In N. Muller Mirza & C. Buty (Eds.) (2015), *Argumentation dans les contextes de l'éducation* (pp. 323-354). Bern: Lang. (ISBN 978-3-0343-1672-9)

Le territoire comme composante de l'identification nationale dans l'argumentation des élèves du secondaire[1]

Ramón López Facal (Université de Santiago de Compostela)

María Pilar Jiménez-Aleixandre (Université de Santiago de Compostela)

Francesco Arcidiacono (Université de Neuchâtel)

1 INTRODUCTION: NATION ET IDENTIFICATION NATIONALE

L'idée que les nations sont des constructions idéologiques qui se sont développées pendant les deux cents dernières années recueille un large consensus en histoire (Breully, 1993 ; Hobsbawm, 1990), en sociologie (Gellner, 1997) et dans d'autres disciplines sociales (Anderson, 1993; Hutchison & Smith, 1994; Smith, 1998). Dans ce chapitre, nous examinons l'hypothèse selon laquelle, parmi une grande partie de la population scolaire, la représentation sociale de nation est encore associée à des conceptions romantiques qui ont alimenté différents types de nationalismes depuis le XIXe siècle (López Facal, 1999). Ici la notion de représentation sociale est utilisée au sens formulé par Moscovici (1961), en tant que mode de connaissance, idéation collectivement construite et manifestation de la cognition sociale. La complexité du débat qui a caractérisé l'idée de représentation sociale ces dernières années est

[1] Cette étude a été soutenue par MINECO (Ministerio de Economía y Competitividad) en Espagne (projet n. EDU2012-37909-C03-01 pour Ramón López Facal et projet n. EDU2012-38022-002-01 pour María Pilar Jiménez-Aleixandre).

évidente : pour Wagner (1994), la théorie des représentations sociales est une voie intéressante pour articuler un contenu mental structuré, formé par des images et des symboles sociaux, avec des processus tels que la création, l'élaboration et la diffusion de connaissances. Cette perspective s'oppose à la vision mécaniciste dans laquelle, selon la critique de Amerio (1997), «*l'être humain apparaît comme un être qui a en soi, par nature justement, les principes de son action, isolément du contexte et de l'histoire*» (p. 123). La théorie des représentations sociales a été critiquée par d'autres auteurs, tels que Jahoda (1988), qui en a considéré les inconsistances internes et en a questionné la cohérence logique ; Potter et Litton (1985) ont interrogé l'ampleur du consensus attribué aux représentations sociales en proposant plutôt l'étiquette de répertoires linguistiques. A ce propos, Billig (1987; 1988), ainsi que Potter et Wetherell (1998) ont mis en évidence l'oubli du processus de construction de signifiés, en indiquant que si l'on interprète les représentations sociales comme le résultat de discussions au sein d'un groupe, il s'agit de viser plutôt les phénomènes linguistiques qui produisent une représentation. Un apport ultérieur, dû à Rooney (2001), considère que la théorie des représentations sociales révèle les liens entre une forme organisée de penser et une forme cohérente d'agir en accord avec les expériences et les interprétations réalisées par les personnes à un moment donné. Comme le dit Martins (2009) en se référant à Bakhtine, notre discours ne prend pas son origine seulement dans nous-mêmes, mais révise les voix sociales antérieures : par conséquent la représentation sociale comprend un ensemble d'opérations cognitives (examiner, considérer, évaluer, apprécier) qui permettent d'organiser les connaissances antérieures et de sélectionner des informations pour en retenir les éléments les plus significatifs. En d'autres mots, la théorie des représentations sociales explique l'organisation des expériences individuelles en connexion avec la société, la culture, l'idéologie et le groupe d'appartenance.

Par rapport à la représentation d'une notion spécifique telle que la nation, la transformation d'un concept abstrait de nation dans un objet familier comprend deux processus : l'objectivation et l'ancrage. En accord avec Guimelli (1994), l'objectivation prévoit une construction sélective par laquelle l'idée de nation acquiert une réalité, en se transformant en entité concrète ou objective ; ce processus permet aussi d'ancrer la nouvelle réalité à la vie quotidienne, en respectant ses propres racines dans la vie collective du groupe. Cette représentation sociale attribue à la nation des traits essentialistes presque immuables tout au long du temps : une histoire nationale soi-

disant commune et opposée à celle des autres nations voisines ; un caractère ou une manière d'être propre à chaque peuple (*volksgeist*) ; une culture différente, une langue spécifique, dans certains cas une religiosité différenciée, y compris une race, même si ce concept est désormais en déclin. L'idée d'un territoire intérieurement homogène et distinct d'autres territoires proches est un trait toujours présent dans la représentation de la nation. Ce concept de nation est dit «historiciste-organiciste» (Delanty & O'Mahony, 2002) : historiciste parce qu'il justifie et légitime l'existence de nations dans un passé historique interprété téléologiquement ; organiciste parce qu'il conçoit les nations comme des organismes vivants et autonomes dans un espace défini. Par opposition aux conceptions historiciste-organicistes, il y a une longue tradition civique, non essentialiste, qui définit les nations comme des constructions politiques volontairement assumées par les citoyens qui en font partie (Smith, 2000; 2004). Anderson (1993) a signalé l'importance décisive de la diffusion des cartes géographiques, dans les livres scolaires et dans toute sorte d'espaces publics, qui a permis à la population de s'identifier avec l'idée de nation. La carte, devenue logotype des états nationaux, a réussi à matérialiser physiquement ce qui n'était qu'une abstraction des limites de la souveraineté. Dans les cartes politiques, chaque nation correspond à un espace coloré de manière différente, comme les pièces d'un puzzle qui continuent à avoir la même forme après être séparées. Ces images sont très puissantes et contribuent à renforcer l'association entre l'idée de nation et une prétendue identité territoriale représentée par une image sur les cartes.

En nous appuyant sur les représentations du concept de nation ici évoquées, dans ce chapitre nous analysons l'argumentation d'un petit groupe d'élèves espagnoles sur le conflit des identités nationales en Irlande du Nord. L'intervention fait partie d'un débat en classe, pendant un cours d'histoire. Nous avons examiné les éléments utilisés par les élèves pour construire une argumentation sur l'identification nationale, définie essentiellement par le cadre territorial (l'île d'Irlande dans son ensemble), quand ils font face à un conflit d'identités. Les données ont été recueillies au cours d'un débat faisant partie d'une expérience plus ample, visant à étudier l'utilisation du concept de nation en situation de conflit[2].

2 Le conflit des identités touche l'ensemble des sept comtés de l'Irlande du Nord qui font partie du Royaume-Uni. Leur nom officiel est Irlande du Nord, mais les nationalistes irlandais préfèrent utiliser

Le thème des relations entre identités nationales et nationalisme fait l'objet de débats, non seulement à un niveau scolaire mais aussi au niveau public dans des pays de l'Europe où différentes identités cohabitent, et ont été à l'origine dans certains cas de conflits violents. Toutefois, il n'y a presque pas d'études qui explorent comment ces représentations sont construites par les élèves et quel est le rôle de l'enseignement de l'histoire dans sa construction. Le travail de Dougherty et al. (1992), à cet égard, est une exception : il aborde les représentations sociales d'étudiants argentins et anglais de 7 à 17 ans par rapport à leur identité nationale, en recueillant leur opinion sur le conflit des Malvinas/Falkland (Malouines) deux ans après la guerre qui a opposé les deux pays sur la souveraineté de ces îles. On y observe chez les étudiants argentins une identification historiciste-organiciste (territoriale), face au concept civique – la volonté de la population qui vit là-bas – des étudiants britanniques. À notre avis, dans les deux cas, la justification est entourée d'une identification idéologique (affective) avec la représentation sociale de la nation : les étudiants anglais identifient la nation avec la volonté des personnes et les argentins avec le territoire, puisqu'il s'agit de la justification la plus puissante pour soutenir leurs points de vue et leurs conclusions. Ce n'est pas le résultat d'une argumentation articulée à partir de données, mais la justification d'un point de vue préalable. Nous partageons l'opinion de Dougherty et de ses collègues sur l'importance des représentations sociales pour acquérir des connaissances. Toutefois, nous estimons aussi que le choix entre deux représentations sociales antagoniques, lorsqu'elles présentent une dimension politique ou idéologique, peut être influencé par des idées préalables difficiles à modifier.

2 CADRE THÉORIQUE: IDENTITÉS NATIONALES ET ARGUMENTATION

Deux lignes de recherche se rejoignent dans le cadre théorique de ce travail : d'une part, les études multidisciplinaires sur les identités nationales et les nationalismes, y compris nos propres contributions ; d'autre part, les recherches sur l'argumentation et l'analyse du discours dans le cadre de la recherche éducative qui mettent en rapport le raisonnement en histoire et sciences sociales (Pontecorvo & Girardet, 1993 ; Voss & al.,

---

«Nord de l'Irlande» et les unionistes britanniques «Ulster». Nous avons décidé d'utiliser le nom officiel, même s'il n'est pas neutre non plus. Les élèves les ont tous utilisés indifféremment, sans être conscientes des connotations idéologiques que leur utilisation comportait.

1989) et le développement de la pensée critique (Carr et Kemmis, 1983 ; Habermas, 1987). Pour des raisons de synthèse nous nous intéressons dans cette partie aux enjeux de l'argumentation en tant qu'activité dans laquelle plusieurs identités nationales peuvent émerger. Les caractéristiques principales de l'argumentation et les éléments clés pour l'analyse de débats en classe seront ici présentées. Ensuite, des concepts sociaux de base seront traités très brièvement pour éclaircir les notions de nation et d'ethnie.

