

Master 2
« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »
pour l'enseignement agricole

Mémoire

**Etude d'une situation pédagogique : Débat
théâtralisé autour de la controverse sociotechnique
des pesticides**

BIJOU Clément

Ecole Nationale de Formation Agronomique



Jury :

Jean SIMONNEAUX, ENFA : Co-directeur de mémoire,

Nicolas HERVE, ENFA : Co-directeur de mémoire,

Alfredo LESCANO, ENFA : Examineur,

Laurent BEDOUSSAC, ENFA : Examineur.

Mars 2016

Résumé - Summary

L'enseignement agricole en tant que dispositif de formation des agriculteurs d'aujourd'hui et de demain joue un rôle primordial dans le développement de l'agroécologie en France, tant dans ses dimensions écologiques, économiques et sociales. Ainsi, l'enseignement des Questions Socialement Vives peut participer à la construction d'une pensée critique et d'une citoyenneté scientifique sur des controverses socioscientifiques. Nous proposons dans ce travail un outil didactique, *le débat théâtralisé*, associant jeu de rôle, débat et théâtre, afin de rendre les élèves *acteurs* de leur apprentissage. Notre étude a été mise en place en classe de BTS VO1 sur une durée d'un mois. Sur la base de la grille RSSD définie par Morin en 2010 nous mettons en œuvre une méthodologie d'analyse à trois niveaux (la classe, le groupe et l'individu) et en 4 temps (une comparaison Prétest/Post test, une analyse sociosémantique du débat théâtralisé, une analyse du débat en train de se faire et une analyse de la néopolarisation de deux apprenants). Notre étude démontre l'intérêt de ce débat théâtralisé dans l'enseignement des QSV tant dans ses finalités de savoirs que de savoir-être, tant dans ses dimensions collectives qu'individuelles.

Mots-clés : Education - Théâtre - Débat - Jeu de rôle - Pesticides - Agroécologie

The agricultural education as dispositive of educative of the farmers of today and tomorrow. Play an essential role in the development of the agroecology in France, so much in its green, economic and social dimensions. So, the teaching of the Questions Socially Lively can participate in the construction of a critical thought and a scientific citizenship on socioscientific controversies. We propose in this work a didactic tool, the theateralized debate, associating role play, discusses and theater, to return the pupils actors of their learning. Our study was organized in class of BTS VO1 on a duration of one month. On the basis of the railing RSSD defines by Morin, on 2010 we let us operate a methodology of analysis at three levels (The classroom, the group and the individual) and at 4 times (a comparison Prétest/Posttest, an semantics analysis of the theateralized debate, the analysis of the debate being made and an analysis of the neopolarization of two learners). Our study demonstrates the interest of this theateralized debate in the education of the QSV both in its purposes of knowledges as social skills, in its collective dimensions that individual.

Keywords : Education - Theater - Debate - Role playing - Pesticide - Agroecology

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement les personnes suivantes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire :

M. Jean Simonneaux et M. Nicolas Hervé, pour leurs conseils avisés et le temps consacré à mon étude,

M. Alfredo Lescano et M. Philippe Sahuc, pour les sollicitations diverses et les pistes de lecture éventuelle,

Mme Isabelle Lafargue et M. Jean-Francois Rouillard, pour leur participation au jury lors de la restitution orale des élèves en établissement,

Mme Emmanuelle GROETZNER-DUFFAR et M. Jean-Paul Brisset, mes Conseillers Pédagogiques, pour leur soutien et la sollicitude quotidienne au cours de mon année de stage,

Les étudiants de BTS VO1, pour leur engagement, leur travail constant et la qualité de leurs débats théâtralisés.

Ma compagne, **Charline**, pour ses conseils pédagogiques, sa relecture et son écoute bienveillante.

Sommaire

Introduction.....	1
I) Cadre conceptuel.....	2
1.1) De l'Agronomie à l'Agroécologie : la transition agroécologique	- 2 -
1.2) Agroécologie et Enseignement Agricole : Enseigner à produire autrement.....	- 6 -
1.3) Les Questions Socialement Vives (QSV) dans l'Enseignement Agricole.....	- 8 -
1.4) Le débat : un outil pédagogique de la complexité	- 12 -
1.5) Le jeu de rôle : médiation vers une pensée alternative	- 14 -
1.6) Le théâtre : Le jeu comme fixation de la nouvelle identité.....	- 16 -
II) Cadre méthodologique.....	18
2.1) Le débat théâtralisé ou la reconstruction de ses représentations du monde.....	- 18 -
2.2) Cadre méthodologique : outil pédagogique.....	- 22 -
2.2.1) Un cadre dans lequel l'élève s'inscrit.....	- 22 -
2.2.2) Des étapes à respecter dans une chronologie précise	- 22 -
2.2.3) Une restitution orale et écrite pour un double objectif d'évaluation	- 28 -
2.3) Méthodologie d'analyse	- 30 -
III) Résultats.....	34
3.1) Analyse 1 : Comparaison Pré-test/Post-test	- 34 -
3.2) Analyse 2 : Analyse vidéo et comparaison de deux débats et des discussions post-débat -	40 -
3.1.1) Analyse socio-sémantique du débat, le groupe 3 : l'affaire Giboulot !	- 40 -
3.1.2) Comparaison des phases 3 du groupe 3 et 5.....	- 54 -
3.1.3) Les discussions post-débat.....	- 56 -
3.3) Analyse 3 : Analyse du débat « <i>en train de se faire</i> »	- 60 -
3.4) Analyse 4 : Analyse de la néopolarisation de 2 apprenants.....	- 64 -
3.4.1) Analyse du Pré-test/Post-test de 2 apprenants.....	- 64 -

3.4.2) Analyse sémantique lors de la restitution orale.....	- 66 -
3.4.3) Analyse des discours lors d'un entretien semi-directif.....	- 68 -
3.4.3.1) L'exercice comme <i>émergence de la pensée complexe</i>	- 68 -
3.4.3.2) L'exercice comme <i>une expérience transitionnelle</i>	- 72 -
3.4.3.3) L'exercice comme <i>reconstruction des représentations</i>	- 74 -
IV) Discussion.....	34
4.1) Apports de l'outil pédagogique.....	- 76 -
4.1.1) Hypothèse explicative de la dimension créatrice du théâtre comme expérience transitionnelle	- 76 -
4.1.2) Apport critique au travers de deux articles scientifiques : Simonneaux, 2003 et Morin, 2010.....	- 80 -
4.1.2.1) Une construction de l'exercice en 3 niveaux d'interdépendance.....	- 80 -
4.1.2.2) L'amélioration du niveau de problématisation et la question de l'opinion.....	- 80 -
4.1.2.3) Le caractère <i>épistémologique</i> du niveau 4 de la grille RSSD, Morin 2010.....	- 82 -
4.2) Limites et perspectives.....	- 84 -
Conclusion.....	87
Bibliographie.....	88
Annexes.....	92
Consignes de l'exercice pédagogique.....	- 101 -
Grille d'évaluation.....	- 97 -
Dossier de presse	- 101 -
Le pré-test et le post-test.....	- 97 -
Tableau de comparaison Pré-test/Post-test à partir de la grille RSSD.....	- 101 -
Retranscription du débat du groupe 3 : <i>C'est dans la Terre, l'affaire Giboulot</i>	- 104 -
Retranscription du débat du groupe 5 : <i>10mn pour comprendre, l'affaire Giboulot</i>	- 107 -

Liste des figures

Figure 1 : Schéma du tryptique Agriculture, Environnement et Société (source : CB, 2015 d'après Doussan <i>et al</i> , 2000)	- 3 -
Figure 1 : Tryptique méthodologique autour du débat théâtralisé d'inspiration théâtre forum (source : CB, 2015).....	- 17-
Figure 3 : Schéma théorique de l'espace sémantique d'une controverse et les positionnements associés (source : CB, 2015 d'après Lescano).....	- 17-
Figure 4 : Logigramme de l'outil pédagogique : débat théâtralisé (source : CB, 2016).....	- 21-
Figure 5 : Calendrier de l'outil pédagogique : 4 séances pour un total de 7h (source : CB, 2016).....	- 21-
Figure 6 : Profils des différents personnages du débat + dialoguiste et metteur en scène (source : CB, 2016).....	- 23-
Figure 7 : Polarisation des différents profils (source : CB, 2015).....	- 23-
Figure 8 : Scénarisation du débat en 4 temps : Contextualisation, Argumentation, Débat, Conclusion (source : CB, 2016).....	- 25-
Figure 9 : Construction d'un dialogue de débat à partir d'un argument : <i>les pesticides sont nocifs pour la santé</i> (source : CB, 2016).....	- 25-
Figure 10 : Les 4 étapes de la méthodologie d'analyse (source : CB, 2016).....	- 29-
Figure 11 : Grille des Raisonnement Socio Scientifique dans la perspective de Durabilité : RSSD. (source : Morin et Simmoneaux, 2010).....	- 31-
Figure 12 : Comparaison des réponses au Pré-test et au Post-test de la classe de BTS-VO1 et appréciation des niveaux d'analyses au sein des 6 critères de la grille RSSD (source : CB, 2016 d'après Morin 2010).....	- 33-
Figure 13 : Critères de la grilles RSSD associés aux discours des personnages du débat (source: CB, 2016).....	- 53-
Figure 14 : Cercle d'évolution du débat (source : CB, 2016).....	- 53-
Figure 15 : Discussion post-débat, éléments positifs de l'activité proposé, difficultés rencontrées et pistes d'améliorations éventuelles (source : CB, 2016)	- 55-
Figure 16 : Comparaison radar entre le pré-test et le post-test de deux élèves. L'élève 1 est fils de viticulteur conventionnel et campe le personnage du viticulteur bio ; l'élève 2 est fils de viticulteur bio et campe le personnage du PDG de firme phytosanitaire. (source : CB, 2016).....	- 63-
Figure 17 : Nuages de mots des deux élèves durant la restitution orale (argumentaire individuelle) (source : CB, 2016).....	- 65-
Figure 18 : Cheminement de l'exercice pédagogique : Emergence de la pensée complexe, Expérience transitionnelle, Reconstruction des représentations (source : CB, 2016).....	- 67-

Figure 19 : Illustration de la *reconstruction forcée* ou du *renforcement construit* au travers de l'analyse discursive de l'élève 1 (source : CB, 2016).....- 75-

Figure 20 : Schématisation du principe de régulation à 3 niveaux par co-construction (source : CB, 2016).....- 79-

Glossaire

Agroécologie : Le terme « **agroécologie** » fait référence à 3 acceptions : selon l'usage, il peut désigner une discipline scientifique, un mouvement social ou un ensemble de pratiques agricoles (on parle souvent dans ce dernier cas de pratiques et d'infrastructures agroécologiques). Dans le monde, ces trois facettes s'expriment en interaction les unes avec les autres avec des modalités qui diffèrent selon les aires géographiques. Le terme a été utilisé pour la première fois en 1928 par Basil Bensing, un agronome américain d'origine russe. Les racines de l'agroécologie comme science sont principalement issues de l'agronomie et de l'écologie mais ces dernières années elle a aussi mobilisé très largement toutes les sciences sociales.

QSV : Les **Questions Socialement Vives** (QSV) sont des questions qui sont débattues dans la sphère scientifique et dans la sphère sociale car elles sont porteuses de discussions, de désaccords, d'incertitudes et de controverses. Ces questions n'ont pas une solution simple, unique ou universelle. De nombreuses QSV font l'objet d'enseignement : les biotechnologies (OGM, clonage...), l'énergie (les agrocarburants, l'éolien), le changement climatique, la mondialisation...

Pensée complexe : La **pensée complexe** est un concept philosophique créé par Henri Laborit lors des réunions informelles du groupe des dix et introduit par Edgar Morin. La première formulation de la pensée complexe date de 1982 dans le livre *Science avec conscience* (1982) de Morin : « *Le but de la recherche de méthode n'est pas de trouver un principe unitaire de toute connaissance, mais d'indiquer les émergences d'une pensée complexe, qui ne se réduit ni à la science, ni à la philosophie, mais qui permet leur intercommunication en opérant des boucles dialogiques.* » Ce concept exprime une forme de pensée acceptant les imbrications de chaque domaine de la pensée et la transdisciplinarité. Le terme de complexité est pris au sens de son étymologie « *complexus* » qui signifie « *ce qui est tissé ensemble* », dans un enchevêtrement d'entrelacements (plexus).

Dialectique : La **dialectique** (également méthode ou art dialectique) est une méthode de discussion, de raisonnement, de questionnement et d'interprétation qui occupe depuis l'Antiquité une place importante dans les philosophies occidentales et orientales. Le mot « dialectique » trouve son origine dans le monde grec antique (le mot vient du grec *dialegesthai* : « converser », et *dialegein* : « trier, distinguer », *legein* signifiant « parler »).

Dialogisme : Le **dialogisme**, souvent associé à la polyphonie, est un concept développé par le philosophe et théoricien de la littérature Mikhail Bakhtine dans son ouvrage *Problème de la poétique de Dostoïevski*. Pour Bakhtine, le dialogisme est l'interaction qui se constitue entre le discours du narrateur principal et les discours d'autres personnages ou entre deux discours internes d'un personnage.

Introduction

Le projet agro-écologique pour la France présenté en 2012 par Stéphane Le Foll se veut un projet mobilisateur pour l'agriculture française dans le sens où il vise à donner une perspective ambitieuse à l'agriculture française en engageant la transition vers de nouveaux systèmes de production performants dans toutes leurs dimensions : économique, environnementale, et sociale. Afin d'accompagner ce changement « *de faire* », l'enseignement agricole participe à l'élaboration d'un nouveau paradigme de l'agriculteur en faisant évoluer les façons « *de penser* » l'agriculture de demain et le rôle des agriculteurs dans cette projection vers le futur. Si les dimensions économiques et environnementales sont souvent envisagées par le prisme de l'activité productive de l'agriculture, le volet social de l'agroécologie peut-être abandonné, jugé trop politique, trop cristallisant, trop polémique par les professeurs de l'enseignement agricole. Ainsi, l'enseignement des QSV se veut un moment privilégié de questionnement, de discussion, d'incertitudes et de controverses des élèves autour de sujets débattus dans la sphère scientifique et sociale. Nous proposons dans ce mémoire une situation pédagogique pour l'enseignement des QSV : le *débat théâtralisé* (association de jeu de rôle, de débat et de théâtre) construit sur cette double interrogation *Comment faire évoluer les opinions des élèves vers une pensée complexe ? Comment utiliser une **approche socioconstructiviste** pour l'enseignement des QSV ?*

Problématique : *Comment rendre les élèves « acteurs » de leurs apprentissages autour des Questions Socialement Vives ?*

Nous faisons l'hypothèse que le *débat théâtralisé* permet de reconstruire « ses représentations » et de faire émerger le concept de la complexité. La question des représentations étant centrale dans notre questionnement sur l'enseignement, nous imaginons que vouloir enseigner un nouveau paradigme de pensée sur des savoirs encore non stabilisés, comme l'agroécologie, nécessite d'interroger les élèves sur leurs conceptions, leurs représentations du monde agricole et leurs rôles futurs, avant tout acte d'enseignement théorique ou pratique.

Nous présenterons, dans un premier temps, le cadre conceptuel sur lequel repose notre étude puis nous prolongerons avec le cadre méthodologique et la situation didactique proposée. Nous expliciterons les résultats obtenus au cours de notre expérience pédagogique dans une analyse en 3 niveaux : la classe, le groupe, et l'élève et en quatre temps. Enfin, nous discuterons des apports du débat théâtralisé et des limites et perspectives de notre étude au regard de deux articles scientifiques (Simonneaux, 2003 et Morin, 2010). Tout au long de notre travail, nous avons privilégié une approche interdisciplinaire faisant appel à des méthodes et concepts de diverses disciplines (Agronomie, Philosophie, Communication, Sémantique, Sémiologie ...).

I) Cadre conceptuel

1.1) De l'Agronomie à l'Agroécologie : la transition agroécologique

« *L'agriculture est le nouvel enjeu mondial qui doit se penser localement et par la complexité* », Marc Dufumier, célèbre agronome français, pose ici les jalons d'une nouvelle façon d'appréhender le problème agricole mondial. L'agriculture est un lieu de visées variées : sécurité alimentaire et sanitaire, aménagement du territoire, agencement des différents modes de production, vocation multifonctionnelle des espaces naturels et agricoles (Faure et Compagnone, 2011). Ainsi, les propositions débattues sur la scène internationale oscillent aujourd'hui entre la poursuite du modèle productiviste, impulsé par le mouvement de la révolution verte, et le développement de modèles alternatifs reposant sur le principe de l'agroécologie (De Schutter, 2011).

Au cours du dernier siècle, l'agriculture et le métier d'agriculteur se sont vus transformés considérablement passant de systèmes en polyculture-élevage à une spécialisation et une industrialisation croissantes des systèmes agricoles (Hervieu, 2013). De la fin des paysans à la figure de l'entrepreneur agricole, industriel céréalier, le monde agricole s'est transformé sous la triple influence des *transformations internes du milieu professionnel agricole, des innovations technologiques* et des *attentes éthiques et sociales du reste de la société* (Dockès, 2007). Il s'est ainsi créé de véritables mutations, profondes, sur le rôle de l'agriculteur, son positionnement dans la société et sa reconnaissance par celle-ci. Dans un contexte de transition agroécologique (Grenelle de l'environnement 2007, Loi d'avenir 2014, PAC 2015), qu'il est toujours intéressant d'interroger sur ses réelles ambitions (Boy *et al*, 2012), l'heure est tout de même au changement « *de penser, de faire, d'anticiper* » selon les mots du ministre de l'Agriculture Stéphane Le Foll. Mais comment imaginer l'agriculture de demain sans un changement profond des manières de penser, des représentations et du rôle que se donnent les futurs agriculteurs dans la société ? Ainsi, Thierry Doré, Enseignant-Chercheur à AgroParisTech propose « *de produire des connaissances autrement avant de vouloir produire autrement* » et d'ajouter que « *l'enseignement agricole à pour ambition de mettre en place de nouvelles générations d'agriculteurs qui transformeront l'agriculture de demain et par la même leur environnement* » (Doré *et al*, 2013).

