

# Argumentaire concernant le document : choix de vulgarisation et évaluation du dispositif

## Introduction

Je commence l'article par un chapeau qui se veut être une implication du lecteur dans un « nous ». Il fonctionne comme un discours embrayé avec adresse directe au lecteur, afin d'inclure ce dernier, de le mobiliser dans la participation, d'attirer son attention. Je me permets ce type d'adresse quelques fois, afin de « rappeler le lecteur à la participation ». Le discours reste néanmoins plutôt désebrayé et prend globalement la forme d'un récit.

Je tente plusieurs appels directs au concret, au « ici et maintenant » avec des discours « familiers » des jeunes, c'est-à-dire les faits entendus dans les médias, etc. (Question du fichage avec « *Edvige* », débats sur l'identité nationale en France, ou régionale en Belgique).

J'utilise une mise en récit axée sur la résolution d'une difficulté que je n'hésite pas parfois à faire passer comme insurmontable. Dès le début de l'article, je parle de « difficultés », et établis un questionnement comme trame de fond : « comment sortir de la difficulté ? ».

L'article appelle au dépassement de celle-ci, posant plus ou moins directement la question au lecteur. La tentative a été de varier les registres, passant de l'adresse directe au « comment notre personnage, l'auteur du texte, a-t-il surmonté le problème ? ».

En suivant le modèle de vulgarisation dit de « l'écart », j'ai dû dégager des concepts, opérer une sélection de l'« essentiel » de l'article. Je n'ai pas creusé la myriade de nuances qu'il comporte (haut degré de spécificité oblige), ainsi que ses nombreuses allusions historiques. L'essentiel est que les élèves puissent comprendre en quoi le concept d'identité est problématique, qu'ils puissent discerner l'approche essentialiste et celle constructiviste, et enfin qu'ils comprennent en quoi le dépassement de cette problématique est nécessaire. Selon les « feedbacks » que j'ai eus des personnes qui ont lu mon article, celui-ci reste complexe, on n'en *retient* pas tout, mais on comprend cet essentiel.

En m'inspirant du modèle de reformulation dit « de l'interprétation analogique », j'ai essayé d'établir des parallélismes entre les usages du terme « identité » par les élèves eux-mêmes, entre ce qu'ils entendent à son propos et les propos du texte. L'idée étant de provoquer le « conflit cognitif » en mettant en avant les contradictions que peut contenir une vision des choses erronée. Des exemples concrets seront donnés par la suite.

## 1. Reformulation du contenu

### 1.1. Les styles définitoires (Loffler-Laurian)<sup>1</sup>

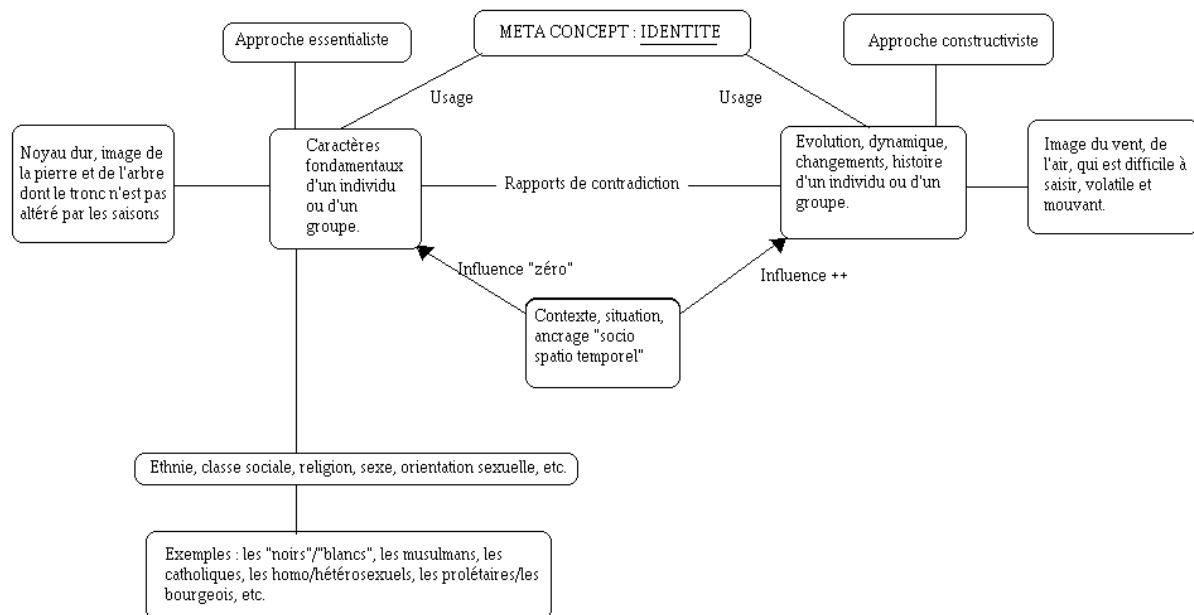
La dénomination est fort utilisée. Les concepts principaux (mis en gras dans le texte) sont « nommés » par l'auteur. Le degré de reformulation est assez faible à ce niveau. Par contre, j'utilise beaucoup d'équivalences (« profil-type », « fiche signalétique », « étiquette », pour l'identité ; « sens commun » pour les catégories de pratiques ; etc.). La caractérisation et

