celle qu'il tient du citoyen ? Et jamais un peuple a-t-il pu donner le privilège de disposer de sa liberté ?

Histoire philosophique des deux Indes, Abbé Raynal, 1770

Annexe 10 : un extrait de la *Contribution à l'Histoire des deux Indes* par Diderot

Hommes ou démons, qui que vous soyez, osez-vous justifier les attentats contre ma liberté naturelle par le droit du plus fort ? Quoi ! celui qui veut me

rendre esclave n'est point coupable ? Il use de ses droits ? Où sont-ils ces droits ? Qui leur a donné un caractère assez sacré pour faire taire les miens ? Je tiens de la nature le droit de me défendre ; elle ne t'a donc pas donné celui de m'attaquer. Si tu te crois autorisé à m'opprimer, parce que tu es plus fort et plus adroit que moi, ne te plains donc pas quand mon bras vigoureux ouvrira ton sein pour y chercher ton cœur ; ne te plains pas, lorsque, dans tes entrailles déchirées, tu sentiras la mort que j'y aurai fait passer avec tes aliments. Je suis plus fort ou plus adroit que toi ; sois à ton tour victime ; expie maintenant le crime d'avoir été oppresseur.

Mais, dit-on, dans toutes les régions ou dans tous les siècles, l'esclavage s'est plus ou moins généralement établi.

Je le veux : mais qu'importe ce que les autres peuples ont fait dans les autres âges ? Est-ce aux usages du temps ou à sa conscience qu'il faut en appeler ? Est-ce l'intérêt, l'aveuglement, la barbarie ou la raison et la justice qu'il faut écouter ? Si l'universalité d'une pratique en prouvait l'innocence, l'apologie des usurpations, des conquêtes, de toutes les sortes d'oppressions serait achevée.

Mais les anciens peuples se croyaient, dit-on, maîtres de la vie de leurs esclaves ; et nous, devenus humains, nous ne disposons plus que de leur liberté, de leur travail.

Il est vrai. Tous les codes, sans exception, se sont armés pour la conservation de l'homme même qui languit dans la servitude. Ils ont voulu que son existence fût sous la protection du magistrat, que les tribunaux seuls en pussent précipiter le terme. Mais cette loi, la plus sacrée des institutions sociales, a-t-elle jamais eu quelque force ? L'Amérique n'est-elle pas peuplée de colons atroces, qui, usurpant insolemment les droits souverains, font expier par le fer ou la flamme les infortunées victimes de leur avarice ? Je vous défie, vous, le défenseur ou le panégyriste de notre humanité et de notre justice, je vous défie de me nommer un des assassins, un seul qui ait porté sa tête sur un échafaud.

[...] On dirait que les lois ne protègent l'esclave contre une mort prompte que pour laisser à ma cruauté le droit de le faire mourir tous les jours. Dans la

vérité, le droit d'esclavage est celui de commettre toutes sortes de crimes.

Je hais, je fuis l'espèce humaine, composée de victimes et de bourreaux ; et si elle ne doit pas devenir meilleure, puisse-t-elle s'anéantir !

Denis Diderot, « Sur l'esclavage », *Contribution à l'Histoire des deux Indes de l'Abbé Raynal*, 1780

Annexe 11: Transcription du deuxième débat (07/02/19)

Transcription du débat à 10

A1, L1, O1, M1, C1, T2, MC2, N2, E2, AX2 = initiales des élèves participant au premier mini-débat (1 pour élèves défendant texte de l'abbé Raynal et 2 pour ceux défendant le texte de Diderot)

Mod = Modérateur

Mai = Maître du temps

P = Professeur

P : Je vous rappelle que votre objectif est de convaincre les autres que vous avez le meilleur texte. Et je vous rappelle aussi que vous devez contredire de façon... « gentille », disons, en utilisant ce qu'on a vu la semaine dernière.

L1 : Des arguments *ad hominem* ?

P : Si tu veux, par exemple...

L1 : Ca veut dire quoi déjà ?

P : Qui attaque l'apparence de l'autre, son caractère. Et je vous filme, ne vous inquiétez pas, ce n'est pas pour vous « fliquer », c'est juste pour voir comment vous faites. Allons-y donc, Mod, 7 minutes.

Mai : C'est moi qui donne le départ du coup ?

P : Oui.