La loi d'avenir 2014 se propose d'accompagner ce changement de paradigme en passant d'un modèle basé sur *l'agronomie* (« *agros* » le champ et « *nomos* » la loi, la règle) à un nouveau modèle intégrant ce dernier mais faisant émerger les lois de l'écologie et des régulations

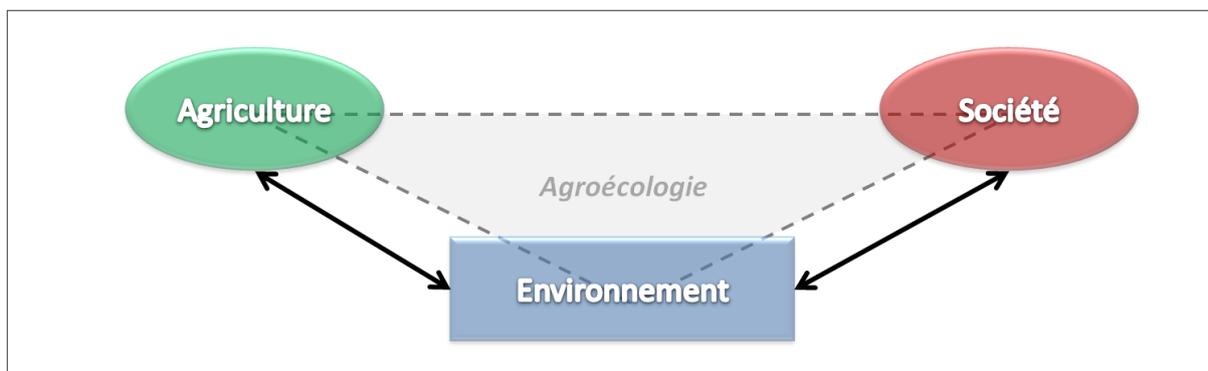


Figure 2 : Schéma du tryptique Agriculture, Environnement et Société (source : CB, 2015 d'après Doussan *et al*, 2000)

biologiques au sein même du système agricole ou agroécosystème, *l'agroécologie* (« agros » le champ, « éco » l'environnement, « logos » la compréhension). L'agroécologie se définit donc comme la science appliquant à l'agriculture les principes de l'écologie : respect de l'environnement, fertilisation naturelle, économie d'eau et d'énergie. Ce terme prend naissance au début du XXème siècle dans un ouvrage de Basil Bentsin (Bentsin, 1928), agronome américain d'origine russe. Cette notion est reprise par le ministère de l'agriculture dans le cadre de la loi d'avenir de l'agriculture française de 2014 (Mendez, 2010) sans préciser véritablement le degré d'écologie au sein de la notion elle-même. Ainsi, la notion reste assez vague et difficilement interprétable, seulement transitionnelle. Coexistent donc différents courants agroécologiques au sein même de *la transition agroécologique*. On peut ainsi les résumer en deux grandes tendances : D'une part les courants de « *faible modernisation écologique* » (Duru *et al*, 2014) qui prônent un progrès technique accru, permettant de maîtriser les dynamiques du milieu et de standardiser la production comme l'agriculture de précision, l'agriculture raisonnée, les nanotechnologies, la technique d'amélioration variétale transgénèse (Hubert *et al*, 2013 ; Féret *et al*, 2011) ; d'autre part les courants de « *profonde modernisation écologique* » où les processus de régulation biologique sont prioritaires sur le recours aux technologies externes et aux intrants. L'agriculture est alors perçue comme « *une activité fondée sur des savoir-faire, portant sur les relations des hommes avec le monde biophysique dans toute sa complexité* ».

Face aux limites du système actuel industriel ou conventionnel (érosion des sols, pollutions des nappes, maladies professionnelles des agriculteurs...), la demande faite à l'agriculture n'est plus seulement de produire des aliments mais de préserver les ressources, de respecter le paysage et la biodiversité associée, d'optimiser les externalités positives et la dimension culturelle de l'agriculture. En fait, c'est la réconciliation de l'Agriculture, de la Société et de l'Environnement qui est à l'œuvre (figure 1). L'Environnement devient donc « *un objet de contrat entre l'agriculture et la société* » (Doussan *et al*, 2000) et « *l'agriculture devient un enjeu de société* » (Marshall, 2009). Duru *et al* (2014), concluent : « *pour produire une profonde modernisation écologique, les innovations ne peuvent pas être uniquement technologiques et techniques. Elles doivent aussi être sociales, économiques et institutionnelles* ». Aussi, si le concept d'agroécologie est aujourd'hui en progression dans le monde agricole, quel rôle joue l'enseignement agricole dans son développement ? Quelle place l'institution (Ministère de l'Agriculture) doit-elle prendre pour participer, accompagner, impulser cette ambition agroécologique pour la France ?

1.2) Agroécologie et Enseignement Agricole : Enseigner à produire autrement

L'enseignement professionnel agricole est institué en 1848 sous l'Ancien régime (Boulet, 2009). Cependant, on parle plutôt d'éducation technique et elle reste limitée à une élite. Dès l'origine, l'enseignement agricole est considéré comme un moyen de soutenir et d'améliorer la production française. Mais ce n'est qu'après la seconde guerre mondiale, que la modernisation de l'agriculture devient un vrai enjeu. Pour cela, il convient de « *favoriser la diffusion des connaissances scientifiques et techniques et d'améliorer les compétences des agriculteurs* » (Boulet, 2009). L'enseignement agricole est à considérer comme un « *moyen d'agir sur la paysannerie, sur l'agriculture et la société rurale* » (Grignon, 1975). Si de tout temps, l'enseignement agricole a servi une cause et des objectifs politiques, productivité et révolution verte au sortir de la seconde guerre mondiale, puis développement durable dans les années 1980-1990, et enfin Agroécologie actuellement, la question du « Comment enseigner » reste prépondérante.

Ainsi, l'enseignement de l'agroécologie soulève de nombreuses interrogations, d'une part par la difficulté d'enseigner une notion encore non-stabilisée, une « *science en train de se faire* » (De Tourdonnet, 2015), d'autre part de changer « *le cadre de pensée bâti sur le paradigme productiviste* » encore à l'œuvre (Hubert, 2010). Afin de répondre à cette ambition d'enseigner à produire autrement, deux champs peuvent être explorés. Tout d'abord, celui des capacités et des connaissances en mouvement, non standardisées. Il ne s'agit plus de donner des recettes, des modes d'emploi mais de proposer des clefs de compréhension pour l'adaptation des étudiants dans les différents contextes auxquels ils peuvent être amenés à faire des choix agronomiques. C'est le travail d'analyse, de gestion par projet, d'adaptation situationnelle qui est valorisé. Autre champ à explorer, celui que nous nommerons *le paradigme fondateur* et dans lequel s'inscrit la réflexion suivie dans ce mémoire. Il s'agit non plus de travailler sur les connaissances, les savoirs ou les savoir-faire de l'étudiant mais sur son positionnement, sur ses croyances, ses certitudes préexistantes. Certains de nos comportements sont déterminés par les croyances que nous avons, mais celles-ci peuvent encore évoluer. L'idée est d'amener l'étudiant à penser autrement, à accepter une autre agriculture avant de vouloir lui inculquer les connaissances et savoirs des nouveaux référentiels, c'est un travail en amont de l'enseignement dit classique. Avec la famille, l'école apparaît comme « *l'un des lieux majeurs de la socialisation professionnelle* » (Purseigle, 2008), un lieu important de construction identitaire de l'agriculteur : Qu'est-ce qu'un « *bon agriculteur* » ? Quels sont les « *bonnes pratiques* » ? Qu'est-ce qu'un « *champ propre* » ? Existe-t-il « *des mauvaises herbes* » ? L'identité de l'agriculteur se trouverait à mi chemin entre « *l'héritage du père* » et « *l'apprentissage à l'école* ».

Aujourd'hui, l'offre pédagogique proposée par l'enseignement agricole a changé et n'est plus réduite à la seule question agricole (production ; agro-alimentaire ; aménagement ; services). Les profils des élèves autant que ceux du personnel enseignant ont également évolués. Alors qu'il pouvait encore exister de « *l'implicite militant* » dans le discours et la pratique des anciennes générations d'enseignant, il semble qu'une césure s'exerce aujourd'hui par une « *non-filiation agricole* » et une « *mise à distance* » des nouveaux profils d'étudiants et d'enseignants (Maresca, 1983). La réforme dite de la mastérisation mise en place en 2010 pouvant accélérer cet effet. Les origines des enseignants agricoles, leurs formations, et leurs liens avec les milieux socioprofessionnels étant bouleversés, leur enseignement s'en trouve logiquement différent « *autant en méthode qu'en finalité* » (Marcel et Savy, 2013).

1.3) Les Questions Socialement Vives (QSV) dans l'Enseignement Agricole

« *Le voudrait-elle, l'Ecole ne pourrait se tenir à l'écart des questions vives qui font débat et interpellent le citoyen.* » Cette citation de Philippe Meirieu souligne l'importance de l'enseignement des QSV dans l'éducation des apprenants. Dans la perspective de formation du citoyen, l'école « *se doit de contribuer explicitement à former les élèves sinon à intervenir directement dans le débat public, du moins à comprendre les enjeux, à identifier les acteurs, leurs points de vue et les raisons pour lesquelles ces points de vue sont adoptés, croyances, intérêts, attentes, désirs, valeurs, connaissances, et à anticiper les conséquences des choix qui seraient faits* » (Audigier, 2007). Ainsi, l'enseignement contemporain laisse une place croissante aux questions dites « *socialement vives* » (Legardez et Alpe, 2001) dont les questionnements permettent de remettre en cause les représentations et les certitudes personnelles (ESB, Biotechnologies, effet de serre, problématiques environnementales) (Albe et Simonneaux, 2002). Selon la note de service du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche n°2000-2072 datée du 18 Juillet 2000, « *les étudiants poursuivront à cette occasion le développement de leur conscience citoyenne* ». Il est stipulé plus loin que « *les enseignants conduiront au fil du programme une réflexion dialectique sur l'importance et la gravité des périls que les activités humaines font courir quotidiennement et inconsidérément à la biosphère* ». Ces questions socialement vives participent au questionnement identitaire de l'étudiant, qui positionne ainsi son futur métier au cœur de la société avec toutes les problématiques que cela implique.

Aussi, comment allier les questions socialement vives et l'enseignement agricole ? Comment accompagner les réflexions et les positionnements des étudiants sur les conflits inhérents et les médiations possibles entre agriculture et société ? Quelles stratégies didactiques mettre en place

pour les enseigner ? Les QSV sont des questions débattues dans la sphère scientifique et la sphère sociale, adoptées comme point de départ d'une activité d'apprentissage et qui renvoient à des choix éthiques et politiques (Beitone, 2004) car elles sont porteuses de discussions, de désaccords, de points d'achoppement, d'incertitudes et nourrissent la controverse. Une QSV peut-être définie selon trois dimensions :

- ***Elle est vive dans la société***, dans le sens où elle interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires, elle renvoie à des représentations et des systèmes de valeurs, elle éclaire un enjeu sociétal majeur et fait l'objet d'un traitement médiatique.
- ***Elle est vive dans les savoirs de référence***, où s'opposent des spécialistes du champ disciplinaires comme des experts du champ professionnel et questionne la production des savoirs concernés.
- ***Elle est vive dans les savoirs scolaires***, où la stabilité de ces savoirs est remise en cause et où la démarche dialogique ou dialectique entre savoirs de référence, sociaux et scolaires est primordiale.

La didactique des QSV s'intéresse aux démarches d'enseignement-apprentissage sur des questions qui font débat au niveau de la recherche et de la société. (Legardez et Simonneaux, 2006). Les buts recherchés sont multiples : il peut s'agir d'une part, de faire des ponts entre questions de société, actualité et sciences en mouvement et d'autre part d'aborder la complexité par la mobilisation de l'interdisciplinarité ou encore de favoriser une pensée critique, engagée et argumentée laissant place à l'exercice du doute. Aussi, dans cette première partie nous avons vu l'importance grandissante de la notion d'agroécologie tout d'abord dans la sphère sociétale puis dans la sphère scolaire de l'enseignement agricole, enfin la problématique des QSV dans cet espace d'apprentissage entre citoyenneté, savoirs et savoir-faire.

Comment allier QSV, Agroécologie et citoyenneté ? Comment trouver du sens dans un savoir en construction tout en proposant une légitimité scolaire ? Comment permettre à l'apprenant d'intégrer ces savoirs scolaires (pour tout ou partie) dans son système de représentations-connaissances en lui permettant d'éclairer ses pratiques sociales ?

1.4) Le débat : un outil pédagogique de la complexité

Le débat est une discussion ou un ensemble de discussions sur un sujet, précis ou de fond, à laquelle prennent part des individus ayant des avis, des idées, des réflexions, des opinions plus ou moins divergents. Un débat peut s'exprimer sous diverses formes, la plus courante étant la réunion en un même endroit des personnes physiques. Il est un outil pédagogique permettant l'acquisition de connaissances nouvelles, la confrontation des points de vue et la prise en compte de l'utilité de règles pour assurer son bon déroulement. Il se révèle donc un formidable outil d'apprentissage de savoirs interdisciplinaires et de « *socialisation démocratique* » (Vincent, 2004). Le débat se présente comme un espace de délibération permettant la constitution d'un processus partagé de construction du savoir ou « *monde intersubjectif commun* » (Tozzi, 2003). Schneuwly et Dolz proposent une typologie du débat en trois classes (Schneuwly et Dolz, 1998) :

- **Le débat d'opinion** : Comprendre un sujet de controverse sous différents angles et se forger ou transformer une opinion.
- **Le débat délibératif** : Prendre position après argumentation en intégrant des positions préalablement opposées.
- **Le débat de résolution** : Tirer parti de l'ensemble des savoirs répartis dans le groupe.

Nous plaçons notre étude sur le plan du débat d'opinion que nous aurons l'occasion d'explicitier plus précisément par la suite. Nous soulignerons également que les notions de débat et démocratie sont intimement liées et participent à « *la socialisation, la transmission des règles de vie et la promotion des comportements et conduites du vivre ensemble* » (Audigier, 2007). Le débat d'opinion permet d'engager l'apprenant dans un travail d'intégration du fond dans la forme, de la forme dans le fond. Ainsi, « *débattre, ce n'est pas déployer les habiletés langagières à propos de n'importe quelle thématique, c'est construire une question controversée à l'intérieur de cette problématique, c'est construire par le langage des interventions qui prennent le statut d'argument, de réfutation...etc* » (Schneuwly et Dolz, 1998). La mise en place d'une situation pédagogique autour du débat permet également l'émergence de « *la pensée complexe ou complexité* ». La pensée complexe est un concept philosophique créé par Henri Laborit lors de réunions informelles du groupe des dix et introduit en France par Edgar Morin qui la définit ainsi : *Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle* (Morin, 1995). Le débat en classe est une forme de reliance qui se révèle alors être « *un travail langagier et conceptuel qui vise un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité* » (Eveleigh et Tozzi, 2002).

1.5) Le jeu de rôle : médiation vers une pensée alternative

Un jeu de rôle est une technique ou activité par laquelle une personne interprète le rôle d'un personnage (réel ou imaginaire) dans un environnement fictif. Le participant agit à travers ce rôle par des actions physiques, par des actions narratives ou par des prises de décision sur le développement du personnage. Le jeu de rôle est couramment utilisé dans l'univers des formations professionnelles mais aussi dans le domaine de la didactique des sciences (Morke et Jorde, 2003 ; Lewis, 2004). Le jeu de rôle de formation apparaît dans les années 1950 inspiré par les variantes du psychodrame morenien et l'essor de la psychopédagogie (Daniau, 2005). Il est utilisé comme méthode d'enseignement ou d'animation pédagogique afin de faciliter l'intérêt des élèves par une leçon plus vivante (pédagogie active et participative) ainsi que le processus de mémorisation. Selon Anne Ancelin Schützenberger, psychologue « *le jeu de rôle n'a pas pour seul objet d'éviter des leçons qui risquent d'être passives, voire ennuyeuses ou répétitives (le professeur est souvent débordé ou ennuyé de se répéter), mais aussi et surtout de rendre vivants la matière, le temps, l'époque, les lieux, la culture d'un pays étranger, ou d'une époque révolue, et de permettre une pédagogie active, une meilleure mémorisation et intégration des données* » (Schützenberger, 1990). De nombreuses études montrent une difficulté à argumenter de la part des élèves (Zeidler, 1997).

Lors de l'élaboration de l'argumentaire, il semble que les élèves s'engagent dans « *une problématisation de la controverse centrée sur la recherche de preuve* » (Albe, 2005). Le plus souvent la preuve ultime étant considérée comme « *scientifiquement prouvée* ». L'étude de Albe *et al*, 2005 met en lumière la limite des jeux de rôle dans une visée pédagogique. L'activité de problématisation de la controverse peut se révéler un exercice difficile et le débat peut tomber dans une guerre de la vérité, dans un combat binaire et non plus un exercice de co-élaboration, de co-construction, de co-développement des connaissances. On notera que cet écueil est inhérent au jeu de rôle et peut se retrouver dans toutes activités de débat. Il tient notamment à l'organisation et l'accompagnement de l'exercice pédagogique par le professeur.

Le jeu de rôle comme outil pédagogique permet de se mettre à la place d'un autre, de prendre l'apparence d'une pensée à laquelle on se refuse, sous la double influence de multiples facteurs internes (expériences personnelles, certitudes...) et externes (familles, institutions) qui agissent pour stabiliser les représentations.

1.6) Le théâtre : Le jeu comme fixation de la nouvelle identité

Le théâtre est à la fois l'art de la représentation d'un drame ou d'une comédie, un genre littéraire particulier, et l'édifice dans lequel se déroulent les spectacles de théâtre. Nous nous intéresserons dans cette étude seulement à son acception première sur son rôle de représentation. De nombreux auteurs ont écrit sur la place du théâtre à l'école notamment sur les apports pédagogiques des analyses théâtrales en classe (Page, 2001 ; Ryngaert, 1977) ou en formation pour adulte (Marty, 2013 ; Trenvouez et Thura, 2012, Archieri, 2014). Le théâtre se révèle comme un outil particulièrement efficace pour « *la construction identitaire et l'émancipation des sujets* » (Barbier, 1996 ; Bourgeois, 1998). Le postulat fait est que l'identité n'est pas figée chez un individu mais toujours dans une logique dynamique et qu'elle peut par conséquent être modifiée par l'exercice du théâtre. L'émancipation est défini comme un affranchissement des représentations diverses, issues de l'environnement au sens large et indéterminé. L'émancipation par le théâtre se définissant pour certains comme « *un moment créatif dans une perspective d'autoformation existentielle* » (Nogueira, 2015). L'autoformation, comprenant une dynamique qui renvoie à une évolution du sujet, où il s'organise au travers « *d'un processus interactionnel entre soi-même et le monde, par un processus de rétroaction, à l'aide d'une réflexion sur son identité et le semblable* » (Galvani, 1998, 2010 ; Pineau 2006). Le jeu dramatique peut ainsi redéfinir, par des actes mentaux et corporels dans l'expérience immédiate, le processus réflexif qui émerge de l'action du sujet et de favoriser alors « *de nouvelles découvertes sur lui-même* » (Dewey, 1995). Le postulat étant que l'individu possède en lui un continent inexploré rendu visible par l'exercice du théâtre. L'élément primordial du théâtre en formation est que le vécu sur scène accompagne le processus réflexif en donnant une profondeur au moment de découverte scénique et donne sens aux événements expérimentés dans l'activité. Le théâtre devient donc « *un moment privilégié* » (Lesourd, 2009) de formation : Le sujet apprenant devient le sujet créateur de son apprentissage. La mise en scène théâtrale autour du sens donné aux dialogues, de la gestion corporelle et psychique des émotions agit comme « *un miroir des émotions* » (Nolin, 2011). Le théâtre dans l'objectif d'enseigner les QSV se montre donc particulièrement intéressant afin de dépasser les certitudes, les opinions définitifs, voir les représentations paradigmatiques du monde des apprenants, construites socialement, le plus souvent au sein de la famille. Ce travail de déconstruction du monde extérieur et intérieur du sujet peut faire naître une nouvelle compréhension, appréhension du monde liées aux problématiques enseignées (dans notre cas, la transition agroécologique et l'utilisation des pesticides en viticulture). Comment associer débat, jeu de rôle et théâtre afin de traiter de la question des pesticides en viticulture avec les étudiants ?