---

<sup>1</sup> LOFFLER-LAURIAN A.M., « Typologie des discours scientifiques : deux approches », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°51, Didier Erudition, 1983, pp. 8-20.

l'analyse sont aussi mises en œuvre : l'identité est vue comme l'intersection des caractéristiques relatives à certaines catégories. Ces catégories sont détaillées (découpage élémentaire) et caractérisées (via des exemples) : l'ethnie, la religion, la classe sociale, l'orientation sexuelle, etc. Des définitions fonctionnelles sont moins utilisées.

## 1.2. Organisation des concepts : hiérarchie et « *concept-map* »<sup>2</sup>



Le méta concept est celui d'identité. J'ai tâché de garder une certaine hiérarchie entre les différents concepts. Ainsi, il se subdivise en deux usages principaux. L'usage essentialiste inclut des catégories qui sont détaillées, puis exemplifiées. Ensuite, des liens sont mis en œuvre : les deux usages entretiennent des rapports de contradiction. L'un est indépendant de tout contexte, de toute interaction, il est absolu ; tandis que l'autre dépend du contexte, de l'histoire, d'un ancrage socio-historique. Des liens sont aussi élaborés avec des domaines conceptuels différents, avec des images « matérielles », du vent à droite, de la pierre et du tronc d'arbre à gauche. Je précise que je tente de varier les comparaisons, métaphores et ressemblances, afin de ne pas « fermer le sens », figer la représentation sur un point de vue erroné... D'autant que le « dur » d'un côté et le « malléable (mou) » de l'autre pourraient engendrer des raisonnements analogiques. Je mentionne par conséquent aussi « l'agencement de pièces de *lego* » (représentation d'une construction « solide ») pour imaginer le constructivisme, par exemple.

Je mentionne par ailleurs l'idée de « profil-type », de « fiche signalétique », de « regroupement sous un même drapeau », d' « étiquette » que l'on peut aussi lier au concept d'identité (je n'ai pas fait figurer ces notions dans la carte ci-dessus). Les idées d'intersection entre des ensembles caractéristiques et de « rangement/classement » dans des « tiroirs » sont aussi mobilisées en lien avec cette conception.