2.1 ARGUMENTATION ET ACTIVITÉS DISCURSIVES EN CLASSE

L'argumentation est une activité sociale dans laquelle les participants s'engagent à montrer l'intelligibilité de leurs propositions : ils ne se limitent pas à soutenir une thèse ou à faire une proposition, mais ils cherchent activement à fonder leurs contributions sur des raisons adéquates. L'argument est donc un fait qui vise à justifier la crédibilité d'une affirmation incertaine (Jiménez-Aleixandre & Erduran, 2008). Les catégories de base de l'analyse que nous réalisons sont empruntées à Toulmin (1958). En suivant Toulmin, on considère qu'un argument consiste en une explication associée aux données ou aux preuves qui le soutiennent, et qu'il est formé de trois composantes : la *conclusion*, l'énoncé qu'on prétend démontrer ou réfuter ; les *données*, les informations auxquelles on fait appel pour évaluer l'énoncé ; la *justification*, l'énoncé qui met en rapport la conclusion avec les données et les faits. Toulmin propose d'autres composantes auxiliaires de l'argumentation : la *connaissance de base* qui étaye la justification ; les *qualificateurs modaux* qui expriment le degré de certitude ou de doute de l'argument ; et la *réfutation* qui permet de reconnaître les restrictions ou les exceptions vis-à-vis de la conclusion et qui, dans un contexte de débat, est considérée par Kuhn (1991) comme la critique des preuves de l'opposant. Une autre catégorie à considérer est constituée par les affirmations ou points de vue acceptés par un auditoire pertinent, définis en termes de *endoxa* par Rigotti et Greco Morasso (2009). L'*endoxon*, grâce à des prémisses rationnellement construites, permet de justifier une conclusion cohérente. Le modèle de Rigotti et Greco Morasso est discuté dans la section de méthodologie.

Vu la nature didactique de notre recherche (argumentation en classe d'histoire), le travail de Pontecorvo et Girardet (1993) peut nous aider à prendre en compte les concepts auxquels nous nous intéressons dans le cadre d'une approche socio-culturelle. Le discours scolaire n'est pas un outil qui conduit simplement à une action «matérielle»

déterminée : l'action qui se fait par le discours et son propre résultat (le discours en soi) favorisent la construction sociale de la connaissance qui fait l'objet de négociations pendant le processus. Cette idée de la fonction du discours nous guidera tout au long de ce chapitre et sera utilisée dans l'interprétation conclusive des résultats de notre étude. Par conséquent, l'étude de Pontecorvo et Girardet (1993), en tant qu'exemple d'examen de l'argumentation dans l'apprentissage de l'histoire, est pertinent pour le choix des indicateurs d'analyse : notre point de départ est l'idée que la capacité de *négociation de significations pendant le débat* est un élément incontournable dans l'analyse des interactions discursives entre élèves. Comme souligné par Pontecorvo & Arcidiacono (2010), il est important de viser à une approche qualitative dans le but de comprendre «*how development-and-education in their social, cognitive, and linguistic features take place within a culture*» (pp. 19-20). La négociation de significations est une pratique qui structure et transforme la réalité des participants : les positions des acteurs impliqués dans un débat ne sont pas simplement des contributions juxtaposées, mais il s'agit plutôt de conduites «*rhetorically shaped*», c'est-à-dire que les participants utilisent différentes stratégies discursives pour atteindre leurs buts. Cette capacité de négociation est en même temps une activité conversationnelle et sociale qui contribue à la définition du cadre de participation (Orsolini & Pontecorvo, 1992) dans lequel la confrontation se réalise.

En partant de l'idée qu'un pré-requis essentiel pour une discussion argumentative est l'existence d'un certain degré de conflit d'opinion ou différence d'opinion (van Eemeren & Grootendorst, 2004), une opposition de points de vue peut enclencher un progrès chez les participants à une interaction donnée. La «productivité» de ce conflit dépend de certaines conditions spécifiques qui, dans le cas de l'argumentation (cf. Baker, 1996), concernent le fait que l'activité discursive sert à rejeter des solutions intermédiaires qui sont «défectueuses», à négocier des interprétations plus élaborées et à acquérir des rôles stables dans le dialogue. Les éléments mentionnés structurent l'échange argumentatif et sont fortement liés à la capacité à se décentrer, à prendre la distance de son propre point de vue pour en reconnaître la force persuasive et à considérer la légitimité de la position d'autrui.

Il nous semble incontournable de considérer aussi la dimension idéologique, essentielle pour interpréter l'argumentation des participants à l'étude. A ce propos, Fairclough

(1995) a examiné dans le détail les rapports entre langage, idéologie et pouvoir en montrant que les discours sont des espaces sociaux où deux processus se produisent de manière parallèle et simultanée : la connaissance et la représentation du monde par la personne qui l'énonce et l'interaction sociale avec les autres. Les discours fonctionnent donc idéologiquement, ce qui ne veut pas forcément dire qu'ils sont faux ou qu'ils prétendent manipuler les conclusions à partir d'une position prééminente.

2.2 La nation comme objet de discussion

Pour ce qui concerne la notion de nation, objet de discours dans notre étude, nous partons du constat que les chercheurs sociaux sont loin d'un large consensus sur ce concept. Déjà Weber (1922/1984) alertait sur le fait que l'idée de nation renvoie toujours au pouvoir politique : «*la nation est un concept qui, s'il est considéré comme univoque, ne peut jamais être défini selon les qualités empiriques qui lui sont attribuées »* (p. 678). En suivant cette voie, d'autres auteurs ont esquissé un concept analytique de nation. Pour Emerson (1960) « *la formulation la plus simple qui puisse se faire de la nation est celle d'un groupe de personnes qui se sentent nation et, après avoir appliqué les analyses les plus fines, probablement la seule conclusion à notre portée sera toujours celle-ci* » (p. 102). D'après Seton-Watson (1977) « *une nation existe lorsqu'un nombre important de personnes, dans une communauté, estime qu'ils forment une nation ou qu'ils se comportent comme s'ils la formaient* » (p. 5). De son côté, Pérez-Agote (1989) estime que «*la nation est une forme historique de légitimation du pouvoir politique étatique*» (p. 179). Ainsi, Hobsbawm (1990) après avoir affirmé qu'il ne faut assumer aucune définition a priori de nation et que, dans tous les cas, celle-ci n'est pas une entité primaire ni immuable, conclut que «*le nationalisme vient avant les nations. Les nations ne créent pas les États, ni les nationalismes, mais l'inverse*» (p. 18).

En accord avec ces auteurs, nous estimons que la nation est un référent idéologique, complexe et variable, jouant deux rôles principaux : l'un de légitimation de l'unité du pouvoir politique et de sa délimitation, ainsi que subsidiairement des caractéristiques du système politique de cette unité ; et l'autre de mobilisation sociale et d'organisation de l'exécution ou de la préservation du projet politique concomitant. Par conséquent, la nation, en tant qu'entité historiquement opératoire, existe pour autant, et seulement pour autant, que si un groupe de personnes croit qu'elle existe et qu'elles agissent politiquement en conséquence. Ce concept analytique de nation ne comporte pas la

représentation de ces réalités non politiques en soi qui sont habituellement intégrées dans le terme d'ethnicité ou qui sont en rapport avec ce dernier, et qui se trouvent très présentes dans de nombreux concepts idéologiques de nation. Donc, ces réalités non politiques jouent un rôle qu'on ne peut pas négliger dans les dynamiques politiques nationalistes.

Eliminato: Par conséquent, elles

Commentato [CB1]: Qui, elles ? Les réalités ? Est-ce vraiment « par conséquent » ? revoir la formulation ?

3 MÉTHODOLOGIE

L'approche adoptée pour l'étude de cas ici proposée s'inscrit dans le cadre des méthodologies qualitatives qui visent à comprendre les significations construites par les participants au cours de processus discursifs. L'analyse a été réalisée à partir des transcriptions d'interventions d'étudiants du secondaire (âgés de 16-17 ans) d'un lycée public espagnol lors d'un cours d'histoire, leur professeur étant le premier auteur[3]. Les débats ont été enregistrés en audio et vidéo. Les séquences observées font partie d'une unité didactique qui comprend trois séances. La première était consacrée à la présentation de l'activité, en donnant des informations par écrit sur les thèmes suivants:

1) une brève synthèse historique sur les origines de la présence britannique en Irlande, depuis le Moyen Âge jusqu'à la fin du XXe siècle, y compris l'affrontement entre les communautés de différentes religions (catholiques et protestants), le processus d'indépendance de la république d'Irlande, le conflit civil et armé en Irlande du Nord et l'accord de Stormont de 1998 qui a mis fin à la violence armée de l'IRA et des bandes armées unionistes (sauf quelques petites factions dissidentes des deux côtés). Une carte politique avec l'actuelle division administrative de l'Irlande était aussi distribuée ;

2) un résumé sur les quatre grands courants politiques présents sur ce territoire qui, d'une manière simplifiée, peuvent se synthétiser comme suit :

a) le républicanisme radical anti-britannique qui encourage l'unification de l'île en un seul État et la rupture immédiate de tout lien avec le Royaume-Uni ;

b) l'unionisme radical qui repousse toute sorte d'association avec la république d'Irlande et qui prétend garder l'identité britannique de ce territoire comme élément inséparable du Royaume-Uni ;

3 Les données ont été obtenues pendant un débat qui faisait partie d'une étude plus vaste sur le degré de cohérence de l'utilisation du concept de nation. Le premier débat se penchait sur un conflit plus éloigné (Irlande) et le suivant était émotionnellement plus proche (le Pays Basque).