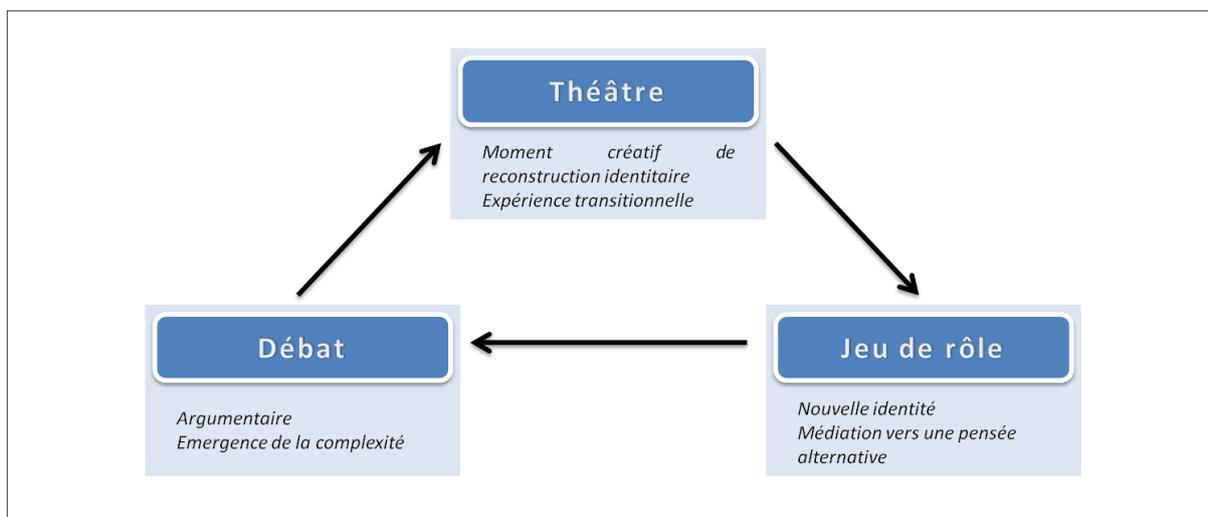


Figure 3 : Tryptique méthodologique autour du débat théâtralisé d'inspiration théâtre forum (source : CB, 2015)

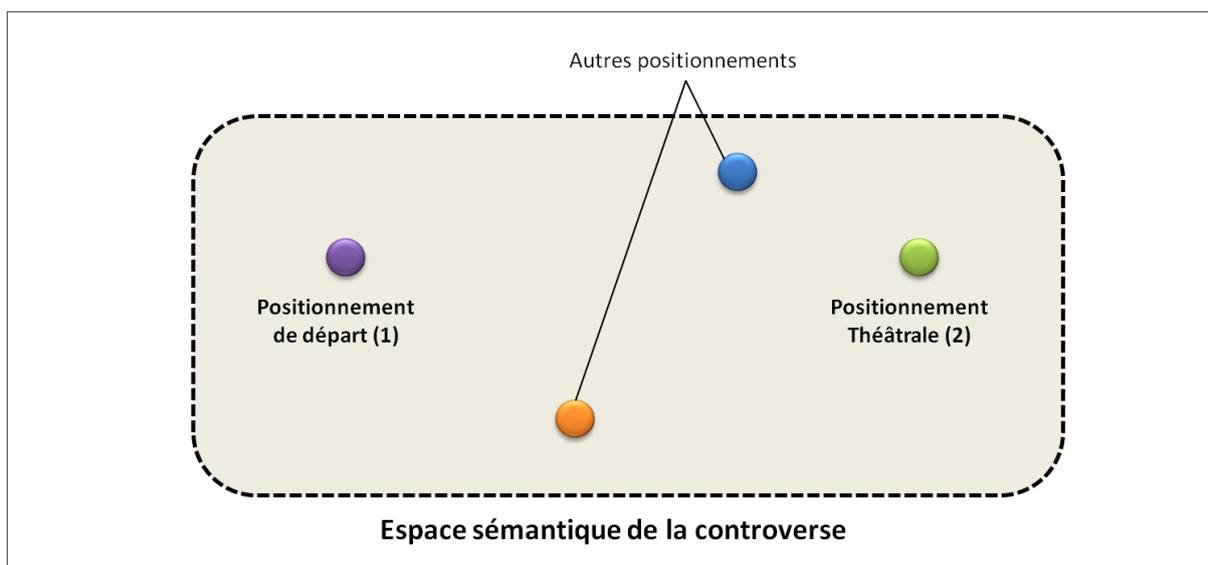


Figure 4 : Schéma théorique de l'espace sémantique d'une controverse et les positionnements associés (source : CB, 2015 d'après Lescano)

II) Cadre méthodologique

2.1) Le débat théâtralisé ou la reconstruction de ses représentations du monde

Notre cadre méthodologique s'inspire du théâtre forum qui est une technique du théâtre, mise au point dans les années 1960 par l'homme de théâtre brésilien Augusto Boal, dans les favelas de Sao Paulo. On l'appelle aussi théâtre des opprimés (Boal, 2000). L'exercice se déroule sur une dizaine de minutes durant lesquelles les communautés improvisent sur des sujets traitant de problématiques sociales, économiques ou sanitaires. Cette technique vise à la conscientisation et à l'information des populations opprimées (d'où le théâtre des opprimés). Notre cadre méthodologique est construit sur le triptyque suivant : Jeu de rôle, Débat et Théâtre (figure 2).

Le premier élément est le jeu de rôle qui agit comme un libérateur. Il permet au sujet d'accéder à une autre personnalité, un autre Moi distinctement identifié. Cette étape est importante car elle redéfinit les cadres dans la réalité construite au sens dont Goffman se fit l'écho. Erving Goffman est un sociologue et linguiste américain, représentant de la deuxième école de Chicago, qui s'est passionné par l'étude des échanges quotidiens (rites de politesses, conversations, interactions sociales...). Il est connu pour ses théories sur l'identité et les analyses conversationnelles. Il considère la vie comme un « *immense théâtre* » et les comportements des individus semblable au « *jeu de l'acteur* ». Il propose une analyse dans son ouvrage *La mise en scène de la vie quotidienne* (Goffman, 1973) où il traite de la présentation de soi et notamment de la représentation des individus en société. Ainsi, cette étape du jeu de rôle permet de s'approprier un nouveau rôle dans une société fictive (l'espace scénique nouvellement constitué) et de libérer le sujet de toutes appréhensions vis-à-vis de son image, construite par des schèmes à régulation internes (sentiment de honte) et externes (sentiment d'humiliation). Le jeu de rôle est un pas vers « *la pensée alternative* » dans le sens où elle met le sujet dans la position de penser différemment. C'est pourquoi il nous semble important de proposer au sujet de jouer un rôle différent de « *son rôle dans la réalité* » (au sens de Goffman) sans quoi nous pourrions figer encore un peu plus la représentation du départ (le but de l'exercice restant de faire réfléchir les élèves sur leur opinion). L'idée est de passer par le jeu de rôle pour mettre en tension les certitudes de l'apprenant par le conflit sociocognitif attendu et la mise en tension de son positionnement de départ (figure 3). Cette approche reste théorique et des inhibitions se révèlent finalement insurmontables chez certains sujets (refus catégorique de l'activité de théâtre).

Le deuxième élément est l'outil du débat en tant que projecteur de la complexité. Il permet une mise en lumière des différents points de vue, et l'émergence de la complexité (au sens défini par Morin, 1995). L'utilisation du débat est le cadre dans lequel se joue le jeu de rôle. Il permet de le circonscrire dans une situation prédéfinie en procurant un contrôle du jeu de rôle par la forme (le débat) : on contrôle le jeu de l'acteur par le cadre de respect associé aux règles communément admises du débat (figure 4). C'est ce que nous nommerons le principe de régulation par co-construction. Les points de vue sont ainsi *mis en oralité* dans un espace qui peut être contradictoire mais non conflictuel. Le jeu de rôle du personnage contraint l'acteur à adopter une posture de discussion respectueuse des autres participants.

Le troisième élément est la mise en situation du processus d'apprentissage dans le cadre socialisant du théâtre. Cadre nouveau, co-défini par les apprenants-comédiens faisant émerger ainsi un nouveau monde de reconstruction identitaire par un processus créatif et transitionnel que nous aurons l'occasion de discuter plus précisément au cours de ce mémoire. Le théâtre est alors le lieu privilégié par ses considérations spatiales mais aussi régulatrices permettant ce moment privilégié de l'auto-formation à partir des conflits qui naissent en scène (sujet-créateur et sujet-spectateur). L'idée poursuivie étant que l'apprenant construit un espace à partir de nouvelles structures cognitives en cherchant à s'harmoniser dans un processus créatif permettant de trouver « *un nouvel équilibre tout en s'y réinventant* » (Kridis, 2010). Enfin, la construction de l'activité théâtre dans son ensemble (des dialogues, de la mise en scène, du jeu d'acteur...) permet d'entrer dans le principe de la maïeutique de Socrate (sans intervention d'un maïeuticien). Ici, le questionneur est interne tout comme le questionné. En outre, l'accompagnement par le professeur permet d'indiquer un chemin accessible sans prescription d'une destination éventuelle.

Nous l'avons vu, trois éléments participent à notre exercice pédagogique : Le jeu de rôle, le débat et le théâtre. Mais comment mettre en œuvre ce projet tripartite, en faire un objet vivant dont pourraient se saisir les élèves dans une dimension créatrice de sens ? Comment conserver les bénéfices de ces outils pris séparément tout en les associant ? Nous présenterons par la suite un cadre méthodologique axé sur l'outil pédagogique que nous proposons.

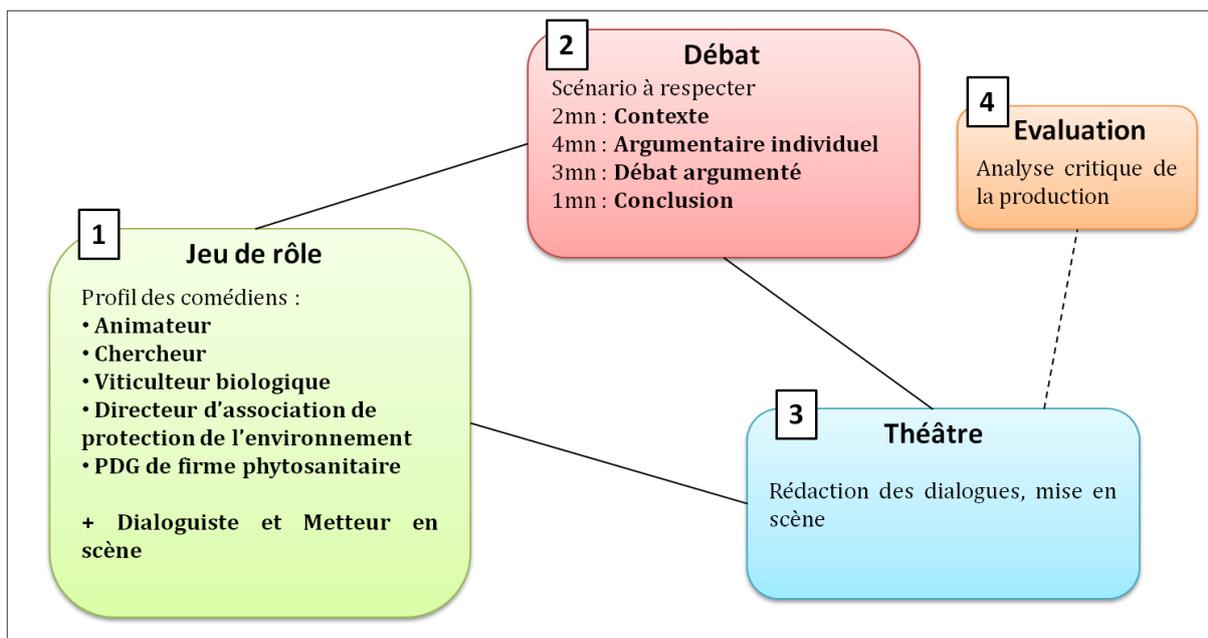


Figure 5 : Logigramme de l'outil pédagogique : débat théâtralisé (source : CB, 2016)

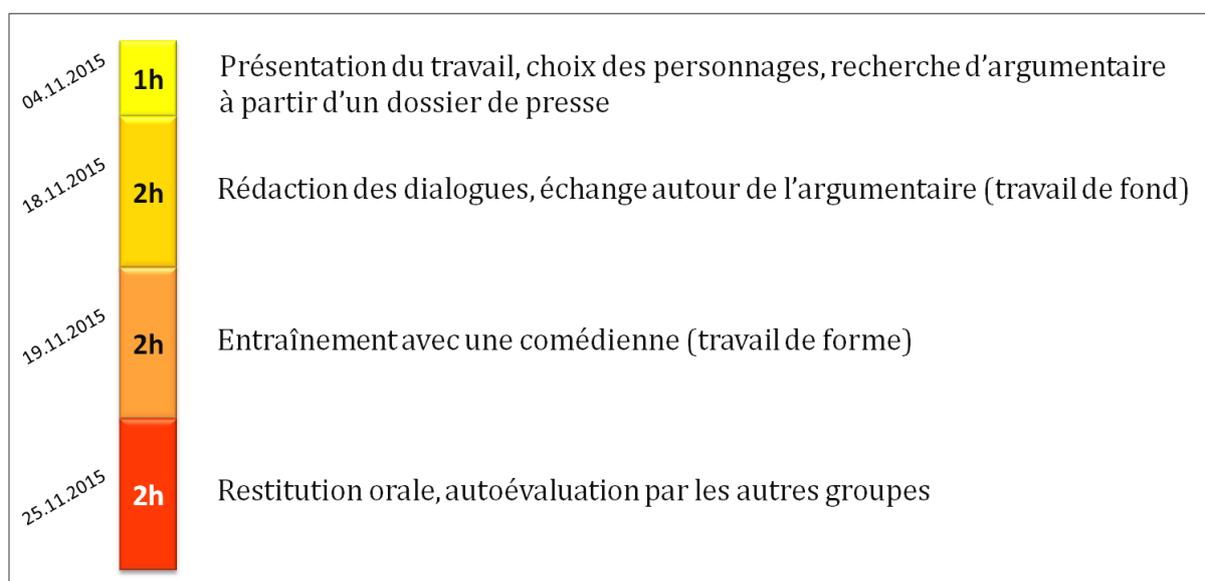


Figure 6 : Calendrier de l'outil pédagogique : 4 séances pour un total de 7h (source : CB, 2016)

2.2) Cadre méthodologique : outil pédagogique

2.2.1) Un cadre dans lequel l'élève s'inscrit

Notre outil a été testé avec une classe de BTS Viticulture-Oenologie 1^{ère} année du lycée de Libourne-Montagne au cours du mois de Novembre 2015. Ce travail s'inscrit dans le cadre du Module d'Initiative Locale (MIL) un module obligatoire de la formation du BTSA VO, dont le contenu est à l'initiative de l'équipe pédagogique de l'établissement qui assure la formation.

Ce module a pour objectif d'apporter un complément à la formation en proposant un contenu qui n'est pas abordé dans le référentiel. L'outil du débat théâtralisé a nécessité trois séances + une optionnelle avec une comédienne. La classe est séparée en 5 groupes de 7 élèves. Deux thèmes de débat sont proposés :

- Débat 1 : *L'affaire Giboulot, traiter ou non telle est la question !*
- Débat 2 : *Les pesticides en viticultures, vous avez dit un problème ?*

L'objectif est clairement énoncé auprès des apprenants : ils doivent construire un débat théâtralisé en traitant d'un thème (débat 1 ou 2) concernant la viticulture et le risque pesticide. Deux groupes traitent du débat 1 et trois groupes traitent du débat 2. Tous les élèves reçoivent une fiche de consigne (annexe 1) ainsi qu'une fiche d'évaluation (annexe 2) qui sera mobilisé lors de la restitution finale. Afin de réaliser cet exercice dans les meilleures conditions, nous proposons de suivre un calendrier précis avec un travail à effectuer durant les séances et du travail en groupe hors établissement.

2.2.2) Des étapes à respecter dans une chronologie précise

Après la présentation du travail, nous demandons aux étudiants de choisir un personnage ou profil de comédien à jouer. Les apprenants plus timides ou qui ne souhaite pas être directement dans la lumière, par choix personnels ou convenances particulières participent à l'exercice en se voyant confier le rôle de metteur en scène ou dialoguiste. Ils intègrent ainsi la dynamique collective en trouvant une place différente, dans l'ombre, mais non sans une importance toute particulière dans la réussite du projet. L'idée étant que chacun participe à sa manière et avec ses qualités intrinsèques au projet. De même, un étudiant d'ordinaire en difficulté avec la mise en oralité peut alors se révéler dans un exercice comme celui que nous proposons. Nous laissons une liberté et une marge de manœuvre individuelle et collective dans la répartition des tâches ; c'est alors la capacité de gestion de projet qui est sollicitée. La première séance est consacrée à la présentation du travail par le professeur avec distribution des consignes (annexe 1 et figure 5). Dans un deuxième temps les groupes sont constitués (préalablement par le professeur pour des raisons d'organisation). Les rôles sont choisis par chaque étudiants dans les différents groupes (figure 4). Différents profils ont été construits et les étudiants doivent s'y référer afin de se



Figure 6 : Profils des différents personnages du débat + dialoguiste et metteur en scène (source : CB, 2016)

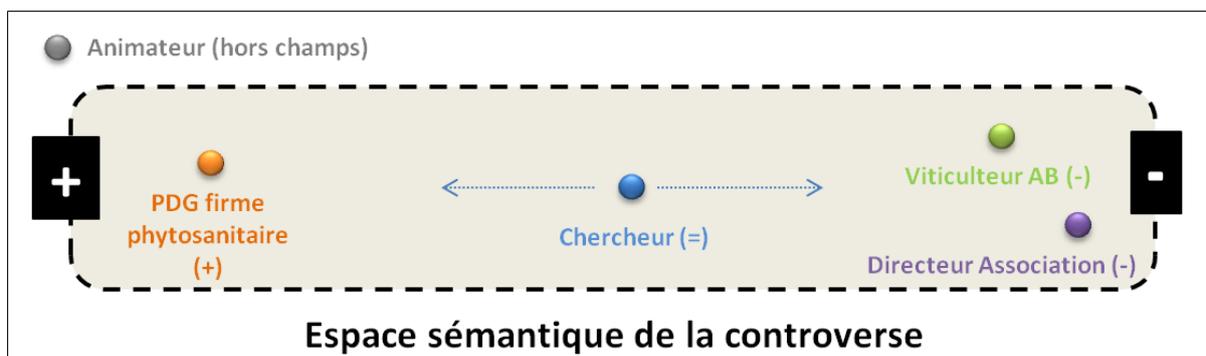


Figure 7 : Polarisation des différents profils (source : CB, 2015)

mettre « *dans la peau* » des personnages du débat (figure 6). Ainsi, le débat est construit autour de personnalités polarisées laissant place à un débat que l'on imagine déjà « *polémique* ». C'est ici la dimension *vive* de la QSV qui est explorée. Le professeur insiste alors sur l'importance de la quête de l'altérité dans le dispositif mis en place. Il doit alors inciter les élèves à choisir un rôle, un personnage, une identité qui ne leur est pas familière voir même pour laquelle ils n'ont pas de complicité équivoque. « *Si je suis partisan de l'agriculture conventionnelle, que je considère les viticulteurs biologiques comme des « escrocs » ou des illuminés, je choisis de prendre le rôle du viticulteur bio. De même, si je suis un fan de l'agriculture biologique, fervent défenseur de ce mode de production alors j'incarne le PDG de la firme phytosanitaire* ». Ainsi, nous n'enfermons pas l'élève dans une posture sécurisante, mais on lui demande de s'installer dans un *fauteuil inconnu*, et de faire l'exercice de la pensée alternative, de la rencontre avec l'altérité des opinions non seulement avec l'ambition de connaître ou reconnaître une pensée différentes mais également de la faire sienne et d'être capable de la défendre au cours d'un débat. On peut définir une polarisation plus ou moins importante sur l'échiquier de l'espace sémantique de la controverse (figure 8). On notera que cette polarisation est le plus souvent de deux ordres :

- L'ordre des *valeurs* : Bien/mal
- L'ordre des *positions* : Pour/contre

En outre, on distingue deux groupes de personnages :

- Les personnages *polarisés* : PDG de firmes phytosanitaire (+) d'un côté, viticulteur en AB et Directeur d'association de protection de l'environnement (-) d'un autre. Ils nourrissent la controverse par un des pôles.
- Les personnages *transitifs* : Le chercheur qui prend littéralement de la hauteur au sein de l'espace sémantique et se positionne vers un pôle en fonction des arguments avancés par les autres protagonistes et l'animateur qui vient du hors-champs pour se déplacer d'un pôle à un autre afin de nourrir la controverse du débat, c'est un élément polarisant/équilibrant qui peut *réchauffer* comme *refroidir* le débat en fonction des forces en présence.