Mai : 3, 2, 1, go !

L1 : Bon qui commence ?

Mod : Bon, qui veut commencer du coup ?

L1 : Choisis dans le pire des cas.

Mod : Bon ben M.

M1 : Ben j'ai rien à dire pour l'instant...

L1 : Bon alors, nous on trouve que le texte de l'abbé Raynal c'est le meilleur parce que dedans on a les deux points de vue qui sont... on a deux points de vue qui sont exposés. On a celui de l'esclavagiste et celui de l'antiesclavagiste.

N2 : Oui, mais il utilise de l'ironie donc on peut pas forcément comprendre. C'est un texte qui est implicite.

T2 : Et puis le nôtre il fait un petit peu pareil. Parce que... dans votre texte, on se met d'abord à la place de l'esclave pour contredire l'esclavagiste. Du coup, on fait à peu près pareil et puisqu'on est à la place de l'esclave, nos émotions sont beaucoup plus fortes.

O1 : Toutefois, dans votre texte, l'esclave répond par la violence alors que dans le nôtre, on a deux points de vue dans lequel l'argument antiesclavagiste est plutôt bien argumenté et raisonné, ce qui convainc assez bien le peuple. Alors que là on se met plutôt dans le côté émotif. On a des émotions alors que là on a plutôt de la logique.

M1 : Surtout que nous c'est extrêmement explicite, c'est pas du tout implicite. Vous, l'ironie, c'est très difficile à comprendre. Du coup, ce qui se passe, moi, quand je vais le lire, je vais peut-être prendre au premier degré ce qui est dit, tel que c'est écrit et je ne vais peut-être pas forcément comprendre l'ironie.

T2 : Tu trouves que, je cite dans votre texte : « Mais les nègres sont une espèce d'hommes nés pour l'esclavage, ils sont bornés, fourbes et méchants ». Est-ce explicite à ton avis ?

L1 : Oui, c'est très explicite. C'est le point de vue de l'esclavagiste. D'autant plus qu'après, l'autre répond : « les nègres sont bornés parce que l'esclavage brise tous les ressorts de l'âme. Ils sont méchants, pas assez avec vous. Ils sont fourbes, parce qu'on ne doit pas la vérité à des tyrans. Ils reconnaissent la supériorité de notre esprit parce que nous avons perpétré leur ignorance. »

O1 : Justement, il est en train de démonter l'argument de l'esclavagiste.

M1 : Et ça se passe comme ça dans tout le texte.

T2 : Ok.

N2 : Mais justement, il y en a, ils peuvent pas forcément comprendre qu'il est contre l'esclavage parce qu'il donne des arguments pour.

C1 : Mais c'est qu'en fait, il y a deux points de vue. Il y a le point de vue de l'esclavagiste qui donne des arguments comme ça mais qui peut pas les justifier et il y a le point de vue, du coup, de l'abbé Raynal...

M1 : L'antiesclavagiste.

C1 : ... oui de l'antiesclavagiste, qui va prendre les arguments de l'esclavagiste un par un et qui va les démonter au fur et à mesure. Et lui il va pouvoir argumenter et donner vraiment son point de vue.

A1 : C'est un dialogue donc c'est très compréhensible.

O1 : On voit également un côté qu'on ignorait un peu peut-être sur l'esclavage. L'esclavagiste, il part du principe que tout ce qu'il raconte, c'est une vérité générale. Il essaie pas de se justifier, il essaie pas d'argumenter. Et... comment on dit le point de vue opposé ?

L1 : Euh... le point de vue opposé.

O1 : Et le point de vue opposé, justement, justifie ses idées, ses arguments, ce qui convainc assez bien le lecteur.

T2 : Après, vous, dans le texte, l'esclave est plus gentil et tout ce qu'il va faire, lui, c'est détruire les arguments de l'esclavagiste. Donc, en effet, c'est assez compréhensible, mais là où, dans le texte de Denis Diderot c'est plus clair, c'est que l'esclave va vraiment être violent, en effet, avec nos esclavagistes et du coup, ça ne fait que transmettre des émotions plus fortes. Et il argumente vraiment bien pour dire que l'esclavage, c'est mal.

Mod : Chez vous, c'est que Tom qui parle. E et tout...

P : Je précise que Y est le modérateur. Donne la parole à quelqu'un d'autre.