Il y a aussi deux positions intermédiaires plus réalistes et gradualistes qui subordonnent la décision sur le futur de l'Irlande du Nord à la mise en place de mécanismes démocratiques révisables à long terme :

c) une position pro-britannique prête à accepter une possible unification future avec la république d'Irlande, même s'ils réclament leur lien avec le Royaume-Uni, puisque c'est un sentiment majoritaire chez la population de l'Irlande du Nord ;

d) une position pro-républicaine qui accepte le lien provisoire avec le Royaume-Uni, dès lors que cette situation serait révisée dans le futur, lorsque la plupart des habitants de l'Irlande du Nord décideront par majorité de s'intégrer à la république d'Irlande ;

3) les données statistiques, ainsi que les résultats du référendum qui a ratifié l'accord de Stormont.

Pendant la deuxième séance, des débats en petits groupes de 4-5 élèves ont été organisés pour évaluer les arguments des collectifs qui s'affrontent et pour trouver la solution qui leur semble la plus juste.

La troisième séance a permis de tout mettre en commun, au sein de la classe, pour confronter les différentes évaluations et propositions de solution des petits groupes.

Dans ce chapitre, nous analysons les arguments émergeants au sein d'un petit groupe de quatre élèves, identifiées sous pseudonymes, pendant la deuxième séance. En particulier, on accordera plus d'attention au discours d'une d'elles, Elvira, parce qu'elle a adopté une position minoritaire dans son petit groupe, ce qui l'a obligée à essayer d'articuler son raisonnement de manière assez claire.

4 OUTILS POUR L'ANALYSE DE L'INTERACTION VERBALE

L'analyse est basée, entre autres, sur le schéma d'argumentation de Toulmin (1958) incluant *conclusion, données, justification* et *qualificateurs modaux*, ainsi que la catégorie de *réfutation* (Kuhn, 1991). Pour le choix des indicateurs d'analyse nous avons considéré l'étude de Pontecorvo et Girardet (1993) sur le processus d'argumentation dans l'apprentissage de l'histoire : en particulier, nous avons retenu l'idée que la capacité de *négociation de significations pendant le débat* est un élément incontournable

dans l'analyse des interactions discursives entre élèves. Ce point de vue a par conséquent été considéré dans l'analyse.

Puisque un pré-requis d'une discussion argumentative est l'existence d'un certain dégré de conflit, pour analyser le processus argumentatif en termes de conflit nous avons opté pour le modèle de la topique[4] («The Argumentum Model of Topics» ou AMT) élaboré par Rigotti (2006) en tant qu'outil efficace pour l'investigation des processus d'inférence activés au cours d'une interaction argumentative. Ce modèle permet également l'évaluation de la force dialectique et rhétorique du discours argumentatif. L'objectif de l'AMT est la construction d'un modèle logique et cohérent basé sur les récents apports de la pragmatique moderne à l'étude des inférences logiques fondées sur des relations réelles, ontologiques[5] entre thèses et arguments. Au niveau méthodologique, l'utilisation du modèle AMT implique l'analyse de la structure inférentielle des arguments du point de vue des relations ontologiques (lieux argumentatifs), des implications logiques (maximes), du type d'inférences logiques et de l'évaluation en termes de validité de cette structure. Il s'agit de comprendre, par exemple, si une prémisse générale ou *endoxon* dans le cadre d'une argumentation est vraiment partagée par les participants, ou plutôt de relever que des présupposés ne sont pas acceptés dans un cadre spécifique d'interaction.

Dans ce chapitre, nous ne présentons pas la taxonomie des lieux argumentatifs syntagmatiques, complexes et paradigmatiques concernant le modèle (cf. Rigotti et Greco Morasso, 2009). L'accent sera mis plutôt sur l'analyse des facteurs constitutifs de ces lieux (thèse, ancrage et maxime) pour comprendre comment ils opèrent dans le cas d'arguments concrets au sein des interactions observées dans la classe. La procédure d'analyse prévoit les éléments suivants : une composante entimematique (qui dénote la force persuasive du message) et une composante topique (qui établit la force inférentielle). Chacune démarre d'une prémisse majeure spécifique, respectivement l'endoxon et la maxime. Ces deux composantes ont des fonctions argumentatives différentes et complémentaires : la maxime préside au mécanisme inférentiel et définit la loi spécifique qui règle l'objet de discussion, tandis que l'endoxon ancre l'argument à

4 Par *topique*, on se réfère généralement à l'ensemble de procédures qui permettent d'identifier les arguments et d'en définir la structure.
5 Les relations ontologiques sont nommées *loci* ou lieux argumentatifs. Ces lieux engendrent des règles logiques (maximes) qui peuvent activer, dans le raisonnement, différents schémas logiques.

une opinion partagée dans la communauté de référence. En d'autres termes, la topique vise à garantir que le raisonnement est correct, mais elle nécessite d'être croisée avec un endoxon pour ne pas rester qu'un simple mécanisme logique sans force persuasive sur le décideur. L'endoxon constitue donc l'ancrage avec le terrain commun auquel les participants se référent, et permet une argumentation adéquate dans le cadre d'une interaction.

L'analyse selon le modèle AMT prévoit d'abord de reconnaître la thèse et l'argument du message en question. En nous demandant quel est l'aspect de la thèse auquel l'argument fait appel, il est essentiel de faire émerger la maxime, c'est-à-dire le principe auquel le message en question doit sa force argumentative. Ce procédé logique nous amène à identifier des justifications afin que la maxime identifiée puisse générer la conclusion finale (c'est-à-dire la thèse à soutenir). Cette opération a une structure syllogistique qui a comme prémisse majeure l'endoxon et comme prémisse mineure un *datum* qui relie le sujet de l'endoxon et les autres éléments argumentatifs. La valeur du modèle AMT repose sur la possibilité de reconstruire la structure argumentative mise en place par les participants à l'interaction observée. Toutefois, l'explicitation de cette structure inférentielle ne garantit pas que les arguments générés depuis le lieu argumentatif identifié soient valides. Il faut donc viser à une évaluation des arguments pour en vérifier le degré de fiabilité : cette évaluation de la force du procédé argumentatif peut servir tant pour l'examen critique d'une intervention argumentative que pour construire d'autres éventuelles contre-argumentations.

5 CONCEPTS ANALYTIQUES POUR L'ÉTUDE DU NATIONALISME

Nous avons adopté également des outils provenant d'études sur le nationalisme, dans le but d'identifier et de caractériser les concepts de nation utilisés par les étudiants. Nous n'avons pas la prétention de traiter de ces concepts en profondeur ; mais il nous semble nécessaire d'expliquer comment nous les avons mobilisés dans le cadre de notre étude. Nous considérons la nation comme une catégorie politique, en rapport mais différente d'autres catégories relatives à des regroupements de nature non politique, tels que l'ethnicité et l'ethnie, comme résumé dans la Figure 1 :

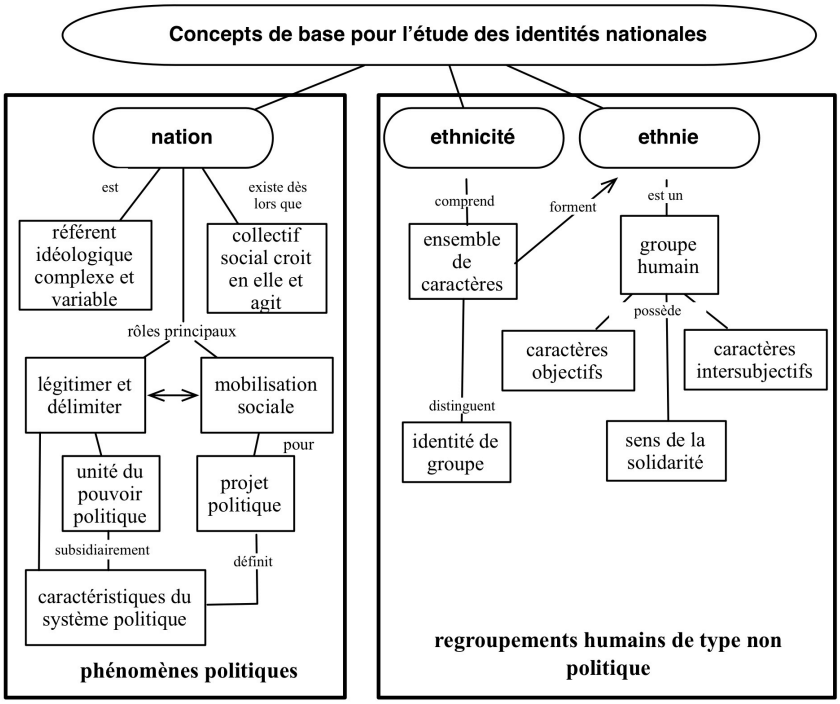

Figure 1: Concept politique de nation et concepts non politiques d'ethnicité et ethnie.