Un fois les rôles distribués, il s'agit de rentrer dans la phase d'argumentation. A cette fin, un dossier de presse est distribué dans tous les groupes (Annexe 3, sitographie). La consigne est de lire les documents présentés et d'en sortir des arguments forts au vue du personnage à jouer. C'est un premier travail de sélection de l'information. Le dialoguiste et le metteur en scène lisent également les documents afin d'avoir une idée précise et complète des arguments qui vont émergés au cours du débat théâtralisé.

Les élèves gardent le dossier de presse et doivent présenter une liste d'arguments au cours de la prochaine séance issue de ce dossier de presse ou de recherches complémentaires sur internet.

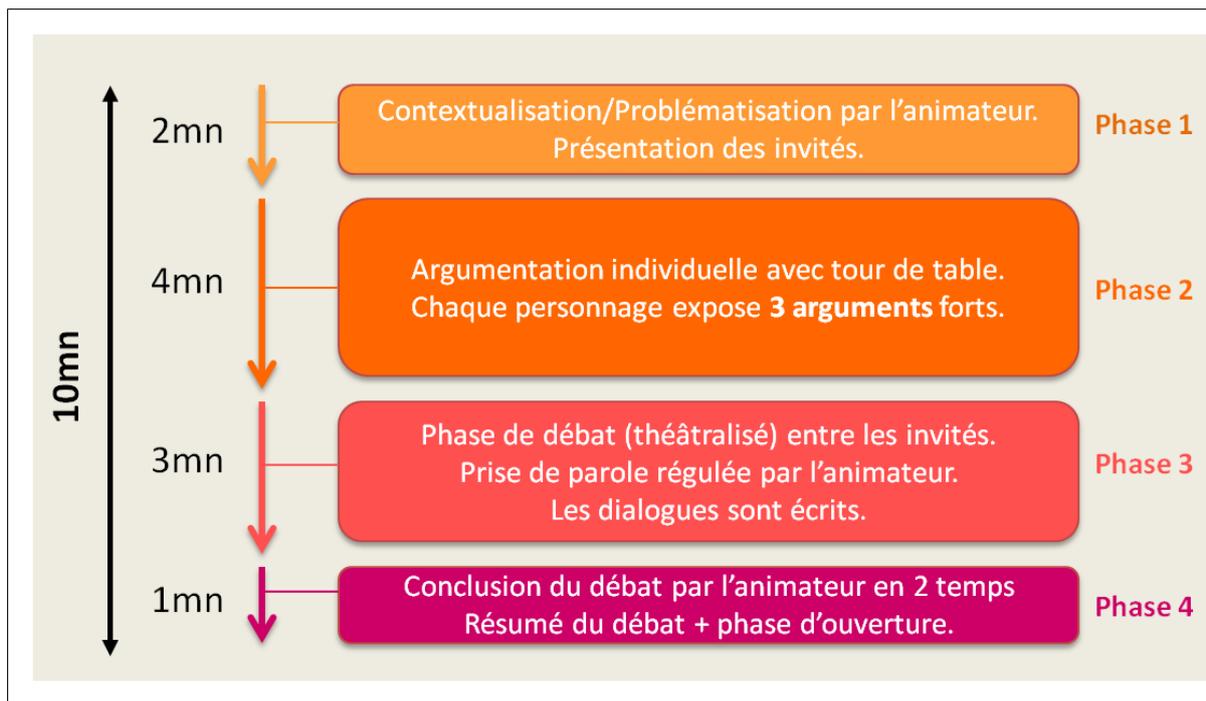


Figure 8 : Scénarisation du débat en 4 temps : Contextualisation, Argumentation, Débat, Conclusion (source : CB, 2016)

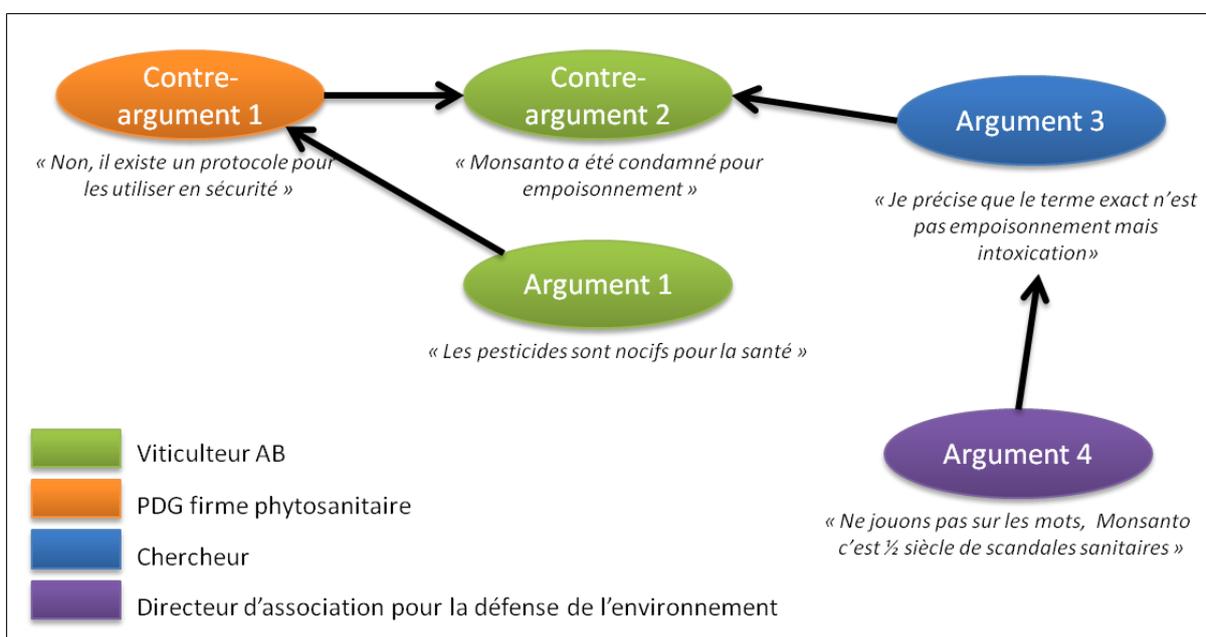


Figure 9 : Construction d'un dialogue de débat à partir d'un argument : *les pesticides sont nocifs pour la santé* (source : CB, 2016)

La deuxième séance consiste à construire les dialogues. Les élèves-comédiens sélectionnent 3 arguments forts liés à leur personnage. Ils construisent alors un argumentaire autour de ces 3 arguments affirmant leur position au sein de la controverse et se différenciant des autres personnages. Ils construisent de manière individuelle la phase 2 du scénario (figure 8). Le dialoguiste et le metteur en scène sont à leur côté pour co-construire les dialogues et font le rôle de lien entre les différents comédiens. L'animateur prend connaissance des arguments qui seront énoncés. Il prépare la phase 1 qui consiste en une contextualisation temporelle et spatiale et une problématisation de la controverse, enfin une présentation des différents invités.

La troisième phase est la plus délicate car elle est laissée libre par le professeur. Une seule indication est donnée, celle de commencer en partant d'un argument (figure 9). Cette phase 3 consiste à écrire un débat entre les invités autour de la controverse. C'est tout un travail sur la problématisation, la nature et les sources des arguments ainsi que leurs incertitudes ; éléments que nous analyserons d'après les restitutions proposées par les étudiants en partie 3 Résultats. Cette troisième étape consiste donc en un travail sur la nature des arguments, leurs pertinences ainsi qu'une mise en commun de ceux-ci afin de créer un débat riche et instructif pour le public. Le rôle de l'animateur s'avère particulièrement délicat, jouant le chef d'orchestre en distillant les crescendo et decrescendo, détenteur du *rythme* et de la *mélodie* du débat. Le choix est fait de ne pas guider les étudiants et de laisser une liberté importante afin qu'ils se confrontent à la difficulté mais aussi à la richesse de l'exercice.

La quatrième et dernière phase consiste en une conclusion par l'animateur du débat puis une ouverture. Elle nécessite de revenir à la problématisation, et à l'*angle* pris par le débat afin d'y répondre. En quoi le débat a-t-il fourni des éléments de réflexion, d'approfondissement, de mise en perspective supplémentaires ? Quels éléments semblent-ils importants de souligner ? Quelles limites et perspectives doit-on relever ? Et enfin, quelle ouverture semble la plus approprier pour ce débat ? Ce travail collectif mais porté par l'animateur est primordial car il synthétise le projet et met en lumière les éléments premiers du débat.

Il est évident qu'en une séance de 2h, ce travail ne peut-être effectué dans de bonnes conditions. Ainsi, les étudiants ont du approfondir le sujet hors établissement et écrire les dialogues durant les moments d'études. On notera que l'ensemble des groupes a réalisé un travail conséquent bien que la qualité des restitutions soit hétérogène. Une séance de 2h a été organisée avec une comédienne professionnelle afin de travailler sur le jeu d'acteur et la mise en scène (figure 5). C'est le travail de mise en forme et de répétition indispensable à la cohérence *fond/forme*.

2.2.3) Une restitution orale et écrite pour un double objectif d'évaluation

La dernière séance est consacrée à la restitution orale et à l'évaluation par le public et le jury. Chaque groupe dispose de 10 minutes afin de présenter son travail. Il s'en suit une phase de discussion avec le jury et le public (constitué des autres étudiants). Cette phase consiste en un débriefing d'une quinzaine de minutes sur les difficultés éprouvées lors du travail, les sources de satisfaction ou de déception. Puis le jury¹ délibère tout comme le public et fixe une note selon une grille d'évaluation (annexe 2). Les notes sont ensuite associées et pondérées puis ramenées sur 20. Les cinq débats sont restitués à la suite et filmés dans l'après-midi.

La restitution poursuit un double objectif :

- Restitution *orale* : exercice du théâtre et aboutissement du projet. On cherche l'expérience créatrice par la mise en oralité des arguments et le côté vécu de l'exercice. C'est l'effet transitionnel du théâtre que nous aurons l'occasion de discuter par la suite.
- Restitution *écrite* : elle vient en amont de la restitution orale. Les dialogues sont remis au professeur quelques jours avant la restitution orale. L'écriture permet alors de fixer le texte et une évaluation a posteriori de son travail sans quoi l'exercice oral pourrait prendre la forme d'un grand brouillon collectif sans cheminement cohérent d'idée.

L'évaluation par le public permet également d'associer la classe aux différents débats présentés et l'évaluation par les tiers est vue comme une marque de responsabilisation des élèves. Le travail sur la grille de notation s'avère dès lors extrêmement important.

¹ Le jury était composé de 3 professeurs : Mme LAFARGUE, professeur d'Education Socio-Culturelle ; M. ROUILLARD, professeur d'Agronomie ; M. BIJOU professeur-stagiaire en Viticulture-Œnologie.

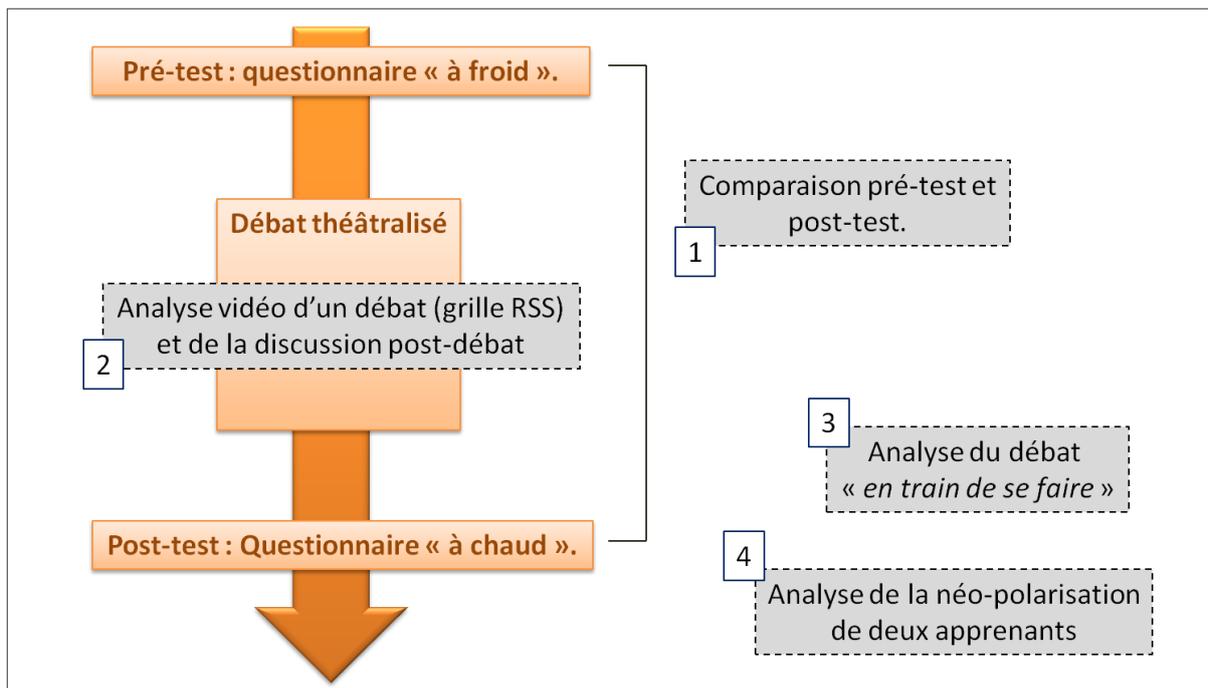


Figure 10 : Les 4 étapes de la méthodologie d'analyse (source : CB, 2016)

2.3) Méthodologie d'analyse

Afin de traiter nos résultats, nous proposons une méthodologie d'analyse en 4 étapes (figure 10) :

- **Analyse 1 : Comparaison pré-test/post-test.**

Avant que l'exercice n'ait été proposé aux étudiants, ceux-ci ont dû compléter un questionnaire (le pré-test) concernant la problématique des pesticides et les liens éventuels avec la viticulture (annexe 4). Ce pré-test s'intéresse également au thème du débat et aux pré-requis/pré-acquis des apprenants concernant cette dimension de notre outil pédagogique. Nous analysons alors à partir de la grille RSS (Raisonnement Socio Scientifique) les niveaux d'analyse des étudiants selon les 5 critères prédéfinis par Morin : Problématisation, Echelles, Savoirs, Incertitudes, Valeurs, Régulations (Morin, 2010). Les niveaux d'analyse ont-ils évolués ? Sont-ils plus élevés ? Notamment en ce qui concerne la problématisation et les savoirs.

- **Analyse 2 : Analyse vidéo d'un débat et de la discussion post-débat.**

Nous observons la restitution orale d'un groupe et commentons les différentes phases du débat. Nous mettons en perspective notre analyse avec un autre débat où la phase 3 (figure 8) a été moins rédigée et où la phase de théâtralisation est donc moins construite, plus libre. En quoi cette comparaison peut nous renseigner sur l'importance du passage par l'écrit, et par le processus complet de la théâtralisation (vs improvisation) ? La discussion post-débat est-elle riche d'enseignement concernant notre outil pédagogique ?

- **Analyse 3 : Analyse du débat « en train de se faire ».**

Nous cherchons à comprendre le processus de création du débat. Comment s'organisent les tâches ? Quelle organisation est mise en place ? Qui prend le leadership ? Comment les arguments sont-ils construits, co-construits ou imposés ? Y-a-t-il des retournements de situation liés à la recherche d'argumentaire ? Que pouvons-nous analyser vis-à-vis de la restitution finale ?

- **Analyse 4 : Analyse de la néopolarisation (ou repolarisation) de 2 apprenants.**

Chez certains apprenants, l'exercice semble atteindre ses objectifs de néopolarisation au sein de l'espace sémantique de la controverse. En quoi, la comparaison pré-test/post-test de ses apprenants et une discussion informelle peuvent nous montrer une évolution positive, une expérience transitionnelle, un cheminement vers l'approche complexe et une prise de recul au regard des opinions avant l'exercice du débat théâtralisé.

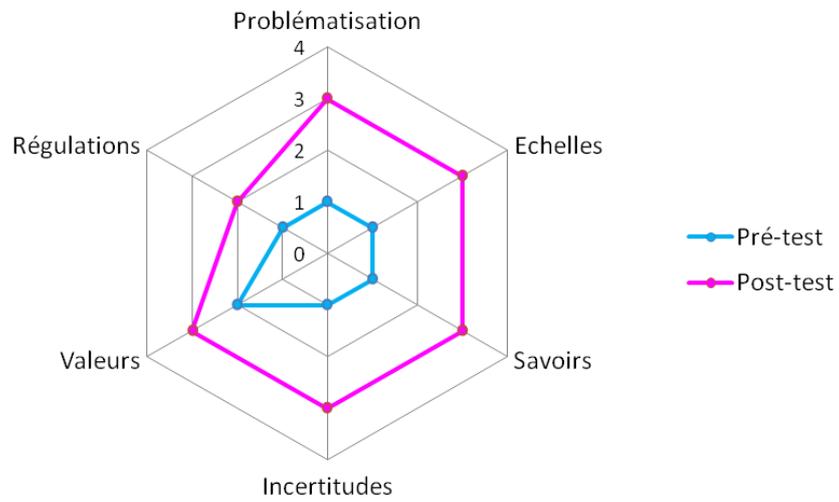
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Problématisations	Aborde personnellement la question et son contexte sous un seul angle. ou Ne perçoit pas de différences dans les points de vue des différents acteurs.	Considère la question sous plusieurs angles, envisage divers aspects du contexte, ou constate que les différents acteurs n'ont pas le même point de vue sans considérer les 3 volets classiquement associés au DD (environnemental, économique, social).	Considère la question, le contexte ou les points de vue des différents acteurs selon des angles relevant de trois volets classiquement associés au DD (environnemental, économique, social).	Perçoit une controverse à propos des enjeux et relativise les différentes affirmations aux intérêts des acteurs.
Echelles	Envisage seulement le local, ou seulement le global, seulement un futur lointain ou seulement le court terme.	Passé d'un niveau spatial à un autre ou envisage des effets à plus ou moins long terme, questionne la durabilité des choix.	Passé d'un niveau spatial à un autre et envisage des effets à plus ou moins long terme, questionne la durabilité des choix.	Conçoit des systèmes dynamiques (interactions spatiales à diverses échelles, rétroactions temporelles).
Savoirs	seulement un savoir, académique ou non (vernaculaire, médiatisé).	Juxtapose des savoirs, académiques ou non.	Articule des savoirs socioscientifiques	Perçoit une controverse à propos de savoirs socioscientifiques.
Incertitudes	Ne perçoit pas de manque d'informations ; les savoirs présentés sont reçus comme des vérités.	Exprime la nécessité d'une recherche d'informations (supposées existantes). ou Constata des différences dans les affirmations des acteurs. ou Se pose la question du risque (conditions d'acceptabilité d'une option).	Exprime la nécessité de productions de savoirs nouveaux. ou Remet en question certaines affirmations.	Discute les conditions de validité des savoirs de référence (doute épistémologique). ou les réproductions des savoirs technoscientifique produits
Valeurs	N'a pas conscience du poids des valeurs ou des croyances dans les arguments avancés.	Exprime des valeurs ou des principes qui sous-tendent l'engagement personnel. ou Identifie des valeurs engagées par les acteurs.	Exprime sur quoi peuvent porter des possibles conflits de valeurs.	Discute les valeurs ou principes en jeu.
Régulations	Considère qu'il existe déjà une solution (réglementaire, déontologique, technoscientifique) ou Ne considère pas les interactions entre les différents acteurs.	Envisage une régulation nouvelle, seulement à l'intérieur d'une catégorie(s) d'acteur(s)	Envisage une régulation nouvelle, entre différentes catégories d'acteurs	Discute les procédures de régulation, entre les catégories d'acteurs ou la gouvernance (les modalités de prise de décision).

