

Nathalie Muller Mirza & Christian Buty (éds)

L'argumentation dans les contextes de l'éducation



PETER LANG

Préface

ELISABETH NONNON (Université de Lille 3)

Du croisement dans les années 80 de questionnements a priori distincts, celui de l'argumentation et celui du socioconstructivisme, a émergé un champ de recherches dont le présent ouvrage montre la persistance, le développement et les évolutions, témoignant d'une communauté de chercheurs dynamique, au carrefour de la didactique, de la psycholinguistique et de la psychologie du développement. L'interaction entre les pôles de cette double filiation suscite leur enrichissement réciproque, ouvrant un espace de problèmes stimulant pour l'argumentation comme pour l'apprentissage. Peut-être faut-il d'abord rappeler ce double ancrage, dans le contexte francophone, pour comprendre les principes, les apports et les questions persistantes dont témoigne l'ensemble des travaux ici présenté.

Les années 80 ont vu le retour sur le devant de la scène, dans l'analyse des discours et le domaine didactique, de la question de l'argumentation, qu'elle apparaisse explicitement comme domaine d'études et d'apprentissages spécifiques (notamment par la diffusion dans les champs littéraires et des sciences sociales de la nouvelle rhétorique de Perelman, ou du modèle de Toulmin dans les champs scientifiques), ou qu'elle constitue de façon sous-jacente une dimension majeure du fonctionnement linguistique (Ducrot) ou des opérations logico-discursives de la logique naturelle (Grize et Borel). Ces travaux ont renouvelé l'approche de l'argumentation, la faisant échapper aux raideurs de la rhétorique et du raisonnement formel, lui redonnant sa dimension d'action symbolique concrète dans des contextes interactifs et sociaux divers. Ils rejoignaient la perspective d'un espace public de débat, fondateur d'une démocratie critique et participative, comme le propose Habermas. Ils ont fourni des outils d'analyse qui sont au fondement de ceux mobilisés aujourd'hui (typologie des arguments et des lieux de Perelman, schéma du module argumentatif de base de Toulmin, opérations logico-discursives de Grize). Mais ils se référaient toujours à une conception classique de l'argumentation comme étayage ou réfutation par des arguments d'une thèse dont on cherche à convaincre l'auditoire, en discréditant un point de vue adverse. En didactique du français notamment, ce modèle est resté prégnant: le travail sur

l'argumentation se référait à des pratiques sociales extérieures à l'école, tributaires d'une conception éristique du débat et d'une approche normative des modes de raisonnement devant y avoir cours. Cependant dès ce moment, le déplacement des questions d'argumentation dans les contextes d'enseignement et d'apprentissage a questionné ces modèles: par exemple quand on analyse comme François les formes émergentes, non formelles et originales, de l'argumentation chez de jeunes enfants et leur dimension constructive (François, 1980), ou quand on s'interroge sur la dynamique d'échanges argumentatifs dans des situations exploratoires où les points de vue et les savoirs ne sont pas stabilisés, où il s'agit plus de coopération pour élaborer des connaissances que d'antagonisme pour défendre des thèses, où le discours argumentatif s'articule à des actions non verbales partagées et des ressources sémiotiques diverses (Nonnon, 1996). Au-delà du contexte didactique, l'analyse des processus argumentatifs chez des enfants et en situation scolaire oblige à questionner, diversifier et enrichir les conceptions et les outils d'analyse des phénomènes argumentatifs.

Cette évolution a été tributaire aussi des questions ouvertes à la même époque par les travaux en psychologie cognitive sur la dimension sociale du développement cognitif et de la construction de savoirs, qui ont mis en avant sa dimension processuelle, interactive, à travers notamment la nécessité de coopérer et de résoudre des conflits cognitifs entre participants. De ce fait c'est la conception même de l'apprentissage qui s'ouvrait au langage, à l'argumentation, à l'intrication des positions sociales, affectives et épistémiques, aux conflits de centration devenus observables à travers les protocoles d'échanges (Perrret-Clermont, 1979/96). L'enregistrement, la transcription et l'analyse fine d'interactions entre enfants dans des situations concrètes, de laboratoire d'abord puis de plus en plus écologiques, sont devenus des moyens indispensables pour la connaissance des processus d'apprentissage, d'une part parce que ce sont des moyens de repérer les traces d'opérations cognitives, de mobilisation de ressources dont on infère le rôle dans l'apprentissage, d'autre part parce que le travail de verbalisation, l'explicitation des centrations de chacun, la socialisation des questions et des réflexions apparaissent comme des médiations décisives dans la fécondité du travail conjoint. Les travaux sur les processus cognitifs donnent une place croissante aux cheminements, à une temporalité évolutive et tâtonnante, à l'importance des significations construites à travers l'interprétation des contextes et des objets proposés au travail cognitif (Inhelder & Cellérier, 1992). Comme ceux de Perret-Clermont, ces tra-