Nous identifions la nation comme un projet politique qui n'a pas une entité matérielle et qui a été construite historiquement depuis très peu de temps. Elle est normalement en rapport avec les caractéristiques d'ethnicité d'autres regroupements humains, tels que la langue, la culture, le folklore, la religion, la mémoire construite et partagée. Mais, du point de vue d'une politique démocratique, il ne faut pas les confondre, car cela exclurait les personnes qui ne se sentent pas identifiées avec la nation. À notre avis, plutôt que d'identités qui n'ont pas une existence matérielle, il s'agit d'identification car ce sont les personnes et les collectifs, s'identifiant avec différents modèles de cohabitation, qui ont été et sont changeants, qui existent vraiment. Ce concept de nation dérive de conceptions civiques par opposition aux conceptions historiciste-organicistes qui considèrent que les nations possèdent une existence matérielle. Même si les

composantes qui la forment peuvent différer d'un cas à l'autre, son point de départ est une vision ethnicisée. Ces composantes pourraient être résumées (cf. Figure 2) comme affirmant que les nations sont des réalités objectives (matérielles) qui se caractérisent par des signes essentiels spécifiques : origines historiques et histoire différenciée tout au long du temps ; territoire défini ; population avec des traits ethniques différenciés.

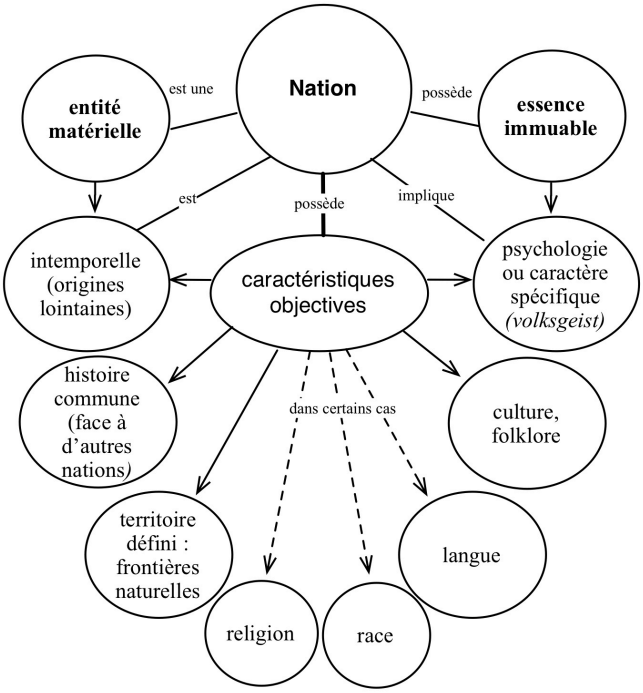

Figure 2: Concept historiciste-organiciste de nation.

La continuité de ce stéréotype par rapport au concept de nation semble aller à l'encontre des principes démocratiques formellement assumés par les sociétés européennes qui estiment que la légitimité des décisions politiques dérive du consensus social et, en dernier lieu, de la volonté des majorités, tout en respectant les droits de ceux qui ne partagent pas la décision majoritaire. L'idée de nation ne peut pas être réduite à ces deux catégories : civique et historiciste-organiciste. Il y a un *continuum* entre les deux

positions dans le sens où des positions intermédiaires, plus ou moins proches de chacune des extrémités, sont assumées tout en intégrant ou pas des éléments civiques ou ethnicisés.

6 L'IMAGE DU TERRITOIRE EN TANT QU'ÉLÉMENT CLÉ DE L'IDENTIFICATION NATIONALE

Nous avons adopté comme point de départ des résultats d'analyses précédents (López Facal, 1999; 2006) qui montrent que la notion implicite de nation utilisée par la plupart des étudiants est historiciste-organiciste. Ceci se reflète par une survalorisation des éléments d'ethnicité soi-disant objectifs (histoire, langue, territoire, culture), face aux valeurs formellement déclarées, à caractère démocratique. Nous essayons d'analyser maintenant la nature et le type d'éléments qui s'expriment lors d'un débat sur l'identification nationale des Irlandais du Nord. Dans l'argumentation d'une élève (Elvira), âgée de 16 ans, nous avons analysé en détail le poids des différentes composantes du concept de nation qui se reflètent dans son discours avec d'autres élèves au cours d'une leçon d'histoire.

7 PROCESSUS D'INCORPORATION DES RÉFÉRENTS DE L'IDENTIFICATION NATIONALE

Tous les élèves disposaient de plusieurs données et témoignages documentaires, qui représentaient un large éventail, des républicains et unionistes les plus ethnicistes jusqu'à ceux qui proposent des solutions de cohabitation plurielle, telles que celle matérialisée par l'accord de Stormont en 1998 engageant la reconnaissance mutuelle entre les deux communautés. Tout au long du débat au cours de la séance observée, le discours d'Elvira (étudiante cible de notre analyse) s'articule sur trois arguments que nous avons classés comme initial, intermédiaire et final. Pour notre analyse nous allons reproduire des séquences discursives enregistrées en classe impliquant les arguments d'Elvira, dans la langue originale (espagnol) et en français : à chaque fois, les symboles de ponctuation indiqueront l'intonation des interventions des participants et le symbole [ ] indiquera des éléments ajoutés par le transcripteur pour faciliter la compréhension de l'objet de discours. La troisième colonne comprendra les éléments d'interprétation associés à chaque intervention lors du débat.

7.1 ANALYSE DE L'ARGUMENT INITIAL

	Transcription	*Traduction*	*Interprétation analytique*
39. Elvira	39.1. Pero…*jopé*, también hay que tener en cuenta que…aunque el Ulster, porque se está haciendo unionista… 39.2. está en Irlanda…, está en la isla *tío*, a mi me parecería lo más normal que fuera de Irlanda 39.3. y su situación inglesa si que me parece muy mal, *tía*…	39.1. Mais…*mince*, faut pas oublier que…même l'Ulster, parce qu'il est en train de devenir unioniste… 39.2. ça se trouve en Irlande… c'est sur l'île, *mec*, pour moi le plus normal c'est que ça appartienne à l'Irlande 39.3. et sa situation anglaise, elle me semble vraiment pas bien du tout, *mec*…	39.1. L'Irlande du Nord change d'identité à cause des protestants 39.2. L'identité principale est territoriale 39.3. Conclusion: l'option unioniste est repoussée
40. Ester	*Inaudible*	*Inaudible*	
41. Elvira	41.1. …Bueno, cuando son la mayoría no. 41.2. Pero si no fueran la mayoría… deberían vivir en Irlanda 41.3. Es otro país…	41.1. … Bon, s'ils sont en majorité non. 41.2. Mais s'ils n'étaient pas en majorité…ils devraient vivre en Irlande 41.3. C'est un autre pays…	41.1. Appel à l'endoxon: majorité légitime = unionisme 41.2. Identification territoriale: accepte l'endoxon (la majorité décide) mais en le considérant comme un problème 41.3. Incompatibilité des identités nationales
42. Elisa	42.1. …Eso es lo que les dicen los protestantes a los católicos ¿eh?… 42.2. Sin tiros.	42. 1. …C'est ce que les protestants disent aux catholiques hein?… 42.2. Sans coups de feu.	42.1. Réfutation par empathie 42.2. Non-violence

			(argument démocratique)
	42.3. Si no queréis pertenecer al Reino Unido, iros…	42.3. Si vous ne voulez pas appartenir au Royaume-Uni, partez…	42.3. Réfutation de la justification basée sur l'incompatibilité des identités nationales
43. Elvira	43.1. …Ya…pero si fueran los ingleses más minoría,	43.1. …Ouais…mais si les anglais étaient plus en minorité,	43.1. Le territoire comme légitimité sous-jacent (implicite) face à l'endoxon de la majorité démocratique
	43.2. lo normal es que los católicos los echaran.	43.2. normalement c'est les catholiques qui auraient dû les mettre à la porte.	43.2. Exclusion due à l'incompatibilité
	43.3. Si ellos se consideran de otro país como es el Reino Unido…pues que se vayan ¿no?	43.3. S'ils pensent qu'ils sont d'un autre pays comme le Royaume-Uni…ils n'ont qu'à partir, non?	43.3. Incompatibilité des identités. Identité liée au territoire
44.Elisa	No es otro país	Ce n'est pas un autre pays	Réfutation: nie l'importance de l'élément d'ethnicité (religion) face à l'endoxon démocratique
45. Elvira	45.1. Otro país… ¡el Reino Unido es otro país!	45.1. Un autre pays… le Royaume-Uni c'est un autre pays!	45.1. Conclusion
	45.2. y además Irlanda es una isla…un isla y…bueno, el Ulster es una parte…	45.2. en plus, l'Irlande c'est une île…une île et…bon, l'Ulster c'est une partie…	45.2. Identité territoriale unique: l'Ulster c'est l'Irlande
46. Elisa	Bueno, pero es igual que las islas *[¿Canarias?]…*	Bon, mais c'est la même chose que les îles *[Canaries?]…*	Réfutation: analogie par proximité affective. Vivre sur une île n'octroie pas une légitimité pour construire une identité excluant
47.	47.1. Es como…es como si	47.1. C'est comme si…c'est	47.1. Comparaison: cherche

Elvira	nos…bueno, como lo de Gibraltar, 47.2. o como si nosotros ahora cogiéramos y siguiéramos con Marruecos…tuviéramos aún Marruecos…	comme si nous…bref, comme Gibraltar, 47.2. ou comme si nous maintenant on déciderait et on continuerait au Maroc…on aurait encore le Maroc…	l'engagement affectif (contre-réfutation) 47.2. Anticolonialisme. Analogie: Irlande du Nord = colonie anglaise. Appel implicite à l'endoxon démocratique