Figure 11 : Grille des Raisonement Socio Scientifique dans la perspective de Durabilité : RSSD.
(source : Morin et Simmoneaux, 2010)

Au cours des différentes analyses que nous allons faire de notre situation pédagogique, nous utiliserons la grille de lecture RSSD (figure 11) dont 4 niveaux de complexité sont identifiés. La représentation radar permettra de visualiser l'évolution du discours (des réponses au test) après l'exercice du débat théâtralisé dans ses trois dimensions pédagogiques :

- Construction : Débat théâtralisé en train de se faire
- Restitution : Débat théâtralisé en tant que représentation active (Comédien)
- Visualisation : Débat théâtralisé en tant que représentation passive (Spectateur)

Comparaison radar Pré-test/Post-test



	Problématisation	Echelles	Savoirs	Incertitudes	Valeurs	Régulations
Pré-test	1	1	1	1	2	1
Post-test	3	3	3	3	3	2

Figure 12 : Comparaison des réponses au Pré-test et au Post-test de la classe de BTS-VO1 et appréciation des niveaux d'analyses au sein des 6 critères de la grille RSSD (source : CB, 2016 d'après Morin 2010)

III) Résultats.

3.1) Analyse 1 : Comparaison Pré-test/Post-test

La première analyse se concentre sur le groupe classe. Nous observons l'effet de l'exercice pédagogique en comparant les réponses données au Pré-test et au Post-test (Annexe 5 et figure 12).

D'un point de vue générale, le pré-test montre un niveau d'analyse relativement bas concernant la problématique des pesticides et de la viticulture (niveau 1 dans tous les critères excepté le critère valeur de niveau 2). La grande majorité des élèves (90%) ne connaissent pas l'affaire Giboulot (controverse sur le refus d'un viticulteur, M.Giboulot, d'utiliser un pesticide homologué pour lutter contre la Flavescence dorée en Bourgogne sous arrêté préfectoral). Les réponses aux affirmations proposées (Annexe 4, Question 4) sont de l'ordre de l'avis, du cliché ou très souvent d'une analyse technique de la situation, d'un regard froid et unidirectionnel : « *les pesticides sont mauvais pour la santé* » ; « *l'utilisation des pesticides est seulement un problème d'agriculteur* » ; « *si on respecte les doses il n'y a scientifiquement aucun problème* » ou encore « *Toutes façon, on est obligé de traiter il n'y a pas d'autres solutions pour récolter* ». Certaines cases restent également vides, sans avis.

Le post-test au contraire révèle un regard globalement plus complexe sur la relation entre pesticides et viticulture bien que certaines certitudes restent bien ancrées dans le discours. Cependant, les réponses sortent de la sphère professionnelle pour entrer dans l'interaction avec la sphère sociétale. De même l'analyse temporelle et spatiale apparaît de manière plus distincte. 100% des élèves connaissent l'affaire Giboulot et une majorité (85%) sont capable d'expliquer rapidement les éléments importants de cette controverse.

Globalement, on sent une évolution positive de l'analyse après l'exercice pédagogique. On passe d'un niveau d'analyse autour de 1 à un niveau d'analyse de 3 (figure 12).

- **Problématisation** : de niveau 1 à niveau 3.

On observe un niveau de problématisation qui augmente de façon relativement significative. Si la problématisation est abordée en générale sous plusieurs angles, les points de vue des différents acteurs ne sont pas perçus distinctement par les élèves. La problématique environnementale est mieux définit, le discours laisse transparaître la tripartition Environnement-Economie-Social de façon claire. On note un niveau de problématisation beaucoup plus élevé chez les élèves ayant joué le rôle d'animateur.

- **Echelles** : de niveau 1 à niveau 3.

En ce qui concerne le critère échelle, on note une amélioration certaine. Si les élèves proposent une réflexion locale sur le problème des pesticides dans le Pré-test « *A Bordeaux,...* » ; « *Dans l'AOC Bordeaux Supérieur, on ...* » ; « *Chez moi, pas de problème de pesticides !* », on observe une complexification de l'argumentation au niveau spatiale dans le Post-test. Les élèves font appel à d'autres secteurs de l'agriculture (arboriculture, comparaison viticulture de coopérative et de grand cru, exemple de l'Alsace et de la biodynamie). La question de la temporalité des actions est également soulevé (effet des pesticides sur le long terme, Dose Journalière Admissible, effet des pesticides sur la microfaune et la macrofaune). Le concept de durabilité est très souvent mobilisé pour justifier des choix agronomiques.

- **Savoirs** : de niveau 1 à niveau 3.

Les savoirs sont mobilisés différemment entre le pré et le post-test. Si les savoirs reflètent des avis, des certitudes, des opinions (très souvent forgés par le socle familial) dans le pré-test avec des réponses sous forme de tiret, de liste, on observe une construction des réponses différentes dans le post-test. Les phrases sont plus rédigées avec une augmentation significative de l'utilisation du mot « *mais* » (40 dans le pré-test, 84 dans le post-test) ce qui révèle une relative prise de recul avec l'affirmation de départ. Les arguments d'autorité sont plus important (référence à des données scientifiques, à des citations, des chiffres de chambre d'agriculture). On observe également une plus grande articulation des savoirs entre eux, les arguments ne sont plus listés mais organisés entre eux même si la logique et la cohérence de l'argumentaire ne sont pas toujours stabilisées.

- **Incertitudes** : de niveau 1 à niveau 3.

Si pour certains le niveau d'incertitude n'évolue pas (pas d'évolution du point de vue entre pré et post-test), pour d'autres la multitude des avis des différents acteurs est vue comme une incertitude sur les conclusions à tirer de l'exercice « *on ne sait plus quoi penser car rien n'est sûr* » ; « *Où est la vérité ?* » ; « *il y a des vérités chez les firmes mais les viticulteurs bio disent aussi des choses intéressantes* » ; « *les médias ne disent pas toujours des choses vraies* » ; « *les scientifiques tirent des conclusions depuis leur labo mais en fait, in vitro et in vivo c'est très différent !* ».

Les incertitudes relevées par les élèves montrent un esprit critique qui évolue pour la plupart vers la notion de complexité.

- **Valeurs** : de niveau 2 à niveau 3.

Les élèves identifient assez facilement le poids des valeurs même avant l'exercice. Les multiples scandales liés aux pesticides ont eu un impact sur leur vision des firmes phytosanitaires « *Monsanto, on les connaît !* » ; « *Les firmes elles ont pour seul but l'argent.* ». De même, le viticulteur bio peut-être assimilé à un ésotérique « *Les bio, ils ne veulent que des produits naturels, mais le cuivre c'est toxique pour les sols je crois.* » ; « *les biodynamistes, par exemple, ils croient à des trucs comme la bouse de corne, et des préparations magiques, mais rien est prouvé scientifiquement !* ». On notera que la science est l'argument imparable dans le discours des élèves le *scientifiquement prouvé* agit comme révélateur de *la vérité*. Les élèves n'identifient absolument pas de valeurs qui pourraient être associées aux scientifiques, pas de paradigmes construits par la science.

- **Régulations** : de niveau 1 à niveau 2.

Le critère régulations est le plus difficile à identifier dans les réponses données aux tests. Les élèves sont à la recherche d'une vérité, d'une certitude, d'une réalité « *le débat doit nous donner une réponse* » ; « *débattre c'est se mettre d'accord pour trouver la solution au problème* » ; « *on débat pour trouver la vérité sur une question* » ; « *un des invités doit avoir la bonne réponse* ». En fait, la plupart pense qu'il existe une solution non encore connue, portée par la science lorsqu'elle trouve. Dans le pré-test, les avis sont tranchés en faveur d'un point de vue alors que le post-test révèle un tissage plus ou moins tenu entre des opinions diverses : « *la solution doit être trouvée ensemble, politiques, scientifiques, agriculteurs, citoyens* » ; « *les scientifiques et les agriculteurs doivent travaillés ensemble, main dans la main* ». Pour beaucoup, c'est l'institution politique qui doit trancher, seule modalité de prise de décision valable (en lien avec la démocratie).

En règle générale, on observe une complexification du discours chez les apprenants avec le paradoxe « augmentation du niveau de savoirs/augmentation du niveau d'incertitude ». « *On sait beaucoup plus de choses sur le sujet mais on ne sait plus quoi penser, il y a des vérités partout !* ». Si globalement le niveau d'analyse augmente dans tous les critères de la grille RSSD, le niveau 4 est difficile à atteindre pour certains. Les élèves ne perçoivent pas la notion de valeur qui peut être associé à la science. Pour eux, il s'agit d'un objet qui peut construire ou déconstruire la vérité sur tous les plans. Pas de remise en cause (ou très peu) de la science et de ses conclusions. La régulation reste le critère le plus difficile à approfondir. Le niveau de problématisation est particulièrement amélioré après l'exercice du débat théâtralisé. La notion même de débat et de sa lecture critique à posteriori est un point de satisfaction du travail proposé aux apprenants.

3.2) Analyse 2 : Analyse vidéo et comparaison de deux débats et des discussions post-débat

3.1.1) Analyse socio-sémantique du débat, le groupe 3 : C'est dans la terre, l'affaire Giboulot !

Nous proposons une analyse en deux temps. Tout d'abord, une présentation du contexte de l'énonciation en tant qu'espace discursif puis une analyse en temps continu des caractéristiques des locuteurs et des caractéristiques sémantiques de l'énoncé selon la structuration du scénario imposé en quatre phases (figure 8). La retranscription du débat est consultable en annexe 6.

- **Contexte de l'énonciation** : Le groupe 3 est composé de 7 élèves. Les comédiens sont au nombre de 5 avec un animateur. Le contexte de l'énonciation est un débat télévisé sur le principe de l'émission C'est dans l'air France 5. L'animateur, Yves Chablis se trouve au centre du plateau au milieu des invités installés de part et d'autre de celui-ci. D'un côté, Olivier Cousin, viticulteur biologique à Bordeaux et Marcus Michelin, PDG de la firme Monsanto. De l'autre, Solène Morrand, Directrice de l'association Soyons Nature et Pierre-Henri de Coubertin, chercheur à l'INRA de Bordeaux.

L'énonciation est centrée sur le vignoble de Bordeaux (2 personnages sont clairement identifiés, le chercheur et le viticulteur). Les deux personnages les plus polarisés (le viticulteur bio et le PDG de la firme) sont volontairement placés à côté l'un de l'autre afin de favoriser la confrontation à venir.

- **Analyse discursive (locuteurs et sémantique)**. Nous informons le lecteur que les dialogues sont directement issus de la restitution écrite du groupe 3 :

Phase 1 : Contextualisation.

Animateur : « - Mesdames, messieurs, bonsoir. Bienvenue à tous dans l'émission « C'est dans la terre. ». Nous vous proposons aujourd'hui un débat sur la fameuse affaire Giboulot en Bourgogne. En effet le 7 avril 2013, le viticulteur Emmanuel Giboulot s'est opposé aux traitements obligatoires contre la maladie de la flavesence dorée. Il s'agit d'une maladie qui sévit en France depuis les années 70-80. Et qui a des conséquences dramatiques sur le vignoble français. Les viticulteurs susceptibles d'être touchés par la maladie ont pour obligation de traiter leurs vignes afin de limiter la contamination. Mr Giboulot, depuis toujours s'oppose aux traitements chimiques qu'il estime non nécessaire sur son domaine étant donné sa façon de travailler qui lui permet de ne pas avoir recours aux intrants chimiques, et c'est la raison pour laquelle il a été inculpé par la justice ».

L'animateur contextualise de façon spatiale « Bourgogne » et temporelle « 7 avril 2013 » l'affaire Giboulot. La problématisation n'est pas très claire mais on comprend qu'il s'agit là de la dimension valeur qui est interrogée « Mr Giboulot s'oppose aux traitements chimiques ». On notera que se sont « les viticulteurs susceptibles d'être touchés par la maladie », il y a ici une

personnification même du travail de vigneron. Ce ne sont pas les vignes qui sont touchés en premier lieu mais bien le viticulteur (qui n'est en fait qu'une victime collatérale et non directe de la maladie de la Flavescence dorée).

Présentation de l'objectif du débat et des invités.

Animateur : « *Afin de nous éclairer sur les tenants et les aboutissements de cette affaire et dans un sens plus large d'aborder la question des traitements, nous faisons appel à plusieurs professionnels : J'accueille en premier lieu Mr Marcus Michelin, le PDG de Monsanto, qui nous présentera les intérêts des produits phytosanitaires, (bonsoir de pierre), pour s'opposer à lui Mr Olivier Cousin, qui est viticulteur biologique dans le bordelais. Nous recevrons également Mr Pierre-Henri de Coubertin, qui est un chercheur dans l'INRA de Bordeaux, et pour finir Mlle Solène Morrand qui est directrice de Soyons Nature. »*

L'objectif du débat est « *d'éclairer sur les tenants et les aboutissants de cette affaire* ». Il s'agit donc ici non pas de trouver une réponse mais bien de faire la lumière sur les vérités de cette affaire et même dans un second temps de la recontextualiser dans la problématique globale de « *la question des traitements* ». La polarisation du débat est présente dès la présentation des invités « *pour s'opposer à lui* ». Les élèves ont bien conscience d'une polarité active des personnages. Il existe une polarité entre les 2 personnages suivant, le viticulteur bio et le PDG. Les deux autres personnages le chercheur et la directrice d'association passent au second plan « *nous recevons également* ».

Phase 2 : Argumentation individuelle.

Animateur : « *Mr Olivier Cousin, pouvez vous nous expliquer ce que ça représente d'être un viticulteur biologique aujourd'hui ?* »

Viticulteur bio : « *Mesdames et messieurs bonsoir, la situation dans laquelle je suis en tant que viticulteur biologique est semblable à celle de Mr Giboulot. Cela fait des années que je n'utilise pas de produits phytosanitaires pour lutter contre la maladie de la flavescence dorée, je n'utilise que des produits naturels qui sont très respectueux de l'environnement, tel que les organismes vivants qui ont pour habitat la vigne, puisque je suis contre les produits qui peuvent nuire à l'environnement. Depuis toutes ces années que j'utilise ce mode de conduite pour mon vignoble, je n'ai jamais eu aucuns soucis en maladie ainsi qu'en ravageur* »

L'animateur souhaite non pas savoir ce que fait un viticulteur (acte de production) mais s'intéresse au registre de l'être et non du faire ou de l'avoir « *être un viticulteur biologique* ». C'est une nouvelle fois le registre des valeurs qui est interrogé avec la notion d'échelle de temporalité en fond « *aujourd'hui* ». Le viticulteur se situe sur ce plan des valeurs « *je suis contre* » et démontre par un argument empirique « *aucun souci en maladie* ». On notera que le viticulteur est en habit de travail et avance des arguments non-académiques (posture vernaculaire et empirique).

Animateur : « Très bien merci, je passe maintenant la parole au PDG de Monsanto, Mr Marcus Michelin. »

PDG : « Bonsoir, j'ai été convoqué pour ce débat, concernant l'affaire Giboulot. Je tenais tout d'abord à dire que Mr Giboulot n'utilise pas des produits phytosanitaires de synthèse mais naturel. Comme vous pouvez le savoir, la flavescence dorée peut ravager un vignoble en quelques années c'est évident. Il est donc impératif de lutter contre le cicadelle de la flavescence dorée. Notre société s'engage depuis des années pour lutter contre cette maladie tout en respectant l'environnement. Il est de notre devoir d'aider les agriculteurs à protéger leurs cultures afin de continuer une production de qualité. »

Le terme « convoqué » peut laisser imaginer que le PDG s'attend à un jugement (tribunal). Il commence par préciser une information afin de faire preuve de rigueur scientifique puis joue sur le registre de la peur « la flavescence dorée peut ravager un vignoble en quelques années ». Le PDG inscrit son action dans le registre des valeurs « C'est un devoir » au regard de l'incertitude qu'il vient d'annoncer « ravager le vignoble ».

Animateur : « Merci Mr Michelin, nous donnons maintenant la parole à Mr Pierre-Henri de Coubertin, chercheur à l'INRA »

Chercheur : « Bonsoir et merci Mr Yves Chablis de m'accueillir sur ce plateau. Effectivement, nous pouvons constater que les produits actuellement utilisés sont bel et bien toxiques. Etant donné que le département de Mr Giboulot n'a pas été directement affecté, les traitements n'étaient qu'à titre préventifs. Je comprends le choix de ce viticulteur, en revanche, si ce dernier avait été dans une zone infectée par la flavescence et avait été appelé à effectuer ce même traitement, la situation aurait été beaucoup plus problématique, étant donné qu'il aurait directement mis en danger les vignobles avoisinants ».

Ce passage révèle la difficulté des étudiants à construire un argumentaire scientifique. Le scientifique se place comme les autres protagonistes sur le registre de l'avis, de l'opinion « je comprends ». Les produits « sont bel et bien toxiques », mais pour qui, et pourquoi ? Y a-t-il des doses à respecter ? Y a-t-il toujours un danger ? Les élèves ne proposent pas d'arguments scientifiques (chiffres, seuils, risques...).

Animateur : « Merci, je donne maintenant la parole à Mlle Solène Gourrand, directrice de Soyons Nature, une association pour l'environnement. »

Directrice d'association : « Bonsoir à tous, pour ma part, je suis de l'avis de Mr Giboulot et je le soutiens ! Il a été en prison pour avoir refusé de polluer. Ce vigneron qui n'a pas utilisé de produit chimique depuis 1970 devrait arroser ses vignes de pesticides « bio » soit disant. »

Le registre des valeurs continu d'être approfondi « pour ma part » « je suis de l'avis » « je le soutiens ». C'est un discours partisan sur fond de caricature « en prison pour avoir refusé de polluer » mais qui dénonce le problème du « pesticide bio » (passage dans la sphère sociétale)

Cette première phase d'argumentaire révèle une mise en situation des personnages sur le plan des valeurs associés à chacun. Chaque point de vue fait émerger la notion d'incertitude et les échelles d'analyses sont sous-entendues (Bourgogne mais problématique en Bordelais, lutte préventive et non curative). La sphère sociale est interrogée par la directrice d'association de protection de l'Environnement et des savoirs vernaculaires sont distillés par le viticulteur bio.

Phase 3 : Débat.