Mod : Ben A ou E ou L.

AX2 : Dans notre texte, il compare les gens qui sont esclavagistes à des démons. Il pose la question si c'est des hommes ou des démons. Il est quand même en train de les comparer à des personnes pas très humaines. Et aussi, il dit qu'il a de la haine envers les hommes. Dans la dernière phrase : « je hais, je fuis l'espèce humaine, composée de victimes et de bourreaux. Et si elle ne doit pas devenir meilleure, puisse-t-elle s'anéantir ! ». Il est vraiment contre. Il veut vraiment que ce soit la fin, qu'il n'y ait plus d'homme.

N2 : Le nôtre est quand même beaucoup plus explicite que le vôtre. On voit tout de suite, directement, dès la première lecture, qu'il est contre.

O1 : justement, cette dimension explicite et cette violence qui s'en dégage, à cette époque ça paraît évident mais peut-être que ça n'a pas suscité la réaction attendue chez les esclavagistes. Ils ont peut-être cru que tous les esclaves pensent pareils, qu'ils veulent peut-être se révolter et il se pourrait qu'ils se montrent encore plus cruels envers eux.

C1 : Parce que c'est possible que le texte, après, il soit pris par les esclaves comme une... que le texte les incite à devenir violent et à essayer de tuer ou d'attaquer leur esclavagiste.

A1 : Votre texte, il pousse à résoudre la violence par la violence et c'est pas forcément la solution.

L1 : Alors que dans le nôtre, il parle... déjà c'est un dialogue donc il n'y a plus d'esclave, c'est un abolitionniste, donc un antiesclavagiste qui parle et donc ça... Faut penser que, pour l'époque, s'il y a un esclave qui parle, il n'en ont pas grand-chose à faire alors que si c'est un Européen, qu'ils considèrent comme leur égal, là ça va peut-être plus les influencer.

N2 : Sauf que peut-être, dans notre texte, les esclavagistes, ils vont avoir peur de se faire vraiment... qu'il y ait une révolution contre eux et ils vont peut-être arrêter.

L1 : Sauf qu'ils ont des armes.

C1 : Et s'ils ont peur d'une révolution, ils vont plutôt être encore plus cruels et les empêcher d'avoir plus de liberté.

MC2 : mais vu qu'e le contexte, il est choquant, ça va les choquer donc ils vont être un peu plus « sympa » avec les esclaves.

Mai : Stop, c'est fini.

Transcription du débat à 5

C1, L1, G1, B2, Y2 = initiales des élèves participant au deuxième mini-débat (1 pour élèves défendant texte de Montesquieu et 2 pour ceux défendant le texte de *L'Encyclopédie*)

Mod = Modérateur

Mai = Maître du temps

P = Professeur

P : Allez, c'est parti. Donc Chevalier de Jaucourt, *l'Encyclopédie* contre Montesquieu, *L'esprit des lois*.

Y2 : c'est quoi vous ?

C1 : « De l'esclavage des nègres », le mieux.

Y2 : Ok. Alors déjà, pour commencer, le texte il est plus explicitement dit dans la... On voit clairement qu'il est contre l'esclavage.

G1 : Oui mais du coup c'est moins choquant qu'un truc implicite et plus violent.

B2 : Oui, mais on sait qu'au XVIIIème siècle, les gens étaient pas très lettrés donc vaut mieux que se soit explicite qu'implicite.

G1 : Notre texte, il est aéré, du coup, on a beaucoup plus envie de le lire. Alors que le vôtre, c'est un gros paquet. Et en plus, il est justifié.

L : Il est plus agréable à lire alors que vous, quand on lit la phrase, ça fait « dans - leur - co - lo - nie ». Ca donne vraiment pas envie de le lire.

Y2 : C'est quoi cet argument ?!

B2 : En général, au XVIIIème siècle, c'est les écrivains qui lisent leur texte.

C1 : oui, mais là on est au XVIIIème siècle, c'est maintenant donc il faut qu'on comprenne le texte donc là l'implicite, on peut le comprendre.

Y2 : oui, mais il a été écrit au XVIIIème siècle, les gens ils le lisaient actuellement aussi. Le texte il est revenu et quand on le travaille avec la prof.

C1 : Oui mais c'est justement maintenant qu'on le travaille avec la prof, pas au XVIIIème siècle.