Dans la première séquence, nous constatons un consensus général parmi les élèves sur le principe démocratique qui veut que la volonté de la majorité de la population soit la principale source de légitimité de tout projet politique de cohabitation. Nous considérons que ce principe a le statut d'*endoxon.* Elvira utilise un stéréotype ethniciste qui est en contradiction avec celui-ci et qui fait obstacle à ce consensus dans son groupe, de sorte qu'elle parvient à des conclusions opposées. Nous proposons d'appeler ce stéréotype *pseudo-endoxon*, étant donné que les éléments ethnicistes font partie de la représentation sociale du concept de nation et, même s'il est en contradiction avec le principe démocratique (endoxon), aucune participante ne le met en question. Endoxon et pseudo-endoxon fonctionnent dans ce cas comme deux plans parallèles pour justifier l'argumentation. Elvira fait appel au principe démocratique de légitimité au titre de première justification (41.1), comme endoxon, étant donné qu'elle semble partager le même point de vue que ses collègues sur la solution au conflit entre identités nationales opposées. Immédiatement, elle oppose à cet endoxon un stéréotype ethniciste, qui agit comme *pseudo-endoxon*, en s'appuyant sur une affirmation factuelle : l'Irlande est une île (45.2). Les élèves du groupe ne nient pas ce fait (elles ont toutes une carte), mais, de cette donnée factuelle partielle, Elvira fait dériver la deuxième justification qui devient le noyau central de son argumentation : un territoire aussi défini qu'une île justifie l'existence d'une seule identité nationale irlandaise ; et, implicitement, l'«Angleterre» (en réalité la Grande-Bretagne) est une autre île à laquelle elle attribue en exclusivité la légitimation de l'identité nationale «anglaise» (britannique) (41.3; 45.1; 45.2). Toutes les personnes qui vivent en Irlande *doivent* assumer l'identité nationale irlandaise (43.3), de même que tous les habitants de l'île de la Grande-Bretagne acceptent la souveraineté nationale britannique. Elle utilise aussi un troisième type de justification pour renforcer l'argument : les analogies avec Gibraltar et le Maroc (le nord du Maroc fut un protectorat

espagnol jusqu'en 1956) qui éveillent l'identification affective (47). Elle évoque le phénomène colonial comme quelque chose qui n'est pas propre à l'époque actuelle, même si en Espagne il y a un sentiment largement majoritaire qui veut que la souveraineté britannique de Gibraltar soit inacceptable et que l'Espagne doive la récupérer. En formulant cette analogie, elle oppose efficacement un sentiment majoritaire à celui d'Elisa qui faisait allusion à d'autres îles[6]. La conclusion majeure de cet argument initial, qu'elle va maintenir tout au long du débat, est que les «catholiques» (nationalistes irlandais) ont le droit d'exclure de la vie politique ceux qui n'acceptent pas la souveraineté nationale irlandaise sur toute l'île («*ils n'ont qu'à partir*»: 43.3). L'argumentation initiale d'Elvira est résumée ainsi dans la Figure 3.

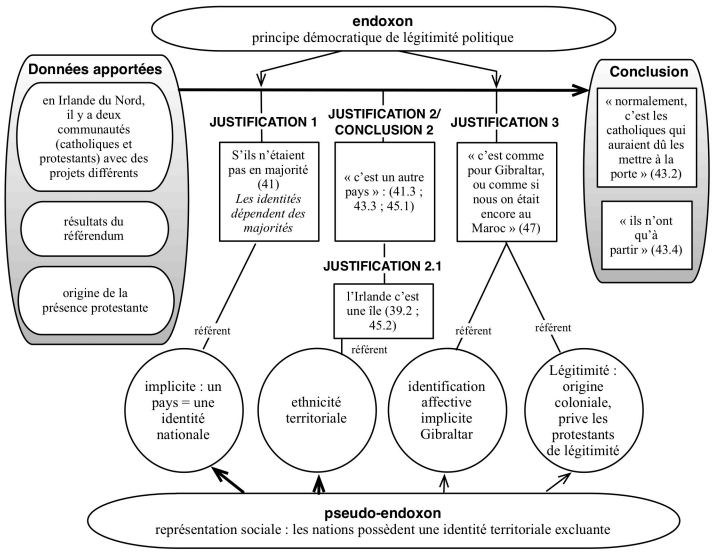

Figure 3: Argument initial d'Elvira: l'Irlande est une nation en tant qu'île.

7.2 Analyse de l'argument intermédiaire

Chaque élève a d'abord exprimé son point de vue et ses arguments initiaux, ensuite le débat a été centré sur le principe de légitimité démocratique (c'est-à-dire l'endoxon de

6 Malheureusement inaudible sur l'enregistrement, mais il semblerait qu'elle faisait référence aux îles Canaries, ce qui est plutôt laissé de côté que rejeté par Elvira avec une certaine habileté grâce au contre-argument colonial.

...los protestantes aceptaron...es una democracia. ¡Que decida la mayoría! Para bien o para mal...para bien por una parte... ... [1]

l'argumentation du groupe). Cette position est exprimée assez clairement par une élève, Ester, en utilisant les données du référendum qui a ratifié l'accord de Stormont (tour 57).

	Transcription	*Traduction*	*Interprétation analytique*
57. Ester	...los protestantes aceptaron...es una democracia. ¡Que decida la mayoría! Para bien o para mal...para bien por una parte...	... les protestant ont accepté...c'est une démocratie. Que la majorité décide! Que ce soit en bien ou en mal...en bien d'une part...	légitimité démocratique (endoxon)

Tous les élèves acceptent ce principe démocratique, même s'il y a des doutes quant au concept de «majorité» nécessaire pour pouvoir légitimer un projet politique (tours de parole 65 à 69).

	Transcription	*Traduction*	*Interprétation analytique*
65. Ester	...y tener en cuenta que, como dice aquí, hay un cuarenta por ciento de católicos.	...et prendre en compte que, comme on voit ici, il y a quarante pour cent de catholiques.	Utilisation des données comme preuves
66. Elisa	Ya, es que ese es el problema. Porque hay casi el cincuenta...el cincuenta por...el cincuenta o... *[¿?]*	Ouais, c'est ça le problème. Parce qu'il y en a presque cinquante...cinquante pour...cinquante ou... *[?]*	Réinterprétation des données: 40% = presque la moitié
67. Ester	...pero estamos sesenta y cuarenta. Y al estar sesenta y cuarenta...es mucho más...	...mais il y a soixante et quarante. Et s'il y a soixante et quarante...c'est beaucoup plus...	Réfutation et conclusion: 60% = une majorité suffisante
68. Eudora	Si, porque los católicos...	Oui, parce que les catholiques...	
69.	Porque si fueran cinco por ciento y... oventa y cinco por	Parce que s'ils étaient cinq pour cent et...quatre-vingt-quinze	Qualification: il serait préférable une majorité

Ester	ciento. Ahí…¡*clariño*! [así estaría más claro]	pourcents. Là…tout serait *clair!*	plus claire pour justifier la légitimité de l'option

Si la majorité de la population avait été très claire, les étudiantes du groupe auraient le sentiment que leur argumentation sera moins contestée. À ce stade du débat, Elvira adopte une position moins belligérante et semble être en accord avec le principe de légitimité exprimé par la plupart de ces collègues. Son argument intermédiaire représente une négociation visant à persuader les autres étudiantes.

	Transcription	*Traduction*	*Interprétation analytique*
80. Elvira	80.1. quieren…que sea del Reino Unido 80.2. porque *[¿?]*…el nacionalismo unido…*[¿?]*…ellos se sienten ingleses y… 80.3. y consideran que los católicos no tienen casi derechos…	80.1. ils veulent…que ça appartienne au Royaume-Uni 80.2. pourquoi *[?]*…le nationalisme uni…*[?]*…eux ils se sentent anglais et… 80.3. et ils considèrent que les catholiques n'ont presque pas de droits…	80.1. Interprète les données 80.2. Interprète les aspirations politiques unionistes comme le résultat d'un sentiment 80.3. (Implicite): critique des positions pro-britanniques parce qu'elles ne respectent pas les droits de la minorité
81. Elisa	81.1. Es como si a nosotros también no…no…ahí simplemente te tienes que poner en …es como si a nosotros nos dicen…eeh…por ejemplo, que…que…nosotros… no somos gallegos sino españoles. 81.2. Nosotros también somos…eeh…gallegos. ¿Entiendes? Es como si…	81.1. C'est comme si à nous aussi non, non…là simplement tu dois te mettre à…c'est comme si on nous dit à nous…mhm, par exemple, que…que…nous…on n'est pas galiciens mais espagnols. 81.2. Nous on est aussi…mhm, galiciens. Tu comprends? c'est comme si…	81.1. Justification par analogie: sur un territoire avec des caractéristiques d'ethnicité différenciées (la Galice) 81.2. Une double identité peut être assumée: être galiciens et espagnols en même temps (implicitement: être irlandais

Commentato [CB3]: Il semble qu'il y ait des problèmes sur cette dernière ligne aussi, mais c'est un effet du découpage que j'ai fait, ne pas en tenir compte.

Commentato [NM4]: ? attention à la concordance des temps de cette phrase.

Commentato [CB5]: Lesquelles ?