Animateur : « *Merci à tous pour vos interventions. Je vais maintenant essayer d'approfondir le débat en vous posant les questions suivantes : l'usage des traitements phytosanitaires était-il vraiment obligatoire ? Peut-on envisager des alternatives ? Peut-on remettre en cause la décision de justice ? Mr Cousin je vous laisse la parole pour que vous nous exposiez vos arguments. »*

Viticulteur bio : « *Suite à l'utilisation de nombreux produits phytosanitaires, mon père a développé un cancer, auquel il a succombé, il y a plus d'une dizaine d'années maintenant. Outre mon cas personnel, nous pouvons constater qu'il y a de nombreux décès dans l'agriculture due aux pesticides. C'est pour cela que j'ai décidé de ne plus utiliser ce type de produits pour protéger mon terroir de la pollution de vos produits Monsieur. Suite à ma comparaison avec des analyses que j'ai faites avant mon passage en bio, j'observe que la biodiversité est plus présente dans ma vigne. Ce qui prouve que ce produit détruit autre chose que la cicadelle. »*

Il y a là un effort de problématisation de l'animateur qui veut « *approfondir le débat* » en posant trois questions sur l'obligation de traitement (dimension technique), la possibilité d'alternative (dimension technique), et la remise en cause de la décision de justice (dimension sociétale). Le viticulteur répond avec empirisme par un exemple personnel sur la dimension santé « *mon père a développé un cancer* » et environnementale « *plus de biodiversité* » du problème pesticide.

Directrice d'association : « *En effet, la dangerosité de ce produit toxique et non sélectif est telle, qu'il affecte aussi les oiseaux et les insectes qui participent à l'équilibre du vignoble. »*

PDG : « *J'entends très bien vos arguments, Mr j'en suis désolé pour votre père, seulement, l'agriculture n'est plus aujourd'hui celle des années 70. Les pratiques des agriculteurs ont changé avec l'amélioration du profit écotoxicologique et la réduction des doses par hectare. Vous ne pouvez donc en aucun cas affirmer que mes produits dégradent votre sol, je vous mets au défi de me prouver le contraire. »*

Avec l'appui du personnage de la directrice d'association le débat prend alors la direction de la problématique Agriculture et Nature. Le PDG recontextualise le débat en proposant une grille de lecture différente (échelle temporelle différente) « *l'agriculture n'est plus aujourd'hui*

celle des années 70 ». Le PDG distille alors des éléments d'incertitudes « *en aucun cas affirmer* » ; « *au défi de me prouver le contraire* ».

Animateur : « *Messieurs, messieurs gardez votre sang froid...* »

PDG : « *Je ne fais qu'avancez des faits prouvés scientifiquement !* »

Chercheur : « *Très bien Mr Michelin, vous voulez parler de faits, parlons de faits concrets. Les soit disantes preuves que vous avancez sont émises par vos propres laboratoires. Permettez-moi de vous reprocher un manque d'objectivité. Concernant le pyrevert, il ne doit sa classification comme produit bio que par sa composition organique, il est effectivement neurotoxique pour les abeilles et les typhlodromes.* »

Le chercheur fait ici appel à « *des faits concrets* ». Il remet en cause la véracité « *soit disantes preuves* » et l'objectivité « *un manque d'objectivité* » du PDG en avançant des éléments d'information concernant la composition du Pyrevert.

PDG : « *Je vous informe que le gouvernement ainsi que nos sociétés ont mis en place pour tous les agriculteurs des formations pour utiliser au mieux et avec le minimum de danger tous nos produits. Également pour les consommateurs les doses appliquées sont de plus en plus restreinte afin de ne pas dépasser la DJA* ».

Viticulteur bio : « *Vous affirmer donc que vos produits sont donc dangereux pour le consommateur et aussi, en plus pour l'apporteur, ils sont donc nocif à ceux ci et à l'environnement. On peut donc dire que vos produits monsieur sont extrêmement dangereux pour tous les organismes vivants. Et qu'il y a de nombreux risques pour la santé humaine* »

Directrice association : « *En effet Messieurs, précisons tout de même que même si les mécanismes d'actions des pesticides sur notre organisme sont complexes et encore mal connus, leurs effets eux, ont été mis en évidence. Troubles de la reproduction, cancers, troubles du système nerveux : voici un descriptif des maladies pouvant être la conséquence d'une exposition à ces produits toxiques. C'est ce qui a probablement tué le pauvre père de Monsieur Cousin ! N'avez vous pas de conscience Mr Michelin ?* »

Le PDG avance l'argument de la régulation par une nouvelle catégorie d'acteur (politique) qui joue le rôle d'argument d'autorité. Le viticulteur bio continue d'alimenter la polémique sur le champ de la santé (problème toxicologique des pesticides). La directrice d'association choisit de réchauffer le débat en diminuant l'incertitude installée par le PDG. Elle liste les dangers inhérents aux pesticides « *Troubles de la reproduction, cancers, troubles du système nerveux* ». Elle insiste alors sur l'argument humaniste en enfermant le PDG dans un système de valeurs mettant la production au-dessus de la vie humaine « *pas de conscience* » et insiste sur la relation de cause à effet pesticide-maladie « *probablement tué le pauvre père* ».

Animateur : « *Je vous en prie, messieurs dames, calmez vous, restons dans un débat d'idée et essayez de mettre vos querelles personnelles de côté ! Mr De Coubertin que pouvez nous dire sur les traitements de Mr Giboulot ?* »

Chercheur : « *Certes les produits sont nocifs mais la flavescence est néanmoins un fléau dont il faut se méfier, actuellement le pyrévert est la seule arme de lutte en bio et de manière général les arrêts préfectoraux sont important à respecter si l'on ne veut pas que ce fléau se propage. Cependant ici les traitements n'étaient qu'à titre préventifs et avaient pour but d'assurer la sécurité de quelques grands Châteaux de la Côte d'Or et c'est bien pour cette raison que l'on a donné en partie raison à M.Giboulot en justice, ces traitements ne sont réellement nécessaire que dans une situation où le vignoble est déjà touché par la flavescence.* »

Alors que le débat commence à prendre une tournure polémique, l'animateur choisit de calmer le jeu « *calmez-vous* » et recentre le débat « *restons dans un débat d'idée* » ; « *mettre vos querelles personnelles de côté* ». Les élèves ont bien compris qu'il s'agit là non plus d'argumenter par des faits, des preuves mais d'entrer dans une bataille idéologique où le débat tourne au règlement de compte avec le PDG. L'animateur recentre pourtant sur les traitements en s'appuyant sur le chercheur, c'est la caution scientifique, celui qui doit détenir la vérité selon les étudiants. On lui demande alors de répondre à l'équation implicite : Traitement de M. Giboulot = Bien ou mal ?

Directrice d'association : « *Veillez tout de même noter messieurs que d'après M.Giboulot lui même le produit utilisé serait et je cite : « un dangereux pesticide qui détruit entre autre les abeilles et la faune auxiliaire. Il détruit toutes sortes d'insectes nécessaires à la régulation de la vigne pour éviter les parasites. L'insecticide autorisé en agriculture biologique, le Pyrévert, fabriqué à partir d'extraits de plante n'est selon lui pas neutre puisque ce produit tuerait sans discernement tous les insectes y compris les insectes auxiliaires (les anti-acariens par exemple) ou les pollinisateurs, Son efficacité est également contestable selon lui, puisqu'il entraine une spirale de traitements qui dévasteront à terme l'équilibre de l'éco-système des vignes. D'après moi il est donc normal que Mr Giboulot obtienne raison puisqu'il à seulement refuser d'empoisonner ses terres !* »

La directrice d'association continue en citant la défense du viticulteur incriminé. Elle s'appuie sur ses dires pour donner son avis. Elle se met donc dans la situation d'une analyse empirique portée par des faits in vivo non démontré in vitro. Elle agite également le spectre de la peur « *dangereux pesticide* » ; « *détruit toutes sortes d'insectes* » ; « *tuerait sans discernement* » ; « *spirale de traitement* » ; « *dévasteront* » ; « *empoisonner ses terres* ». On notera que cette exagération du propos est en phase avec son personnage qui se positionne une nouvelle fois dans le registre des valeurs.

PDG : « *Je vous informe que notre société depuis des années s'engage dans la recherche et le développement, 15% de son bénéfice est reversé dans un programme d'amélioration des produits ainsi que la recherche de molécules naturel et plus respectueusement de l'environnement. Notre programme peut être valable et efficace sans le soutien des chambre d'agriculture et surtout du soutien des agriculteurs, qui je l'espère nous contacteront à la suite de cette émission pour nous aidez à améliorer les pratiques environnemental de toute les filières, car c'est ensemble que nous créerons un climat d'éco-responsabilité !* »

Le PDG se retrouve alors dans une position d'accusé. Il doit se défendre en situant son propos dans le registre personnel « *notre société* » ; « *depuis des années* » et du progrès « *recherche et développement* » ; « *programme d'amélioration* » ; « *recherche de molécules naturelles* » ; « *respectueuses de l'environnement* » ; « *climat d'éco-responsabilité* ». Le critère de la régulation est ici proposé « *soutien des chambres d'agriculture* » ; « *soutien des agriculteurs* » ; « *ensemble* ».

Phase 4 : Conclusion et ouverture.

Animateur : « *Et c'est sur vos paroles, Mr Michelin, que nous allons clôturer ce débat très controversé. On aura évidemment remarqué en écoutant vos arguments aux un et aux autres que l'affaire de Monsieur Giboulot vous tient à cœur et que la majorité d'entre vous soutient son action. La question est en effet très complexe car, le vignoble de Bourgogne n'étant pas directement touché par la maladie de la flavescente dorée, on peut se demander l'utilité d'une lutte phytosanitaire. Toutefois, quant on connaît les dégâts colossaux que ce ravageur peut causer et que l'on se trouve sur un vignoble d'une qualité reconnue sur le plan international, on est en mesure de comprendre l'utilité des traitements préventifs (je m'adresse là bien entendu à M.Michelin). C'est une question qu'on ne peut pas traiter de façon linéaire ; nous aurons, j'imagine, encore plusieurs débats sur le sujet qui nous permettrons d'élucider le problème le plus rapidement possible et donc, de donner raison ou non au personnage qui est au centre de notre débat : M.Giboulot.*

Je vous souhaite à toutes et à tous une excellente fin de soirée, bonsoir à tous ! »

Les étudiants ont pris conscience de la complexité de la controverse « *débat très controversé* » ; « *question très complexe* » ; « *qu'on ne peut pas traiter de façon linéaire* ». L'animateur propose alors une nouvelle problématisation sans ouvrir réellement le débat dans les différentes sphères du développement durable (économique, écologique, social). Si le débat est relativement riche, la conclusion manque de prise de hauteur, d'analyse complexe. On se retrouve dans un débat pour savoir si oui ou non M. Giboulot a eu raison de ne pas traiter « *donner raison ou non au personnage Giboulot* » plutôt que de s'interroger sur la controverse des pesticides en viticulture. Ce débat théâtralisé montre bien la difficulté des étudiants à problématiser et proposer une analyse complexe de la situation. Cependant, il se révèle un travail riche de sens qui place les personnages et leurs argumentaires dans une logique discursive propre à l'identité de ceux-ci.

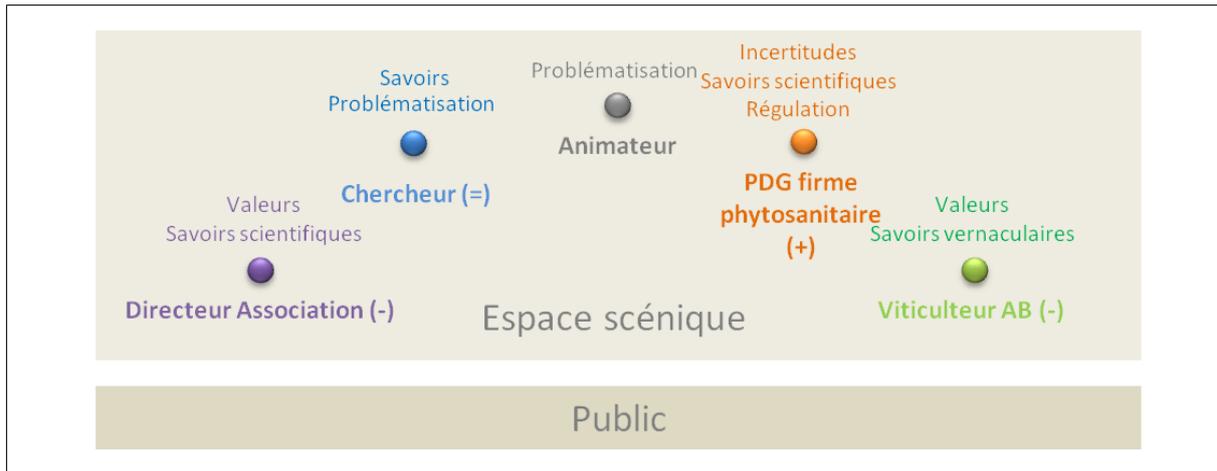


Figure 13 : Critères de la grilles RSSD associés aux discours des personnages du débat (source: CB, 2016)

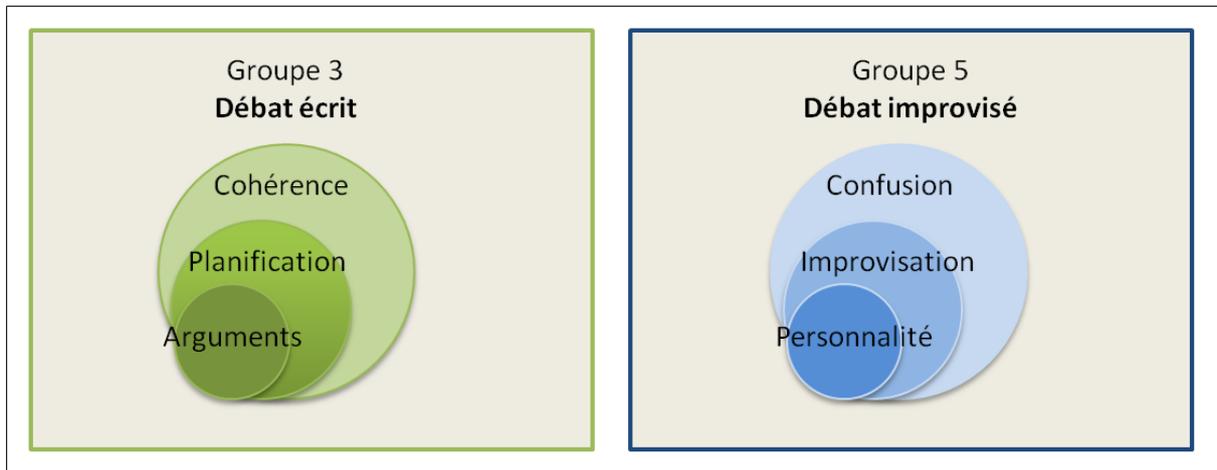


Figure 14 : Cercle d'évolution du débat (source : CB, 2016)

On se rend compte que les personnages sont assez distinctement associés à des critères de la grille RSSD (figure 13):

- L'animateur : souffle le chaud et le froid sur le plateau et est susceptible d'utiliser tous les registres de la grille mais son critère principal reste la Problématisation. Il utilise le questionnement pour faire émerger la controverse.
- Le PDG : emmène de l'incertitude (la toxicité de ses produits n'est pas prouvée scientifiquement) ou de la certitude (l'action positive, scientifique de son entreprise au service des agriculteurs). Il se place dans les critères Incertitude/Savoirs/Régulation.
- Le viticulteur Bio : propose une analyse empirique de la situation. C'est le critère des Valeurs qui est avancé (associée à l'AB) avec une touche de Savoirs vernaculaires.
- La directrice de l'association : Elle est la caution sociale du débat. C'est le registre des Valeurs et des Savoirs scientifiques qui sont mobilisés autour de ce personnage polémique qui réchauffe constamment le débat.
- Le Chercheur : Ce sont les Savoirs et la Problématisation qui anime ce personnage et son discours. Il est le point d'appui de l'animateur pour recentrer et éclairer le débat.

3.1.2) Comparaison des phases 3 du groupe 3 et 5.

La phase 3 de la scénarisation du débat consiste en un débat libre entre les différents protagonistes (mais dont les dialogues sont préalablement rédigés) (figure 8). Le groupe 5 n'a pas suivi la consigne de rédaction des dialogues (Annexe 7). Il s'en est suivi un débat libre non théâtralisé. Il est intéressant de comparer la richesse des deux débats au regard de cette construction différente. En effet, le débat du groupe 3 présente une richesse dans les arguments proposés au public. On observe un débat qui se construit autour d'arguments qui se répondent. Dans le groupe 5, ce ne sont pas les arguments qui sont mis en avant mais la personnalité de personnages. On passe d'un débat construit sur les arguments à un débat de position, d'*être* plus que de *sachant*. Cette mise en avant du personnage au détriment de l'argumentation entraîne une stérilité de l'échange et une guerre de position : un débat qui « *tourne en rond* » sans prendre de la hauteur. De même, le rôle de problématisation et de régulation par l'animateur devient difficile. C'est un jeu d'action/réaction qui se met en place. Le bénéfice de la théâtralité n'est pas mis à jour et les personnages deviennent une caricature discréditant le propos.

La deuxième difficulté est la phase de conclusion par l'animateur. C'est un moment important du débat car il s'agit de synthétiser les éléments forts du débat. Or, l'animateur du groupe 3 ne peut pas faire ce travail « *en temps réel* » et la conclusion s'en trouve réduite dans sa profondeur. On peut voir ici l'importance de l'écriture du dialogue dans l'effet problématisant et dans la logique de construction de l'argumentaire (figure 14). Le débat écrit par dialogue suit une trajectoire

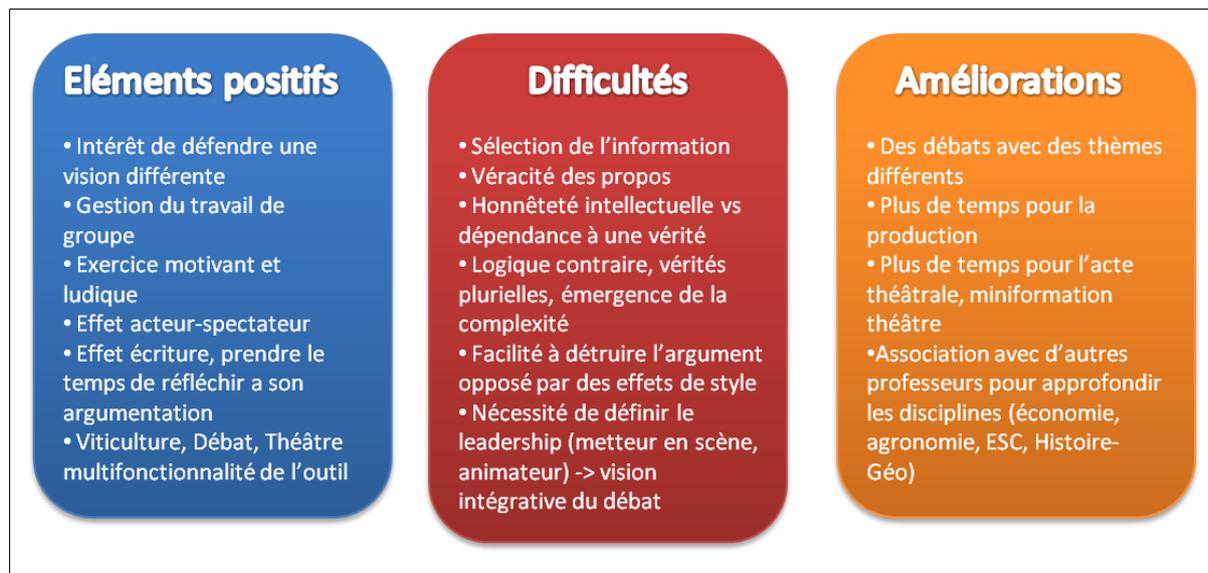


Figure 15 : Discussion post-débat, éléments positifs de l'activité proposé, difficultés rencontrées et pistes d'améliorations éventuelles (source : CB, 2016)

partant de l'*argument* vers une *planification* de l'échange argumentatif et permettant l'assise d'un propos *cohérent* (figure 14). Au contraire, le débat improvisé laisse place à une confrontation des *personnalités* entraînée par une *improvisation* des échanges et une relative *confusion* du propos et de son interprétation dans la phase conclusive du débat.