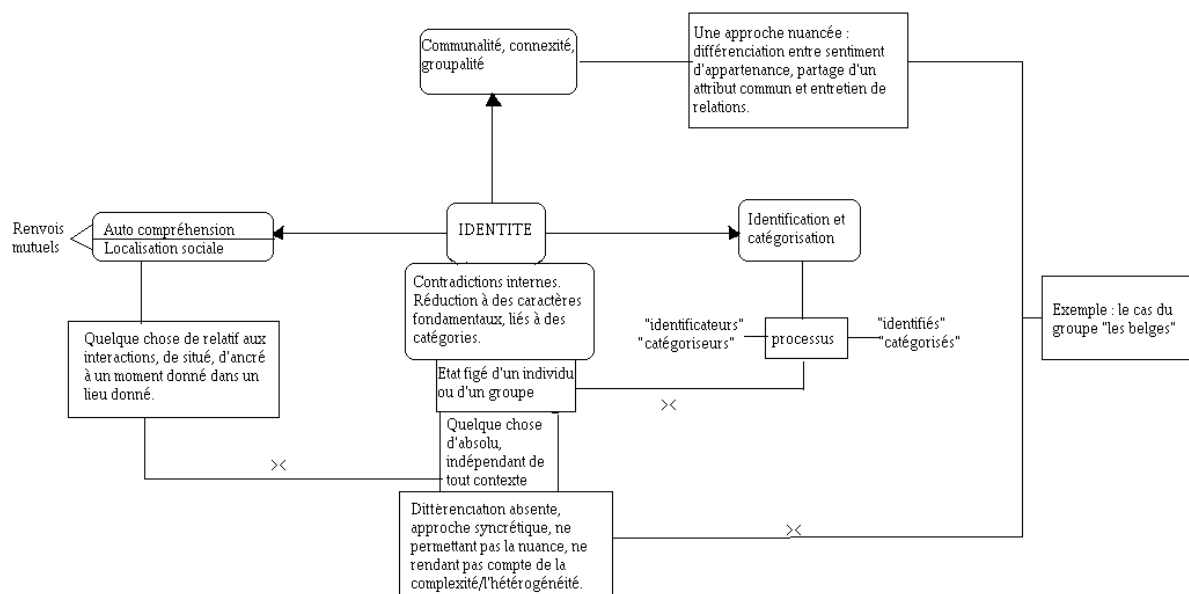
<sup>2</sup> JACOBI D., « Le recours aux appellations génériques dans les discours scientifiques, in *La communication scientifique. Discours, figures, modèles.*, PUG, Grenoble, pp. 33-53.

NOVAK J., "The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them", article sur le web, <http://cmap.coginst.uwf.edu/info/> - Cornell University, 10p.

J'ajoute que la distinction entre « catégories de pratiques » et « catégories d'analyse » ne figure pas non plus dans la carte ci-dessus. Elle se situe en réalité dans le lien entre celle-ci et le schéma suivant (*infra*) : le premier se rapporte aux « catégories de pratiques », à l'usage du terme identité qui est critiqué. Le second, quant à lui, aux « catégories d'analyse » qui *devraient* être, dénonçant le glissement des catégories de pratiques (compréhension du sens commun, du politique, etc.) aux catégories d'analyse.

Les concepts que R. Brubaker propose de substituer à celui d'identité sont énoncés fort comme dans le texte, et je m'y attarde moins. J'ai fait le choix de les présenter afin de « boucler le récit », mais aussi de ne pas les détailler outre mesure. J'insiste cependant sur les liens qu'ils entretiennent avec le concept d'identité.

Ainsi, alors que l'identité fait référence à quelque chose de figé, ceux d'identification et de catégorisation renvoient à un processus, une dynamique. De même, l'auto compréhension et la localisation sociale se distinguent de l'identité car ils sont relatifs l'un à l'autre, situationnels. Enfin, les concepts de groupalité, de communalité et de connexité sont utilisés eux aussi par rapport à celui d'identité, qui tend à une vision erronément syncrétique des trois.



Cette fin de texte n'est donc pas pré structurée comme l'est le début, mais je pense qu'elle le nécessite moins, car tous les termes sont présentés en regard de leur rapport avec le concept d'identité. En bref, si la structure « méta concept », « usages de ce concept » et « caractérisations de ces usages » semble très adéquate pour ordonner les concepts et ensuite exposer les liens qu'ils entretiennent entre eux dans un premier temps, il n'y a pas dans un second temps d'utilisation « descendante », « déductive », du générique au particulier, en ce qui concerne les nouveaux termes qu'introduit Brubaker pour les substituer à celui d'identité. Ils se réfèrent tout de même toujours à lui, ce méta concept. Par contre, les liens entre ces derniers et celui d'identité sont abondamment mis en avant.

### 1.3. La paraphrase et le métalangage

Le lecteur décèle facilement la paraphrase et les autres reformulations textuelles : « ainsi... », « en d'autres termes... », « autrement dit... », etc. Il n'y a pas lieu, je pense, de m'attarder sur ce pan d'argumentation : je pense avoir pris soin de juxtaposer fréquemment deux formulations ou plus afin de rendre le texte le plus compréhensible possible, tout en essayant de figer le moins de représentations, de fermer le moins possible le sens.

## 2. Mise en forme, travail sur la relation

### 2.1. Conflit cognitif

Comme je l'ai dit, j'ai tâché de susciter le conflit cognitif avec les représentations préalables des élèves. J'ai pris soin pour cela de poser des questions ouvertes de type : « Est-ce que je pose la même question si je vous demande : « êtes-vous belge ? » ou « avez-vous le sentiment d'être belge ? » ». La contradiction sous-jacente à cette question est supposée éveiller l'élève à la polysémie du terme « identité », aux ambiguïtés et aux nuances qu'il nécessite.