Eliminato:

Eliminato: avait été

			et britanniques)
82. Elvira	Pero ahí de repente te dicen… *[¿?]* …no parecen tener en cuenta la mayoría ¿no? Parece no importarles lo que quiera la mayoría.	Mais là, tout à coup ils te disent… *[?]* …on dirait qu'ils ne prennent pas en compte la majorité, non? On dirait qu'ils n'accordent pas importance à ce que veux la majorité.	Essaie la réfutation (elle laisse entendre que l'option républicaine est majoritaire, à l'encontre de ce que montrent les données)
83. Elisa	Es que la mayoría son los protestantes	Mais les protestants, c'est la majorité	Réfutation en se basant sur les données
84. Elvira	Ya, pero estos dicen…Bueno, por lo menos aquí pone: "que ningún… que ninguén ten dereito a modificar" *[lise le document].*	Ouais, mais ils disent…Bon, ici c'est marqué: «que rien…que personne n'a le droit de modifier» *(en lisant le document).*	Réfutation: interprétation biaisée des données. Choix d'une affirmation qui correspond au groupe unioniste allant à l'encontre de l'accord de paix, qui ne représente pas tous les probritanniques
85. Elisa	Bueno eso tampoco. Es muy radical, también, lo que dicen ¿no? pero…	Bon, c'est pas ça non plus. C'est plus radical, aussi, ce qu'ils disent, non? mais…	Conclusion: accepte le fait que la position du collectif unioniste, contraire aux accords de paix, est «très radicale»
86. Elvira	Si algún día… dentro de… cien años la mayoría de la población se *[¿?]* incluso al ochenta por cien de católicos y al veinte protestantes…deberían pensarse. A ver ¿entiendes?	Si un jour… dans… cent ans, la majorité de la population se *[?]* même à quatre-vingt pourcents des catholiques et vingt pourcents des protestants…ils devraient y penser. Bref, tu comprends?	Conclusion: accepte le principe de légitimité démocratique. On peut l'interpréter comme une position pragmatique, dès lors que les données disponibles indiquent une croissance démographique plus accentuée chez la communauté «catholique»

L'élément le plus important de cet argument intermédiaire est le fait qu'Elvira n'utilise pas de justifications ethnicistes, comme elle le faisait lors de son argumentation initiale.

Elle ne cache pas sa position idéologique favorable aux nationalistes irlandais (80.3; 82), mais elle ne la rend pas non plus explicite. À ce stade, par sa stratégie argumentative, elle accepte le principe de légitimité démocratique (80.3; 82; 86) pour essayer de rendre illégitimes les positions unionistes. Elle essaie de mettre en évidence les carences ou contradictions de l'unionisme par rapport à ce principe. D'autre part, le type de justifications démocratiques qu'elle utilise dans cet extrait semble contredire les hypothèses ethnicistes sur lesquelles elle a basé sa conclusion initiale. Il faut aussi signaler l'utilisation partielle et biaisée des données qui, à son avis, indiquaient soi-disant une majorité républicaine dont la volonté n'est pas prise en compte (82; 84). Ceci peut s'expliquer d'après son positionnement idéologique préalable, en accord avec les positions nationalistes irlandaises et à l'encontre de l'unionisme pro-britannique et peut être considéré comme un mouvement discursif visant la négociation d'une position commune du groupe basée sur un endoxon accepté par tous (cf. Figure 4).

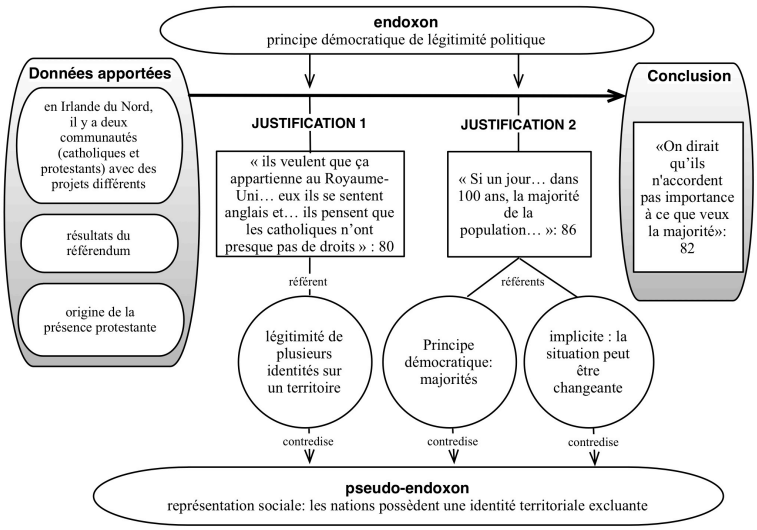

Figure 4: Argument intermédiaire d'Elvira: il faut respecter la majorité.

7.3 Analyse de l'argument final

Même si le débat ne se termine pas par la mise en commun au sein de toute la classe, à partir du tour de parole 146 les élèves ne font que réaffirmer leurs points de vue. C'est pour cela que nous pouvons estimer qu'à partir de ce moment-là les conclusions finales sont déterminées.

Eliminato: jusqu'à

	Transcription	*Traduction*	*Interprétation analytique*
146. Ester	Yo, sinceramente, y quitando los puntos estos, yo pienso que Irlanda tiene que ser totalmente independiente. Es mi opinión…	Moi, sincèrement, et en dehors de ces points là, je pense que l'Irlande doit être totalement indépendante. C'est mon avis...	Conclusion: adopte le point de vue des républicains
147. Elena	¿del Reino Unido?	du Royaume Uni?	
149. Ester	149.1. totalmente independiente 149.2. porque aparte es una isla, la mayor parte de ella es… independiente. Y no porque, un pequeño estadito ahí, de mala muerte, pues tenga que armarla	149.1. totalement indépendante 149.2. parce que par dessus c'est une île, la plus grande partie est indépendante. Et non parce que, un petit état là, minable, va faire du grabuge	149.1. Conclusion: légitimité territoriale 149.2. Justification: la taille c'est importante
150. Elvira	150.1. ¿Se consideran ingleses…? ¡que vayan a Inglaterra, *tío*! 150.2. Es que no me parece justo que anden amargando un país, o una isla, por culpa de que ellos se consideran	150.1. Se considèrent-ils anglais? Ils n'ont qu'à partir, *le mec*! 150.2. Il ne me semble pas juste qu'ils embêtent un pays ou une île à cause de ceux qui	150.1. Conclusion: incompatibilité d'un double référent nationale, donc exclusion d'une communauté 150.2. Justification: légitimité territoriale (versus identité subjective)

	ingleses. 150. 3. ¡Que se vayan *[¿¿??]*…!	se considèrent anglais 150.3. ils n'ont qu'à partir…!	
	(algunos turnos omitidos)	(quelques tours de parole omis)	
155. Elvira	151.1. Irlanda…Irlanda es toda…Irlanda… 151.2. y ten en cuenta la cantidad de muertos que ha habido por esos tíos	151.1. Irlande...Irlande c'est toute...Irlande 151.2. et n'oublie pas la quantité de morts qu'il y a eu à cause de ces mecs	151.1. Conclusion: Irlande est une seule nation; justifié par la légitimité territoriale 151.2. Justification: le manque de reconnaissance de l'identité territoriale a causé les morts
156. Elena	Es verdad	C'est vrai	Appui à Elvira
157. Elisa	Por esos tíos y por los católicos, también	À cause de ces mecs et aussi à cause des catholiques	Réfutation: les deux côtés ont causé des morts
158. Elvira	158.1. Bueno, pero es que los católicos…¡defienden su país…! 158.2. ¡y ellos *[los protestantes]* defienden a otro país! 158.3. Otro país que ni pertenece a ellos. Otro país al con el que no están unidos, siquiera, porque ello es una isla…	158.1. Bon, mais les catholiques…ils défendent leur pays…! 158.2. et eux *[les protestants]* ils défendent un autre pays! 158.3. Un autre pays qui ne leur appartient même pas. Un autre pays auquel ils ne sont même pas unis, parce que c'est une île…	158.1 et 158.2. Conclusion: deux identités incompatibles 158.3. Le territoire définit la nation. Une île est un clair exemple de l'existence d'une identité territoriale
159. Ester	Mira. Tu quieres *[¿?]*	Regarde. Tu veux *[?]*	
160	*[Intervenciones simultáneas no inteligibles]*	*[Interventions simultanées inaudibles]*	

161. Elisa	161.1. Bueno, ¿por que no? Irlanda…vamos a ver… Esto todo Irlanda está, esto ya no tiene nada que ver 161.2. No estamos discutiendo eso, estos días…*[¿?]* ¡Hombre! yo también digo…yo también… Si me pongo, tu…¡también! ¡ala! 161.3. Yo creo que tenemos que hablar otro tema	161.1. Bon, pourquoi pas? Irlande…attends…Tout ça l'Irlande c'est, ça n'a rien à voir. 161.2. On n'est pas en train de discuter de ça maintenant…*[?]* Alors! moi aussi je dis, moi aussi…Si je m'y mets, toi… aussi! alors! 161.3. Je crois que nous devons parler d'un autre thème	
162. Elvira	¿Que te parecería ahora…que te parecería ahora que si hace cien años vinieran los franceses por ejemplo aquí, hubieran colonizado Cataluña…y ahora en Cataluña, pongamos por…*[¿?]* y ahora en Cataluña hubiera un cincuenta por ciento de catalanes y un cincuenta por ciento de franceses…	Qu'est-ce que tu penserais maintenant…qu'est-ce que tu penserais maintenant si, il y a cent ans, les français étaient venus, par exemple, ici, qu'ils avaient colonisé la Catalogne?…et maintenant en Catalogne disons que par…*[?]* et maintenant en Catalogne, il y aurait cinquante pourcents de catalans et cinquante pourcents de français…	Justification: appel à l'analogie avec la Catalogne (empathie affective). Référence implicite à l'occupation par les troupes napoléoniennes au XIX siècle
163. Elisa	No estamos en un cincuenta por ciento, Elvira…Elvira…	On n'a pas cinquante pourcents, Elvira…Elvira…	Réfutation: le problème qui est débattu est différent et les données aussi
164. Elvira	…que te hubiera parecido que ahora en Cataluña hubiera este problema… ¿eh?	…qu'est-ce que tu penserais si maintenant en Catalogne, il y aurait le même problème… hein?	Justification: elle soutient l'analogie avec une incorporation hypothétique de la Catalogne à la France
165.	Elvira, no estamos hablando	Elvira, on n'est pas en train de	Réfutation: les données