Y2 : Oui, mais il a été fait au XVIIIème siècle. Donc les gens du XVIIIème siècle, ils devaient le comprendre aussi.

L1 : Oui bon, il faut juste coller les mots quand même.

P : Bon, j'ai pas réussi, c'est pas grave. Tu vas pas en mourir... Allez, passons sur un autre argument. Médiateur, c'est à toi d'intervenir quand tu vois que ça tourne en rond.

Mod : Ouais ben allez-y, donnez un autre argument. On va faire en alterné.

G1 : Il l'a dit, avec l'ironie, c'est plus choquant, et il ridiculise en quelque sorte les esclavagistes parce qu'il les compare aux Egyptiens qui étaient.. qui étaient, je cite, « les plus grands philosophes... » et...

Y2 : Ah oui, c'est dans votre texte qu'on parle de roux !?

G1 : Oui, c'est dans notre texte.

Y2 : Ah !

G1 : Ca fait une personne de moins en face.

P : Ben vas-y, réponds, tu es attaquée.

Y2 : Ben du coup, déjà je me disais, quel rapport avec les roux en fait ? J'ai pas compris.

Mod : Je sais pas quoi faire. Je sais pas si je dois continuer à les laisser se « déchaîner » ou si j'arrête.

Y2 : Ah oui et du coup, dans notre texte, il compare l'humanité à l'équité, c'est-à-dire...

B2 : En gros, quand on est pas juste, on est pas humain. En gros, les blancs, c'est pas des humains.

L1 (*tout bas*) : Oui, enfin, nous aussi.

P : Oui, vas-y L, réponds.

L1 : Comment ?

P : Vas-y, réponds.

L1 : Oh, non, non.

Mod : Bon, il va falloir abréger un peu parce que ça vient de sonner.

P : Allez, vous répondez et on s'arrête là.

L1 à C1 : Allez, vas-y, il faut que tu le dises.

C1 : Non, j'ai pas envie.

P : Bon allez, on arrête là.

Mots clés : Débat ; Acte de contradiction ; Espace dialogique ; Argumentation ; Interprétation

Résumé :

« Non », « Je ne suis pas d'accord », « Sûrement pas », « Oui, mais » : autant d'expressions que l'on emploie à l'oral lorsque l'on souhaite marquer son désaccord avec quelqu'un ou avec une idée. Or, contredire est un acte périlleux. En effet, cela revient à remettre en question une pensée personnelle, à critiquer un point de vue, voire à décrédibiliser une identité entière. Autrement dit, lorsque l'on contredit, on s'attaque à la face de l'autre. La manière dont l'acte de contradiction est présenté s'avère alors essentiel pour la poursuite de l'échange. En classe, le travail de groupe autour d'une question problématique est une modalité de travail encouragée. Mais elle pose le problème de la confrontation d'identités distinctes qui doivent parvenir à échanger de façon consensuelle. Cet acte de contradiction devient alors central dans le processus de construction du sens : c'est parce qu'il n'y a pas agression verbale que l'échange peut se poursuivre. Ce mémoire s'attache donc, par l'analyse d'une expérimentation menée dans une classe de seconde, à étudier chez les élèves les expressions de la contradiction lors de débats. On cherchera par là à comprendre le lien entre maîtrise de cet acte et construction d'un espace de dialogue et d'interprétation.

Résumé :

"No", "I disagree", "Absolutely not" and "Yes, but" are among so many expressions orally employed by a person who wants to express disagreement with someone else or with an idea. But contradicting is a perilous act. Indeed, it may imply calling into question a personal way of thinking, criticizing a viewpoint, or even discrediting a whole identity. In other words, when a person is contradicting, he or she is attacking someone else's face. Consequently, the way in which a person contradicts turns out to be essential to carry on with the exchange. Groupwork around a problematizing question is promoted in class.

However, it generates the confrontation of different identities which must succeed in exchanging in a consensual way. This act of contradicting becomes then crucial in the sense construction process: the exchange carries on because there is no verbal aggression. This dissertation, through the analysis of an experiment conducted in a class of "*seconde*" (10th grade / sophomore at high school), will study the expressions of contradiction used by pupils/students during debates. Thus, the connection between mastering the act of contradicting and the construction of a space for dialog and interpretation will be examined.