L'appel aux représentations préalables est aussi fait via les illustrations des usages de l'identité et de ses critères, par le « cas *Edvige* », et quelques distinctions du sens commun, de type « Quand nous disons à quelqu'un après plusieurs dizaines d'années qu'il est « toujours resté le même », nous présumons qu'il y a « en lui » quelque chose qui n'a pas changé et qui ne changera sans doute jamais ». Des liens explicites avec les « prénotions » sont donc supposés. Il en va de même pour l'exemple relatif à la déviance, etc.

### 2.2. Discours embrayé ?

J'ai déjà mentionné ce point. Le texte fonctionne principalement sur le mode du récit. Nombreux sont néanmoins les allers-retours entre les registres. En effet, le chapeau contient par exemple un « dialogue externe », afin de susciter la participation, la dynamique. Des questions sont posées, des « nous » aussi, à plusieurs endroits du texte. Je prends la peine de situer un « ici » et un « maintenant », me référant par ailleurs à la Belgique, à la France, et à des questions contemporaines.

Ma titraille « mais où est le problème ? », « comment s'en sortir ? », et les questions qui y sont subsumées renforcent cette tendance.

J'utilise aussi le « parler pour » : les références aux élèves sont faites via les « supposés connus », celles à l'auteur se font par quelques citations et la référence directe de son nom.

Le discours prend néanmoins principalement la forme désembrayée, avec quelques caractéristiques du type « récit ». J'essaie que le texte soit dynamique en variant ce rythme discursif.

### 2.3. Mise en récit, mise en scène (Authier, Jacobi)<sup>3</sup>

La titraille et le chapeau sont proprement narratifs. Le début du texte annonce un « nœud », un problème, et par conséquent génère l'attente d'un dénouement. Les titres « intermédiaires » rappellent l'intrigue : ils suggèrent un « comment faire ? », parfois exacerbé.

A la fin du texte, je me permets même un « R. Brubaker ne s'est pas laissé abattre par ces difficultés », posées comme une « mission impossible » à résoudre. Le titre du dernier « chapitre » annonce le couronnement de l'histoire : par un « tour de passe-passe », « comme par magie », la solution « miracle » est donnée. L'argumentation qui suit est néanmoins relativement étayée : il ne s'agit pas de laisser croire à un artifice de la part de l'auteur, à de la poudre aux yeux. Non, sa manœuvre solutionne réellement le problème, l'argumentation et la démarche qui se trouvent derrière sont rigoureuses. Mais je me suis permis de laisser entendre une prise en compte totalement différente de la situation, du problème, un retournement de celui-ci qui permet au fond une solution « simple ».

## 3. Mise en image et visualisation : travail sur la cognition

### 3.1. Métaphorisation et analogie

J'ai tâché de prendre garde au potentiel « réifiant » de la métaphore et ai accordé par conséquent une grande attention à ne pas m'attarder sur l'une plus que l'autre, les multipliant comme les exemples et illustrations.

J'ai préféré plusieurs fois agir par comparaisons, soit en juxtaposant les notions plutôt qu'en les substituant : « Nous l'abordons comme une sorte de « profil-type », de « fiche signalétique » d'un individu ou d'un groupe », « de plus difficile à saisir, de volatile, comme l'air ».

Les métaphores sont néanmoins légion dans mon texte. Ainsi celle de la pierre (celle-ci est tempérée du fait que j'ai utilisé une comparaison pour l'air, dans le même contexte), du tronc d'arbre par rapport aux saisons, de l'étiquette, de fiche signalétique, etc. La substitution a lieu. Cependant, je prends garde à ce qu'il n'y ait pas un glissement vers des analogies erronées. Je ne pense pas que mon texte laisse la porte ouverte à des raisonnements permettant d'inférer des caractéristiques inadéquates aux notions que j'utilise. J'ai notamment ajouté l'illustration des pièces de *légo* afin de ne pas figer les représentations sur les catégories « dur - mou ».