3.1.3) Les discussions post-débat.

A la suite des débats, une discussion d'une quinzaine de minute permet aux étudiants de s'exprimer sur les éléments positifs de l'exercice proposé, les difficultés éprouvées dans l'aboutissement de celui-ci et les pistes d'améliorations possibles (figure 15).

- **Eléments positifs :**

Les élèves soulignent l'intérêt d'avoir eu à défendre une position différente de celle de départ. L'exercice s'avère riche de sens « *On voit les choses de façon différentes maintenant* » ; « *j'ai pu ressentir les choses dans la peau d'un autre* » ; « *il y a des arguments qui résonnent différemment chez moi après cette exercice* » ; « *je ne sais plus trop quoi penser* ». L'exercice est vu comme motivant et ludique « *c'est cool de travailler sur un projet ensemble* » ; « *la restitution devant les autres demande de l'investissement* ». Il est intéressant de passer de l'ombre à la lumière, de la lumière à l'ombre « *On voit pas les choses de la même façon en étant acteur, spectateur ou metteur en scène* » ; « *Quand on campe un personnage, on est enfermé dans ses idées* » ; « *les spectateurs peuvent prendre plus de recul* ». Les élèves soulignent également l'importance du passage par l'écrit « *Même si au début on ne veut pas trop écrire les dialogues parce que ça prend du temps, on se rend compte, après coup, que ça met de l'ordre dans nos idées* », est-ce l'effet structurant de l'écriture ? Un autre élément important semble être la multifonctionnalité de l'outil pédagogique « *Avec ce travail on a pu progresser à l'oral, en connaissance sur le sujet des pesticides, et dans l'organisation de nos idées enfin je crois* »

- **les difficultés éprouvées :**

Si l'exercice se révèle globalement positif, les élèves ont souligné certaines difficultés. La première étant la sélection de l'information « *il est difficile de sélectionner l'information* » ; « *aussi, où trouver la bonne information* » ; « *sur internet on trouve tous les avis* ». La deuxième difficulté est liée car elle concerne la véracité de l'information, la fiabilité des sources. « *quand on trouve un argument intéressant, on ne sait pas si il est vrai* » ; « *beaucoup de site donnent des chiffres, mais comment les vérifier* » ; « *a la fin on ne sait plus qui croire !* ». La construction de l'argumentation des personnages peut faire émerger des paradoxes « *des fois il est difficile de vérifier la fiabilité d'un argument car il ne repose pas sur une analyse, c'est juste ce que peux penser* »

une personne avec son histoire et tout et tout ce qu'il a vécu, ou ce qu'il vit ». On touche ici la limite, la frontière poreuse entre l'honnêteté intellectuelle d'une personne et la dépendance à sa vérité. Ils touchent du doigt la notion de valeurs dans l'argumentation. La recherche de la vérité dans le débat semble être l'objectif à atteindre pour tous les groupes et il leur est difficilement concevable qu'il n'existe peut-être pas une vérité « *des fois des arguments s'opposent mais sont valables tous les deux, comment trancher ?* » ; « *On dirait que sur certains points tout le monde a raison* » ; « *on dirait même que les chercheurs ne connaissent pas la solution parfois* » ; « *En fin de compte on doit penser quoi? Ben que c'est bien complexe comme problème les pesticides !!* ». A travers ses propos, les élèves font ressortir des logiques contraires, des vérités plurielles, métissées, diverses et entrevoient l'émergence de la pensée complexe. Certains montrent qu'il est facile de détruire un bon argument juste par un effet de style « *le caractère d'un personnage l'aide à prendre le dessus sur l'autre* » ; « *on peut dire des gros mensonges, mais si on les dit bien, ça passe quoi ! Comme les politiques quoi.* » Enfin, certains ont montré l'importance de l'organisation dans le travail de groupe « *il faut un leader qui tranche sinon on avance pas* » ; « *souvent c'est l'animateur qui organise avec le metteur en scène, enfin pour nous c'était comme ça* » ; « *en fait ce sont ceux qui ont la vision globale du débat* ».

- **les pistes d'améliorations :**

La plupart des groupes auraient souhaité plus de temps pour approfondir le sujet, mieux rédiger les dialogues et préparer l'acte théâtral. Même si la mini-formation au théâtre et les conseils prodigués par la comédienne professionnelle ont aidés les groupes, un travail en pluridisciplinarité s'avèrerait particulièrement bénéfique. « *On pourrait le faire en pluri avec la prof d'éco, le prof d'agro et la prof d'ESC* » ; « *c'est vrai que des fois on est perdu pour trouver les bonnes informations* ».

3.3) Analyse 3 : Analyse du débat « en train de se faire »

Il s'agit là du regard que nous avons porté sur la situation de travail au cours des 3 séances de préparation en vue de la restitution orale ou comment s'organise le travail du débat « en train de se faire ».

La première étape est celle de la distribution des rôles qui se fait en fonction des affinités pour un positionnement. Les élèves jouent le jeu de prendre un rôle différents de celui qu'ils ont dans la réalité. Puis rapidement, un leader émerge du groupe et prend l'organisation du travail à son compte. Il peut arriver que le leader émerge avec plus ou moins de rapidité mais à la fin de la séance il est assez aisé de déterminer qui prend le leadership. En grande majorité, il s'agit de l'élève qui prend le rôle de metteur en scène. Le dialoguiste se voyant confié le rôle de « sous-commandant ». La phase de recherche d'argumentaire se fait rarement individuellement bien que la plupart lisent le corpus documentaire proposé individuellement, la mise en commun des arguments se fait de façon désorganisé. Il y a *débat dans la construction du débat*, un argument proposé par un personnage peut faire place à un contre argumentaire d'un autre élève comme l'illustre parfaitement l'échange qui suit :

- « *Les pesticides en bio ne sont pas nocifs pour l'environnement !* »
- « *N'importe quoi, bien sûr que si. Bon pas directement mais ils sont nocifs, regarde le cuivre* »
- « *Quoi le cuivre ?* »
- « *Ben c'est un métaux lourd, c'est toxique pour les sols et même la faune du sol je crois* »
- « *T'es sûr de ça ?* »
- « *Oui, on l'a vu en Pédologie et sur le cours du Mildiou* »
- « *Moi je m'en rappelle pas de ça* »
- « *Peut-être que les pesticides bio utilise du cuivre mais faudrait savoir si c'est plus ou moins toxique que pour les conventionnels* »
- « *Moi j'y crois pas de toute façon au Bio !* »
- « *Mais c'est pas la question d'y croire ou pas, Faut qu'on trouve des chiffres pour être sûr...* »
- « *Ok les garçons mais ça règle absolument pas le problème de Giboulot tout ça !* »
- « *Ouais c'est vrai* »
- « *Ben si, Giboulot il a refusé de traiter parce qu'il veut pas de produit bio toxique* »
- « *Attends un produit bio peut-être toxique ? S'il est bio c'est qu'il est naturel non ?* »
- «*Et le cyanure c'est naturel, mais pourtant c'est toxique !* »
- « *Ah ouais c'est vrai !* »

Regard sur les critères RSSD :

Problématisation : On observe que l'activité du débat *en train de se faire* prend la forme même du débat avec argumentation/contre-argumentation/réfutation/renforcement. C'est ici l'exercice de problématisation du savoir qui est en jeu. Cet exercice de problématisation est au cœur de travail de l'animateur qui joue se rôle de recherche d'information des différents personnages afin de saisir la réalité et de problématiser le sujet. Cet exercice s'avère particulièrement délicat durant les premières séances car un nécessaire travail de fond doit être produit pour « *y voir plus clair* » selon les mots des étudiants.

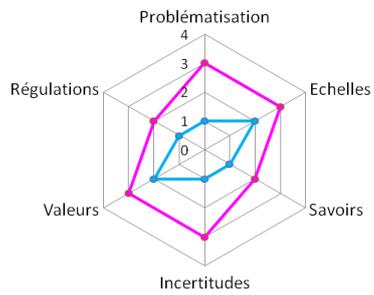
Echelles : La question des échelles peut-être évoqué mais ce n'est pas un critère qui est vraiment retenu par les élèves en premier lieu. Si l'échelle spatiale peut être interrogée, l'échelle temporelle n'est absolument pas approfondit.

Savoirs et Incertitude : C'est le critère qui pose question pour les étudiants. Où trouver le savoir ? Comment s'assurer de sa véracité ? Il est très lié avec le critère de l'incertitude. Il faut pour les élèves trouver des arguments (des savoirs) et en limiter l'incertitude au maximum. La stratégie adoptée est la recherche d'arguments d'ordre scientifique. L'incertitude liée aux résultats de la science n'est jamais questionnée ou très peu. Le slogan *scientifiquement prouvé* signifie *argument irréfutable*. Il n'est jamais question des *marchands de doute* ou du caractère incertain volontairement distillé par le professeur dans le corpus documentaire proposé.

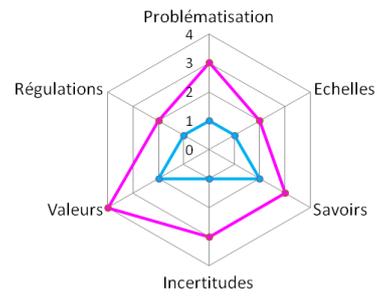
Valeurs : Si les valeurs associées aux personnages sont assez rapidement saisie, elles ne sont pas réellement intellectualisées par les élèves. C'est dans le comportement qu'ils vont prendre durant la phase de construction du débat que l'appropriation de leur personnage se fait par une posture, une attitude, une gestuelle qui traduit une nouvelle façon de penser, associée à des valeurs. Ils commencent déjà à jouer leur personnage.

Régulation : Le critère régulation est le plus difficile à cerner par les élèves. Même s'ils observent assez rapidement des catégories d'acteurs au travers des personnages qu'ils ont à interpréter, la question de la régulation entre catégories est difficile à faire émerger par les élèves. Ils sont à la recherche de LA réponse et ne perçoivent donc pas la question de la régulation comme un élément d'une réponse qui peut revêtir une multiplicité de possibilité face aux problèmes complexes.

Comparaison radar Pré-test/Post-test
Elève 1 (Viticulteur bio)



Comparaison radar Pré-test/Post-test
Elève 2 (PDG)



	Elève 1						Elève 2					
	Problématisation	Echelles	Savoirs	Incertitudes	Valeurs	Régulations	Problématisation	Echelles	Savoirs	Incertitudes	Valeurs	Régulations
Pré-test	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1
Post-test	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	4	2

Figure 16 : Comparaison radar entre le pré-test et le post-test de deux élèves. L'élève 1 est fils de viticulteur conventionnel et campe le personnage du viticulteur bio ; l'élève 2 est fils de viticulteur bio et campe le personnage du PDG de firme phytosanitaire.
(source : CB, 2016)

3.4) Analyse 4 : Analyse de la néopolarisation de 2 apprenants

Cette analyse porte sur deux apprenants pour lequel l'exercice pédagogique s'est révélé « porteur de sens » et particulièrement transitionnel. L'élève 1 est fils d'un viticulteur conventionnel, l'élève 2 fils d'un viticulteur AB. Ils ont choisit de prendre le personnage le moins associé à leur représentation. L'élève 1 défendra la position du viticulteur AB et l'élève 2 celui d'un PDG de firme phytosanitaire.

3.4.1) Analyse du Pré-test/Post-test de 2 apprenants

Les deux élèves présentent une augmentation de niveau dans tous les critères de la grille RSSD (figure 16). On passe d'un niveau 1-2 à un niveau 2-3 d'analyse. Comme pour les autres étudiants, le niveau 4 semble être une marche difficile à gravir. Cependant, l'élève 2 y parvient dans le critère Valeurs. Il est frappant d'observer le caractère affirmatif des réponses données au Pré-test. L'utilisation du conditionnel plus prégnante dans le Post-test, comme si les certitudes des apprenants s'étaient non pas évanouies mais atténuées. On observe également une réutilisation des arguments d'autres personnages dans le Post-test. Cette réutilisation d'arguments agit comme une balance aux valeurs personnelles affirmées dans le Pré-test, comme un contre-pouvoir face aux représentations, aux schèmes de pensée, à la structuration du raisonnement familiale. On retrouve des arguments du PDG dans le Post-test du viticulteur AB et inversement. Cette double observation résonne tel un écho *dialectique* et *dialogique* permettant de mieux structurer le propos de l'apprenant. Cette mise en opposition des points de vue a pour effet un niveau de problématisation plus élevé, plus construit au travers d'un *conflit sociocognitif partagé* avec le groupe de travail. L'utilisation du conditionnel révèle également un niveau d'incertitude plus grand. Le travail de recherche d'argumentaire permet une meilleure appréhension des enjeux de la controverse et l'approfondissement de savoirs de référence aussi bien d'ordres vernaculaires qu'académiques. Pour ces 2 élèves, la progression est flagrante dans tous les critères de la grille RSSD autour de la problématique des pesticides et de la viticulture. On note même une inversion des points de vue à certains égards. Alors que les pesticides sont vus comme « indispensables » ; « obligatoires » ; « peu dangereux » dans le pré-test de l'élève 1, son post-test propose les termes suivants « dangereux pour la santé humaine et animale » ; « à utiliser avec beaucoup de précaution » ; « malheureusement obligatoire pour la production ». De même, chez l'élève 1 les pesticides sont tout d'abord vu comme « chimiques » « extrêmement dangereux pour l'utilisateur et les gens » ; « à proscrire » puis deviennent « produit qui peuvent être toxique pour les sols en bio » ; « même naturels peuvent être dangereux ou polluant (mais moins qu'en conventionnelle) » ; « à diminuer même en bio ».



Figure 17 : Nuages de mots des deux élèves durant la restitution orale (argumentaire individuelle)
(source : CB, 2016)

On notera la similitude de forme du radar entre le pré-test et le post-test chez les apprenants (figure 16). Cette similitude (forme rectangle, forme triangle) peut s'expliquer par la difficulté d'une personne à améliorer son niveau de compréhension (niveau 1, 2 3 ou 4) dans des critères définis : on ne passe pas d'un niveau 1 à un niveau 4 aussi facilement que du niveau 1 au niveau 2. Plus le niveau à atteindre est élevé (niveau 4), plus le passage inter-niveaux est difficile : niveau 1-niveau 2 < niveau 2-niveau3 < niveau 3-niveau 4. Une étude plus approfondie concernant cette conservation des formes de radar pourrait-être une piste à explorer afin d'individualiser le dispositif didactique.

3.4.2) Analyse sémantique lors de la restitution orale

Les 2 élèves ont proposés une argumentation individuelle très polarisée (figure 17). D'un côté le viticulteur Bio, qui défend la position de M.Giboulot « *il ne faut pas traiter !* », de l'autre le PDG de la firme phytosanitaire qui défend la position opposée « *il faut traiter !* ». Chez le viticulteur bio, l'argumentaire est de l'ordre des valeurs. On retrouve un champ lexical axé sur la peur et la dangerosité des produits « *dangereux* » ; « *protéger* » ; « *cancer* » ; « *mort* » ; « *lutter* » ; « *nocifs* » ; « *nuire* » ; « *détruire* » et sur les valeurs liées à l'agriculture biologique « *naturel* » ; « *nature* » ; « *biodiversité* » ; « *respect* » ; « *équilibre* ». Le discours montre la dangerosité des pesticides et propose comme réponse la voie de l'agriculture biologique. Il existe un *implicite militant* avec une double caricature ou exagération, avec d'un côté le mal : les produits pesticides, de l'autre le bien : les pratiques biologiques. Afin d'illustrer son propos, l'élève 1 propose un exemple personnel (argument du pathos) sur la mort de son père : renforcement ultime du caractère dangereux des produits phytosanitaires par le lien entre maladie et pesticides. Ici, c'est le choix de l'argument personnel, non scientifique afin de provoquer un effet pathos chez le public. Du côté de l'élève 2, le PDG est en position de défense avec une double accusation qui s'enchaîne (Viticulteur bio et Directrice d'association de défense de l'environnement) voir triple avec le chercheur. Le PDG propose un argumentaire visant à montrer le risque de la maladie en lien avec le risque économique des exploitations viticoles (position du pragmatique) et s'identifie comme un protecteur contre le risque encouru « *protéger* » ; « *s'engage* » ; « *aider les agriculteurs* » ; « *améliorer* » ; « *un devoir d'aider* » ; « *impératif* ». De même, les arguments proposés au contraire du viticulteur qui se place dans le champ empirique, se veut scientifique, avec une prise de hauteur « *écocorresponsabilité* » ; « *scientifique* » ; « *recherche* » ; « *programme d'amélioration* ». Le PDG prend donc la position du *sauveur scientifique* face au risque de la maladie et le viticulteur bio comme *expert empirique* face au risque pesticide. On notera que si la caricature de l'opposant ne se fait pas directement, la dénonciation ou l'enfermement dans une position de déroule de façon insidieuse par l'argumentaire avancé. Chacun cherchant à enfermer l'autre dans une relative méconnaissance du sujet :

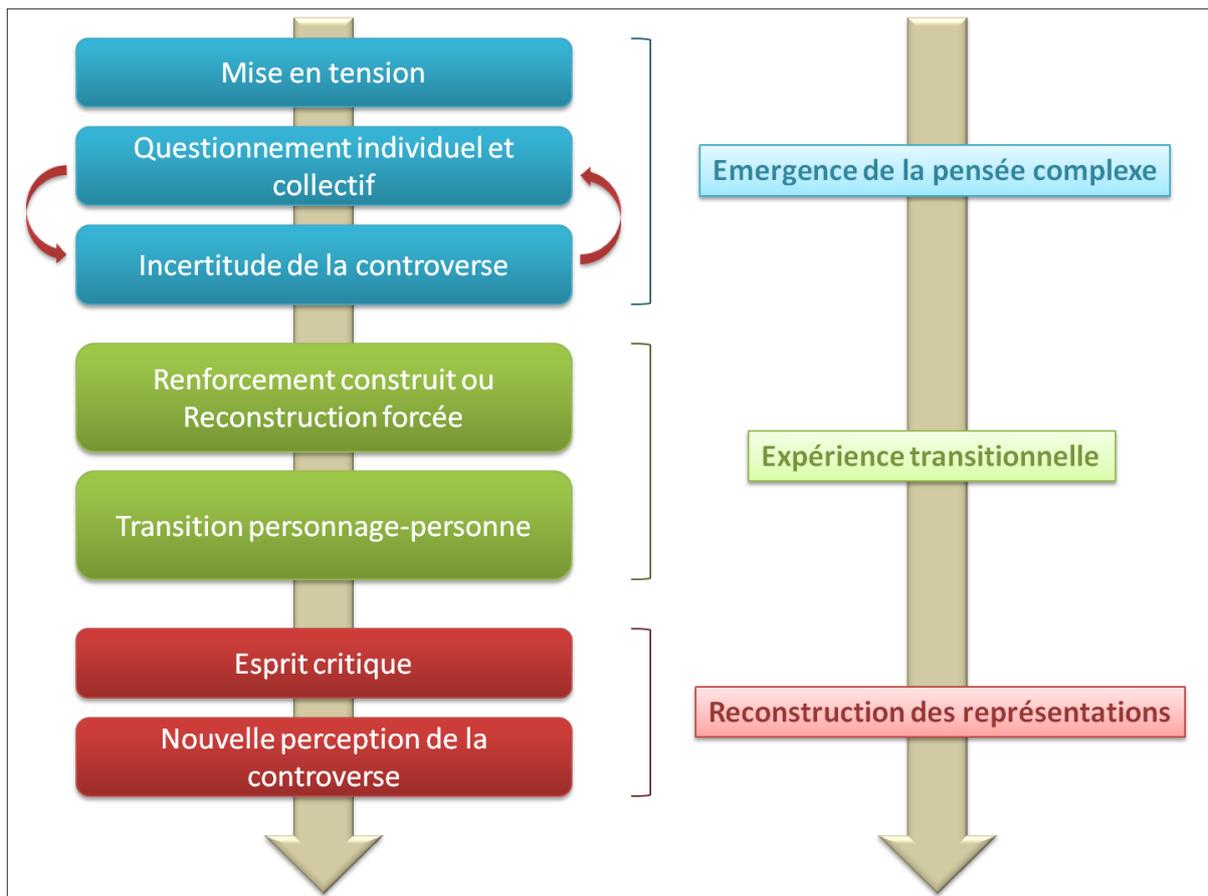


Figure 18 : Cheminement de l'exercice pédagogique : Emergence de la pensée complexe, Expérience transitionnelle, Reconstruction des représentations (source : CB, 2016)

le viticulteur bio insistant sur le savoir de terrain (sous-entendu : le PDG ne connaît pas la réalité), le PDG insistant sur les preuves scientifiques (sous-entendu : le viticulteur bio est dans une croyance, une idéologie).