Elisa	del cincuenta por ciento, estamos hablando de una mayoría…	parler de cinquante pourcents, on parle d'une majorité…	de la tâche montrent une majorité
166. Elvira	Bueno. Yo te estoy hablando de otro caso diferente…	Bon. Moi je te parle d'un autre cas différent…	Accepte partiellement la réfutation
167. Elisa	…y yo creo que lo que tendrían que hacer, en primer lugar, hacer un *referentes* ya sea en Cataluña…	…et moi, je crois que ce qu'ils devraient faire, en premier lieu, c'est faire un *référendum*, que ce soit en Catalogne…	Accepte partiellement l'analogie d'Elvira pour la réfuter sur la base d'un mécanisme démocratique (endoxon): il faudrait faire appel à un référendum
168. Elvira	*[interrumpe]* ¡Eh! ¡eh! eeeeh…!	*[interrompt]* Eh! eh! eeeeh…!	
169. Elisa	…a los *cataluñes*…a los *cataluñeses*…	…aux *catalanes*…aux *catalanes*…	
170. Elvira	*[riéndose]* ¡a los catalanes…!	*[en rigolant]* aux catalanes…!	
171Elisa	…a los catalanes…	…aux catalanes…	
172. Ester	172.1. Dice noventa por ciento de votos a favor, de la… población católica, en Irlanda del Norte y en la República de Irlanda [suma de resultados en las dos] 172.2. Entonces, la mayoría de la población ya son católicos…	172.1. On dit quatre-vingt-dix pourcents de votes pour la… population catholique, en Irlande du Nord et dans la République de l'Irlande [addition de résultats aux deux] 172.2. Alors, la majorité de la population, c'est déjà des catholiques…	172.1 Justification en acceptant l'argument d'Elvira: interprétation biaisée des données, en ajoutant résultats de la République d'Irlande 172.2. Justification: l'Irlande est la seule nation et la volonté de la population irlandaise doit être considérée dans son ensemble
173	*[inaudible]*	*[inaudible]*	
174. Ester	174.1. Esto…ya el noventa por ciento. Imagínate. 174.2. Queda un trocito así,	174.1. Alors…déjà quatre-vingt-dix pourcents. Imagine.	174.1. Conclusion: assume la position d'Elvira: l'île de l'Irlande

	enano, y son los protestantes. 174.3. Y luego en el Ulster, aún por encima, también hay divisiones.	174.2. Il reste un petit bout, comme ça, et les autres sont des protestants. 174.3. Et, après, en l'Ulster, par-dessus le marché, il y a aussi des divisions.	est une seule nation où les unionistes probritanniques sont une minorité
175. Elena	Al cincuenta por ciento	À cinquante pourcents.	Réfutation: conteste l'interprétation biaisée des données (mais ne conteste pas la thèse territoriale)
176. Ester	Con lo cual queda un trozo *[¿?]*	Il reste donc un morceau *[?]*	
178. Elvira	¡Si está clarísimo!	Oui c'est très clair!	Conclusion: l'Irlande est une seule nation (l'aide d'Ester réaffirme son point de vue)
179. Elisa	179.1. Es que el problema es más complejo para decir: anda, claro 179.2. ¡como es una isla…! ¡iros vosotros que queréis pertenecer al *[¿?]*…!	179.1. Mais le problème est trop complexe pour dire: allez, d'accord 179.2. comme c'est une île…! vous n'avez qu'à partir vous qui voulez appartenir au*[?]*…!	179.1. Réfutation: conteste la simplification du problème. Critique l'option d'Elvira parce qu'elle ne respecte pas les minorités, et peut être difficile à matérialiser (expulsion)
180. Elvira	No ¡es que están en otro país!	Non puisqu'ils sont dans un autre pays!	Conclusion: le principe de légitimité est territorial. Ceux qui ne l'acceptent pas sont dans un autre pays

Elvira revient à des positions proches du premier argument, en raison de sa position idéologique : la seule alternative légitime est celle des nationalistes irlandais

(«catholiques»), parce que l'Irlande est une île et ses habitants doivent s'identifier avec un seul projet politique national (158.1). Ceux qui ne sont pas d'accord s'identifient avec une autre nation, l'Angleterre, qui est une autre île : «*un autre pays auquel ils sont même pas unis*» (158.3). L'argument ethniciste de type territorial, c'est-à-dire que chaque «pays» correspond à une nation est au-dessus d'une volonté exprimée démocratiquement. Elvira se sert aussi d'autres justifications ethnicistes, de manière implicite : l'histoire et l'origine illégitime de l'occupation britannique. Pour ce faire, elle fait appel de nouveau à une analogie. Si, dans l'argument initial, elle faisait référence à la situation coloniale (Maroc, Gibraltar), maintenant elle le fait par rapport à la Catalogne. L'Espagne est une nation définie par son cadre territorial : la péninsule «séparée» de la France par les Pyrénées. La Catalogne (comme d'autres parties de l'Espagne) aurait pu faire partie de la France, en raison de l'occupation par des troupes françaises (162, 164). Elvira fait appel à une histoire contrefactuelle basée sur une hypothèse non matérialisée. Si cette situation s'était produite, peut-être que maintenant la moitié de la population de la Catalogne s'identifierait avec la nation française. Ce serait inadmissible parce que ses origines historiques sont illégitimes (occupation par la force) et parce que la Catalogne fait partie du territoire espagnol (la péninsule ibérique). Elisa conteste cette justification en se basant sur les données fournis par la tâche: en Irlande du Nord, l'option probritannique dépasse les 50% (163, 165) et elle propose en plus l'option démocratique, c'est-à-dire qu'il faudrait consulter la population par un référendum (167).

À partir du tour de parole 172 Ester semble adopter la position d'Elvira : elle réinterprète les données du référendum réalisé en Irlande, en additionnant ceux de la république d'Irlande et ceux du Nord de l'Irlande, dans le but d'accepter la justification d'Elvira (l'Irlande est la seule nation et la volonté de la population irlandaise doit être considérée dans son ensemble). La conclusion d'Elvira est aussi adoptée par Ester : les unionistes probritanniques sont une minorité en Irlande, donc ils doivent accepter la volonté de la majorité. Cela correspond au point de vue des nationalistes irlandais : la division de l'île n'est pas reconnue. A la fin de la séquence, Elvira réaffirme sa conclusion sur un principe de légitimité territorial (cf. Figure 5) : il y a identité entre un pays, un territoire, une nation ; les unionistes «sont dans un autre pays» (180) ce qui pourrait rendre légitime une hypothétique expulsion de ceux qui ne l'acceptent pas.

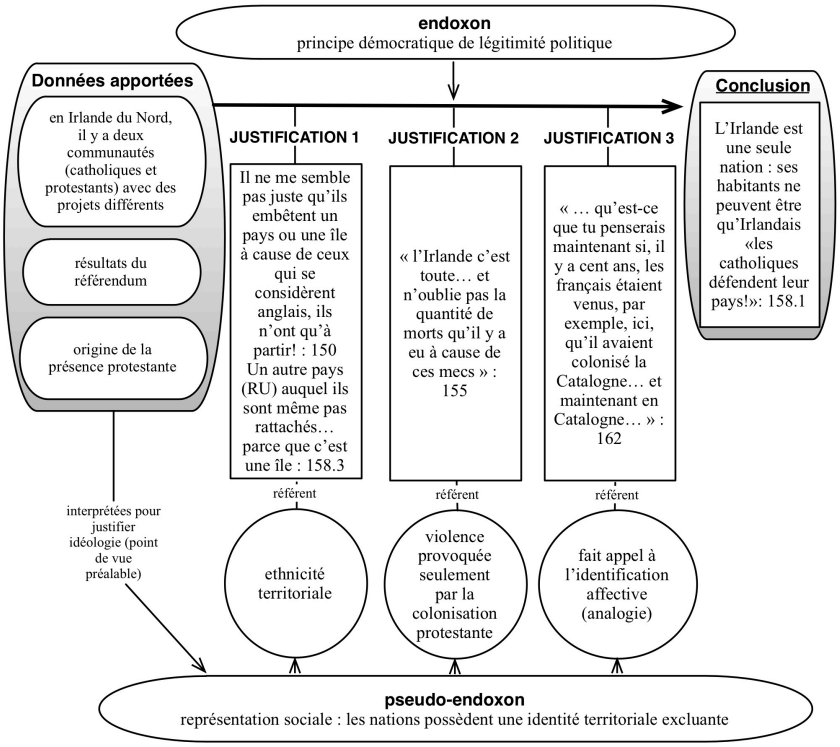

Figure 5: Argument final d'Elvira: l'Irlande est une seule nation.