Mes comparaisons sont toutes assez explicites. Certaines le sont toutefois moins que d'autres, ayant par conséquent un potentiel heuristique, explicatif, plus grand. J'essaie, là encore, de varier les deux dans le dispositif, tout en tentant de ne pas figer les représentations, en parlant de « malléable », qui suggère le mou, par exemple, et pas seulement de « volatile », « comme l'air », ... mais aussi des « blocs *légo* », pour les conceptions constructivistes.

Mes métaphores ont une très faible similarité inter domaines (Tourangeau-Sternberg) : en effet, a priori, une pierre, objet concret et inerte, n'a rien à voir avec le concept abstrait

---

<sup>3</sup> AUTHIER J., « La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique » in *Langue française* n° 53, 1982, pp. 34-47.

JACOBI D., « Récit et popularisation d'une découverte scientifique » in *La communication scientifique, Discours, figures, modèles*, PUG, Grenoble, pp. 55-79.

d'identité. Ils convoquent deux domaines radicalement différents. De même, la métaphore de l'arbre, dont le tronc reste identique à lui-même quelle que soit la saison, au contraire de ses feuilles et de ses fruits, me semble extrêmement adéquat pour expliquer la vision des choses essentialiste. En effet, le risque me paraît très faible de figer les représentations, d'autant que je pense « arrêter » la métaphore à ce rapprochement. En d'autres termes, je ne crois pas que la métaphore « outre passe » ses limites, « déborde » la comparaison.

La similarité « intra domaine » me semble quant à elle plutôt satisfaisante : le modèle essentialiste, général et abstrait, suppose quelque chose qui ne s'altère pas quel que soit le contexte. L'exemple de l'arbre, spécifique et concret me semble une bonne illustration. La structure est semblable : on a un contexte (les saisons), quelque chose qui change (feuilles et fruits) et quelque chose qui ne s'altère pas malgré le contexte (le tronc).

Je n'ai pas vraiment utilisé d'« anthropomorphisation » pour illustrer mes propos, en ce sens que je n'ai pas ramené les faits à une comparaison à l'être humain. Néanmoins, j'ai de nombreuses fois fait appel au point de vue de l'être humain, situé, ancré, afin de faire comprendre des notions. Autrement dit, l'attention de rendre le texte « à échelle humaine » n'a pas manqué. Plusieurs exemples l'illustrent : le cas de l'arbre, mais aussi dans des phrases de type « Quand nous disons à quelqu'un... », etc.

Remarque : j'ai en outre tenté l'utilisation du **gras**, afin de mettre en évidence les concepts et autres « termes pivots » du texte. J'ai estimé intéressant que ceux-ci soient véritablement mis en avant, qu'il y ait une véritable visualisation directe des liens

### 3.2. Images scientifiques

Mes images se situent entre les langages symboliques systématiques (qui représentent le phénomène moyennant quelques conventions) et les langages schématiques (principalement). Je n'ai pas utilisé de photographie ni de graphiques.

L'image s'apparente davantage à un schéma. Ceux-ci sont explicatifs : ils simplifient, généralisent, mettent en relation, tout en donnant à voir. Je prends bien garde, dans tous mes schémas, à appliquer les considérations de Bertin : le moins possible de croisements entre flèches/lignes, ainsi que la non utilisation de courbes. Mes schémas sont détaillés par le texte. Ils permettent une vision synthétique de ce qui est développé avant ou après. Il y a une relative indépendance du texte vis-à-vis de l'image, mais elle est moindre dans l'autre sens : l'image a besoin du texte, qui la complète, l'explique. Dans ce cas, l'un ordonne l'autre : le texte développe l'image, voire la nuance ; le schéma simplifie le texte, le donne à voir de manière claire, en un coup d'œil. Les relations sont mises en avant, « objectivées », la « découpe » est « donnée à voir ». Je pense que le schéma permet de mettre de l'ordre, tout en résumant. Il permet aussi de « casser le rythme ». Notons que mes paragraphes ont une relative indépendance : chaque « titraillé » est une partie de l'« histoire » qui pourrait à la limite se lire sans les autres. Les allers-retours possibles peuvent permettre selon moi une appropriation.

## Annexe

**BRUBAKER Rogers, JUNQUA Frédéric (trad.), « Au delà de l' 'identité' » in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, 2001, *L'exception américaine (2)*, pp. 66-85.**

**[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss\\_0335-5322\\_2001\\_num\\_139\\_1\\_3508](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2001_num_139_1_3508)**