8 CONCLUSIONS

Dans le groupe d'élèves suivies, le débat s'est déroulé autour de deux ensembles d'affirmations représentant les connaissances de base communes qui leur permettent d'interpréter les données, de construire des justifications et d'énoncer des conclusions.

D'une part, nous avons repérés des éléments qui correspondent aux principes démocratiques à la base de la cohabitation : essentiellement, le principe de la volonté des majorités pour établir la légitimité d'un modèle politique, mais aussi le refus de la violence comme arme politique et la condamnation du colonialisme ou d'autres formes de domination. Nous estimons que ce niveau d'argumentation correspond à l'*endoxon*,

parce qu'il est accepté aussi bien par tous les membres du groupe de discussion, que par l'ensemble de la population qui partage des valeurs démocratiques et même par les connaissances des experts.

En même temps, il y a un autre ensemble d'affirmations, partagées aussi par le reste du groupe et qui font normalement partie de la représentation sociale des nations, c'est-à-dire l'existence de traits objectifs pour les caractériser. Ce sont les éléments qui composent le concept historiciste-organiciste de nation: histoire, culture, langue, religion et surtout l'image définie d'un territoire. Le concept historiciste-organiciste est en contradiction avec les conceptions civiques sur lesquelles se base l'endoxon démocratique. Comme il est assumé acritiquement par tout le groupe, il s'agit d'un *pseudo-endoxon.* En donnant plus d'importance à l'endoxon ou au pseudo-endoxon, les élèves déterminent et délimitent leurs conclusions. Elles situent leurs argumentations dans un continuum qui va des justifications civiques des identités nationales (les nations sont ce que les personnes désirent construire à chaque moment) aux positions historiciste-organicistes (les nations ont une entité objective, matérielle et intemporelle et la volonté des habitants doit s'y soumettre).

Tout au long du débat, il n'y a pas eu de changements substantiels de points de vue. Les justifications construites en faisant appel aux données disponibles ont été complétées par des analogies avec d'autres situations plus proches concernant l'Espagne. Tout au long de l'argumentation, l'importance de la dimension idéologique émerge chez les élèves : assumer l'identité territoriale comme un déterminant justifierait une position favorable aux thèses des républicains irlandais face aux unionistes qui font appel à des référents d'autres natures[7]. La continuité du stéréotype historiciste-organiciste de nation semble contradictoire par rapport aux principes démocratiques formellement assumés par les sociétés européennes, selon lesquels la légitimité des décisions politiques dérive du consensus social et, en dernier lieu, de la volonté des majorités, tout en respectant les droits de ceux qui ne partagent pas la décision de la majorité.

En guise de conclusion, il nous semble incontournable de souligner, dans la perspective socioculturelle assumée, que les salles de classe constituent un scénario pédagogique et un contexte social d'apprentissage (Daniels, 2007) dans lequel ont lieu des interactions

7 Les référents ne sont pas toujours de type civique ou démocratique, étant donné que souvent ils sont aussi ethnicistes.

et des pratiques discursives qui favorisent le développement de nouvelles connaissances. Les élèves ne se bornent pas seulement à recevoir et reproduire des informations et des données, mais ils agissent comme des médiateurs dans la sélection, l'évaluation et l'interprétation de l'information, en donnant du sens à leurs expériences. La réélaboration du discours scolaire émerge en tant que processus social partagé : il appartient à ce que Rüsen (2008) a appelé un moment d'*apprenticeship* dans la pratique narrative conduisant à la formation d'une identité historique. Cela peut aussi contribuer au développement de régularités d'orientation pour donner des solutions aux problèmes sociaux, à travers l'évolution d'une conscience historique. Les éléments de base de ce processus seront donc l'augmentation des expériences des personnes ayant recours à l'apprentissage du passé, la capacité d'interprétation qui donne sens à cette expérience et l'orientation dans l'application de sens historiques à la vie. Les résultats trouvés lors de notre observation semblent supporter cette voie. L'analyse détaillée des situations de débats entre élèves nous a semblé la modalité privilégiée pour mettre en évidence le rôle de l'argumentation au cours de débats historiques chez les élèves du secondaire. Toutefois, nous considérons que des analyses ultérieures dans ce domaine seraient un atout pour valider le dispositif utilisé, tant du point de vue méthodologique que pédagogique.

RÉFÉRENCES

Amerio, P. (1997). La psychologie sociale peut-elle s'occuper de liberté, de dignité, de justice? In M.-L. Rouquette (Ed.), *L'exclusion: fabriques et moteurs* (pp. 119-139). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.

Anderson, B. (1993). *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism.* London: Verso.

Baker, M. J. (1996). Argumentation et co-construction des connaissances. *Interaction et Cognition, 2*(3), 157-191.

Billig, M. (1987). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (1988). Methodology and scholarship in understanding ideological explanation. In G. M. Breakwell & D. V. Canter (Eds.), *Empirical approaches to social representations* (pp. 39-62). Oxford: Clarendon Press.

Breully, J. (1993). *Nationalism and the State*. Manchester: Manchester University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1983). *Becoming Critical: Knowledge through Action Research*. Victoria: Deakin University Press.

Daniels, H. (2007). Pedagogy. In H. Daniels, M. Cole & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 307-331). New York: Cambridge University Press.

Delanty, G., & O'Mahony, P. (2002). *Nationalism and social theory: Modernity and the recalcitrance of the nation*. London: Sage.

Dougherty, K.C., Eisenhart, M., & Webley, P. (1992). The role of social representations and national identities in the development of territorial knowledge: A study of political socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal, 29*, 809-835.

Eemeren van, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Account*. Cambridge: Cambridge University Press.

Emerson, R. (1960). *From Empire to Nation*, Boston: Beacon Press.

Fairclough, N. (1995). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Gellner, E. (1997). *Nationalism*. London: Weindenfeld & Nicolson.

Guimelli, C. (Ed.) (1994). *Structures et transformations des représentations sociales.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hobsbawm, E. J. (1990). *Nations and nationalism since 1780.* Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. Esp., *Naciones y nacionalismo desde 1780,* Barcelona, Crítica)

Hutchison, J., & Smith, A. D. (1994). *Nationalism.* Oxford: Oxford University Press.

Jahoda, G. (1988). Critical notes and reflections on 'social representations'. *European Journal of Social Psychology, 18*, 195-209.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2008). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education* (pp. 3-28). London: Springer.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

López Facal, R. (1999). *O concepto de nación no ensino da historia.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

López Facal, R. (2006). Identidades postnacionales y enseñanza. *Iber, 46*, 54-63.

Martins, I. (2009). Argumentation in texts from a teacher educational journal: An exercise of analysis based upon Bakhtinian concepts of genre and social languages. *Educación Química, 20*(2), 126-136.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public.* Paris: Presses Universitaires de France.

Orsolini, M., & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussion. *Cognition and Instruction, 9*, 113-136.

Pérez-Agote, A. (Ed.) (1989). *Sociología del nacionalismo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2010). Development of reasoning through arguing in young children. *Культурно-Историческая Психология / Cultural-Historical Psychology, 4*, 19-29.

Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction, 11*, 365-395.

Potter, J., & Litton, I (1985). Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology, 24*, 81-90.

Potter, J., & Wheterell, M. (1998). Social representations, discourse analysis and racism. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 138-155). Cambridge: Cambridge University Press.

Rigotti, E. (2006) Relevance of context-bound loci to topical potential in the argumentation stage. *Argumentation, 20*, 519-540.

Rigotti, E., & Greco Morasso, S. (2009). Argumentation as an object of interest and as a social and cultural resource. In N. Muller Mirza, A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices* (pp. 9-66). London: Springer.

Rooney, E. (2001). *L'éducation relative à l'environnement: la représentation sociale d'éducatrices et d'éducateurs.* Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

Rüsen, J. (2008) *Historisches Lernen: Grundlagen und Paradigmen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag [Traduction: *Aprendizagem histórica: fundamentos y paradigmas.* Curitiba: W. A. Editores, 2012].

Seton-Watson, H. (1977). *Nations and States. An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Boulder: Westview Press.

Smith, A. D. (1998). *Nationalism and Modernism*. London: Routledge.

Smith, A. D. (2000). *The Nation in History: Historiographical Debates about Ethnicity and Nationalism*. Hannover: Brandeis University Press/Historical Society of Israel.

Smith, A. D. (2004). *The Antiquity of Nations*. Cambridge: Polity Press.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Voss, J. F., Blais, J., Means, M. L., Greene, T. R., & Ahwesh, E. (1989). Informal reasoning and subject matter knowledge in the solving of economics problems by naïve and novice individuals. In L. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honour of Robert Glaser* (pp. 217-249). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Wagner, W. (1994). Fields of research and socio-genesis of socal representations: A discussion of criteria and diagnostics. *Social Science Information, 33*(2), 199-228.

Weber, M. (1922/1984). *Economía y Sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pagina 19: [1] Eliminato	Ramón López Facal	28/01/14 21:10:00

57. Ester	*...los protestantes aceptaron...es una democracia. ¡Que decida la mayoría! Para bien o para mal...para bien por una parte...*
	... les protestant ont accepté...c'est une démocratie. Que la majorité décide! Que ce soit en bien ou en mal...en bien d'une part...[CB1]