Arguments forts du PDG :

- Dangerosité de la maladie et engagement de l'entreprise face au risque Flavescence dorée ;
- Pas de preuves scientifiques de la dangerosité des produits ;
- Réduction des doses et amélioration des pratiques de traitement (efficacité).

Arguments forts du viticulteur bio :

- Les produits naturels suffisent pour endiguer la maladie (efficacité) et ne sont pas dangereux pour l'Homme ;
- Dangerosité des produits de synthèse envers les Hommes (agriculteurs et consommateurs) et la biodiversité.

Le débat tourne donc autour de la dangerosité des produits phytosanitaires de synthèse et de leur efficacité dans la lutte contre la Flavescence dorée. On se retrouve ainsi autour d'un débat polarisé entre deux opinions 1) Oui, il faut traiter 2) Non, il ne faut pas traiter, construit sur 2 critères d'argumentation: la dangerosité des produits phytosanitaires et leur efficacité potentielle.

3.4.3) Analyse des discours lors d'un entretien semi-directif

Le point de départ : L'analyse des pré-test a montrée deux élèves très polarisés, l'un en faveur de la viticulture conventionnelle et l'autre en faveur de la viticulture biologique. A la suite de l'exercice, le post-test révèle une plus grande nuance dans le positionnement vis-à-vis de la controverse pesticides-viticulture. L'exercice semble avoir porté ses fruits, permet de faire émerger la complexité de cette controverse et bousculer les certitudes de ses deux apprenants. Nous proposons une analyse du discours des 2 apprenants lors d'un entretien semi-directif en trois temps (figure 18).

3.4.3.1) L'exercice comme émergence de la pensée complexe

Une semaine après le post-test, nous avons discuté avec ces deux élèves pour connaître leur ressenti après une période de recul concernant l'exercice pédagogique du débat théâtralisé. Les élèves explique en premier lieu la difficulté éprouvée de devoir défendre un avis différents de celui que l'on peut avoir « dans la vraie vie » : « Au début, on a du mal à défendre un avis qui n'est pas le notre. Je me suis dit que je n'y arriverai jamais. C'est difficile de se confronter à ce qui nous semble totalement faux. Moi par exemple, les firmes phyto pour moi ce sont des escrocs qui

mettent sur le marché des produits vraiment polluants. J'avais vraiment pas envie de les défendre. » ; « Oui, pour moi aussi c'était difficile de défendre les bio parce que je n'y croyait absolument pas. Faire de la vigne sans traiter, c'est juste impossible ! »

La recherche d'argumentaire se révèle une phase de construction relativement difficile car elle est vécue non seulement comme une confrontation aux idées adverses mais une trahison vis-à-vis de ses opinions de départ : « *C'est difficile de trouver des arguments, de se dire tiens c'est bizarre, et en fait de se rendre compte que ce qu'on pensait était pas tout à fait la vérité. En fait, en cherchant on voit bien que il n'y a pas que ce qu'on pense qui est vrai. Par exemple, je ne savais pas que les produits de traitement bio même naturels étaient aussi des pesticides et qu'ils avaient un effet sur la faune et même sur le sol comme pour la toxicité du cuivre. » ; « Oui, moi c'est pareil, quand j'ai vu les chiffres de cancers de la population agricole, ça m'a fait peur aussi. Je me suis dit, en fait, les pesticides c'est sacrément dangereux quand même » ; « En fait, on ne veut pas trop croire aux arguments qui nous dérange (rires) » Les apprenants mettent en avant les bénéfices du conflit socio-cognitif généré par la phase de recherche d'argumentaire. On se confronte à penser autrement, ce temps peut-être plus ou moins long selon l'ouverture d'esprit de l'apprenant et la force de ses convictions de départ. « *Au début, on préférerais défendre les arguments qui nous plaisent ! »* Les élèves relèvent la difficulté du chemin de la *pensée alternative*. On peut imaginer que c'est la première étape de mise en tension de la position polarisée de l'individu au sein de la controverse.*

Le deuxième élément proposé lors de cette discussion informelle est le caractère incertain de la controverse. A la suite de cette phase de mise en tension, vient une phase de questionnement « *Petit à petit, on se pose pas mal de question. Moi par exemple, sur la question des cancers dans l'agriculture je ne savais plus trop quoi penser. C'est à cause d'une mauvaise manipulation des produits, ou bien c'est la faute des produits directement ? » ; « Oui, moi c'est pareil. Je me demandais si Giboulot il avait pas eu tort en fait parce qu'en ne traitant pas, il a mis en péril toute la profession » ; « En fait plus ça avance et qu'on trouve des arguments pour notre personnage, plus on se pose des questions ! Le problème c'est qu'on a pas la réponse ! »* A la suite de ce questionnement interne, individuel apparaît la mise en commun du questionnement dans le groupe. « *Ensuite, on s'est beaucoup engueuler entre nous. On arrivait pas trop à se mettre d'accord pour dire si cet argument ou celui là était le meilleur ou le vrai »* Le caractère incertain de la controverse débouche vers un questionnement individuel puis collectif lors de la phase de construction du débat théâtralisé ou *débat en train de se faire*. Cette rétroaction positive (figure 18) entre questionnement individuel, collectif et incertitude de la controverse conduit à l'émergence de la complexité. « *Quand on voit la diversité des points de vue des personnages, c'est sûr qu'on est en face d'un problème vraiment complexe ».*

Cependant, si la complexité est touchée du doigt, elle ne reste qu'une approche timide du concept.

3.4.3.2) L'exercice comme *une expérience transitionnelle*

Le troisième élément présenté par les deux élèves est ce que nous nommerons *le renforcement construit* et *la reconstruction forcée*. « *A la fin du débat, il y a des arguments de mon personnage qui vont dans le sens que je pensais et d'autres dans l'autre sens. En jouant le viticulteur bio je me suis rendu compte des risques liés à l'utilisation des produits et qu'en fait ce n'est pas qu'une mauvaise manipulation des produits qui fait qu'on tombe malade. En même temps, on est obligé de traiter pour pouvoir récolter, on a pas le choix* ». En jouant un personnage, l'élève va prendre conscience d'éléments nouveaux (ici risque de cancers lié à l'utilisation de pesticides) et d'éléments déjà connus (on doit traiter pour pouvoir récolter). Si les arguments nouveaux sont convaincants celui-ci se trouve dans une position de *reconstruction forcée* de son opinion. De même, si les arguments nouveaux ne sont pas convaincants pour l'élève, il se trouve dans une position de *renforcement construit* de son opinion de départ. L'exercice agit donc comme un *renforcement construit* en ce qui concerne des arguments qui résonnent avec l'opinion de départ et comme *reconstruction forcée* pour de nouveaux arguments que l'individu va s'approprier (passage d'argument du personnage à la personne). Nous faisons l'hypothèse que ce dialogue entre renforcement construit et reconstruction forcée agit comme un effet dépolarisant sur l'individu, lui permettant d'appréhender l'espace sémantique de la controverse de façon plus globale et plus profonde. Nous proposons une analyse plus détaillée en partie IV Discussion.

Les élèves indiquent également que l'exercice pédagogique a pu changer leurs représentations dans une certaine mesure « *Franchement, j'avais un peu des clichés sur la bio, mais maintenant je comprends mieux certains aspects* » ; « *On a eu une discussion avec mon père et je me suis même mis à défendre le bio, c'est un comble !* » Nous interrogeons là, la dimension de passage entre l'exercice théâtral et la vraie vie. Comment se fait cette transition ? Est-elle naturelle ? Les élèves nous racontent une anecdote assez révélatrice « *Depuis le théâtre, les autres m'appellent le Bio. Ça me fait rire un peu. Mais c'est vrai que j'arrive même à défendre les bios sur certains points alors qu'avant pas du tout. Le regard des autres à un peu changé aussi.* » Le regard des autres élèves accompagne cette reconstruction identitaire, participe à l'acceptation ou le rejet du personnage dans la personne. Sans affirmer que l'exercice du débat théâtralisé transforme l'apprenant, il participe dans une certaine mesure à une nouvelle appropriation de la controverse par l'élève, depuis un angle d'observation différent et qui pourrait aboutir à de nouvelles conceptions, de nouvelles représentations chez celui-ci.

3.4.3.3) L'exercice comme *reconstruction des représentations*

Nous ne pouvons affirmer que l'exercice permet une reconstruction de ses représentations. Cependant, au travers du discours tenu par les deux élèves, il semble participer sinon à une *reconstruction*, à une *restructuration* de celles-ci au travers d'une nouvelle compréhension de la controverse et de ses vérités contraires ainsi qu'une sensibilité particulière à un nouvel argumentaire par l'intermédiaire d'un processus créatif. « *On voit les choses de manière plus globale* » ; « *Quand on en reparle avec les autres, c'est vrai qu'on fait plus attention aux arguments, que ce ne soient pas juste des avis, comme ça* » ; « *moi j'avoue je suis plus prudent sur ce qu'il faut penser aussi* » ; « *Avec cet exercice, on est obligé de remettre en cause ce que l'autre dit et c'est comme ça qu'on a fait pour écrire les dialogues* ». Les élèves montrent un esprit critique plus développé, une volonté de comprendre et non seulement d'apprendre, de remettre en cause la vérité qu'on leur propose.

Cet esprit critique s'accompagne d'une nouvelle perception de la controverse que ce soit de manière individuelle ou collective « *C'est vrai qu'entre groupe on voit pas toujours les choses de la même façon* » ; « *Moi j'ai changé d'opinion sur pas mal de sujets, mais y'en a d'autres ils pensent toujours pareils* » ; « *Après l'exercice, on voit les choses différemment. On sait pas vraiment où est la vérité, mais on a l'impression de mieux connaître le sujet* ». Chez certains élèves, cet exercice est un moyen de reconstruire sa façon de penser, voir de changer d'opinion, pour d'autres il n'a pas eu l'effet escompté, l'opinion reste la même avant et après l'exercice.

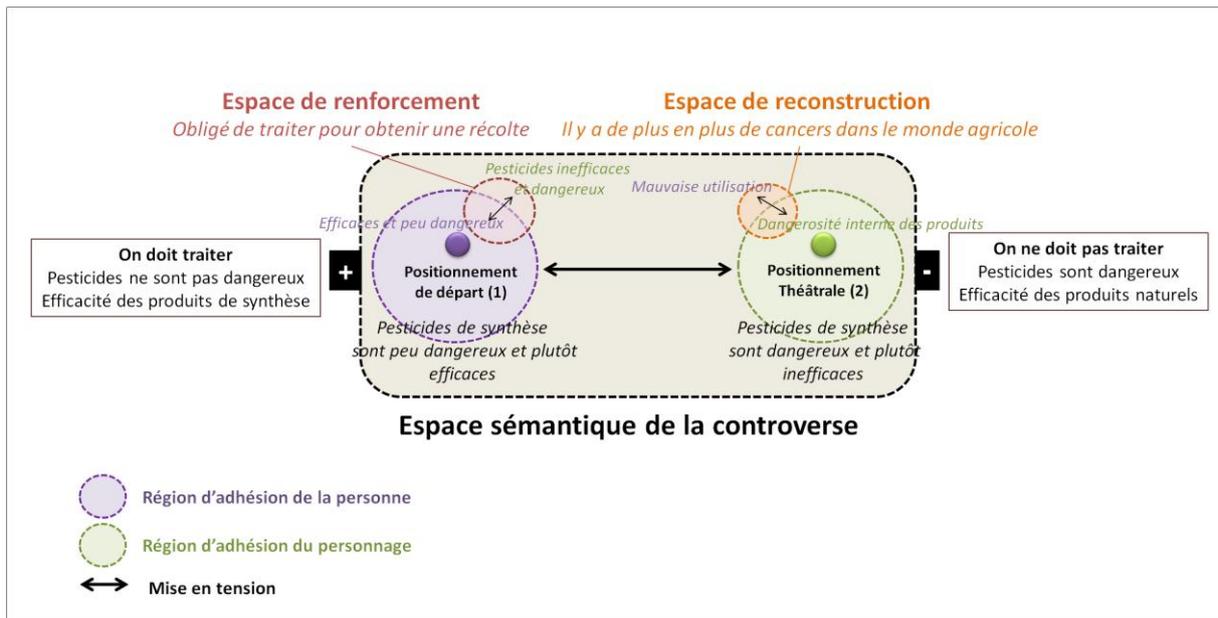


Figure 19 : Illustration de la *reconstruction forcée* ou du *renforcement construit* au travers de l'analyse discursive de l'élève 1 (source : CB, 2016)

IV) Discussion

4.1) Apports de l'outil pédagogique

4.1.1) Hypothèse explicative de la dimension créatrice du théâtre comme expérience transitionnelle

Nous avons vu précédemment que l'exercice pédagogique proposé (débat théâtralisé) pouvait agir comme une expérience transitionnelle chez certains élèves en bousculant leur compréhension de la controverse et pouvant même participer à la restructuration de leurs représentations (figure 19). Nous faisons ici une tentative d'explication à partir d'éléments de la restitution orale et de l'entretien semi-directif avec les deux élèves.

Les élèves se situent dans un espace discursif qui est le débat théâtralisé. *Débat* dans le sens où un échange dialectique se construit en *extraversion* avec autrui et en *intraversion* avec soi-même au sens où Carl Gustav Jung le définit dans le cadre de la psychologie analytique. *Théâtralisé* dans le sens où préexiste les dialogues à leur mise en scène dans cet espace discursif particulier et où une logique d'écriture a précédé la mise en débat des arguments. Au sein de cet espace, nous pouvons identifier un autre espace, celui de l'espace sémantique de la controverse où l'on retrouve les arguments liés à cette controverse et les positionnements de ces différents acteurs autour de ce que nous nommerons *la position argumentative* (figure 19). Le thème du débat dans lequel nous nous situons est : L'affaire Giboulot, traiter ou non, telle est la question ! Le débat des élèves est ainsi polarisé (voir 3.4.2) :

- **Pôle +** : *On doit traiter*, sous tendu de deux pistes argumentatives fortes : les pesticides ne sont pas dangereux et les produits de synthèse contre la flavescence dorée sont efficaces.
- **Pôle -** : *On ne doit pas traiter*, sous tendu des deux pistes argumentatives opposées : les pesticides sont dangereux et les produits naturels contre la flavescence dorée sont efficaces.

Au sein de cet espace sémantique, on retrouve des positions argumentatives, émergences des représentations de l'individu. L'élève 1 se trouve dans la position de départ (1) : il n'est pas sur le pôle + (l'individu serait alors fermé à toute discussion) mais il est polarisé par le pôle +. Ainsi, il pense que les pesticides de synthèse sont peu dangereux et plutôt efficaces contre la maladie de la flavescence dorée (Pré-test). Au cours de l'exercice, on lui propose de devenir le viticulteur biologique (2) et de défendre la position argumentative polarisée – c'est-à-dire les pesticides de synthèse sont dangereux et plutôt inefficaces.

Nous imaginons qu'autour de ce positionnement se trouve une zone dans laquelle gravite les arguments associés de natures différentes (arguments analytiques, scientifiques, vernaculaires exemples empiriques, chiffres, tendances ...). Nous appelons cette zone *la région d'adhésion*. Il existe donc une région d'adhésion de l'individu ou de la personne (1) et du personnage joué (2). La situation dans laquelle est mis l'élève agit déjà comme une mise en tension entre ses représentations sous-jacente de son positionnement de départ et les arguments du positionnement théâtrale qu'il doit défendre au cours de l'exercice. Le travail de questionnement, de recherche argumentative alimente cette tension entre les deux pôles de la controverse. A la suite du débat théâtralisé, l'élève fait le bilan de son travail. Que pense-t-il ? Différemment ? De la même manière ? Les opinions ont-elles évoluées ? Nous proposons une clé de compréhension du processus mis en jeu. S'il persiste des oppositions entre les deux pôles de la controverse, qu'elles soient d'ordre idéologique, conceptuelle, politique, nous imaginons qu'il existe des points de rencontre, des acceptions et des consensus possibles. Au cours du débat théâtralisé, il arrive qu'il existe un consensus entre les deux pôles. Nous nommons cet espace : *espace d'échange*. Nous avons relevés deux exemples de consensus identifiés par l'élève :

- *On est obligé de traiter pour obtenir une récolte*. En effet, que l'on soit viticulteur biologique ou conventionnel, plus ou moins polarisé, il y a consensus concernant cette affirmation. Cet argument est déployé au sein de l'espace discursif et de nouveau mis en tension sur différents plans : les causes, les conséquences, la nature, les perspectives d'évolution. Autant de nouveaux arguments provenant d'une des régions d'adhésion et polarisant le débat vers les deux réponses possibles : on doit traiter ou on ne doit pas traiter. A la suite de l'exercice, et concernant ce consensus l'élève 1, reste convaincu de l'efficacité des pesticides de synthèse même s'il admet une dangerosité du produit, l'argument économique reste plus important que l'argument sanitaire. « *Les produits de synthèse sont beaucoup plus efficaces, même s'ils peuvent être un peu dangereux, de toute façon économiquement on a pas le choix* » Cet espace d'échange devient donc *un espace de renforcement construit*.
- *Il y a de plus en plus de cancers dans le monde agricole*. Les élèves ont été sensibles à l'argument scientifique, reste la question de la cause et du lien direct avec les pesticides. Mauvaise utilisation ou dangerosité interne des pesticides ? Sur ce point là, l'élève 1 est sensible à la deuxième explication provenant de la région d'adhésion 2. Ainsi, il explique « *j'avoue que les pesticides de synthèse sont dangereux surtout ceux qui attaquent le système nerveux des insectes comme on a vu en cours, il doit y avoir un lien avec les cancers c'est sûr, c'est pas que des mauvaises manipulations* ». Cet espace d'échange devient *un espace de reconstruction forcée*.

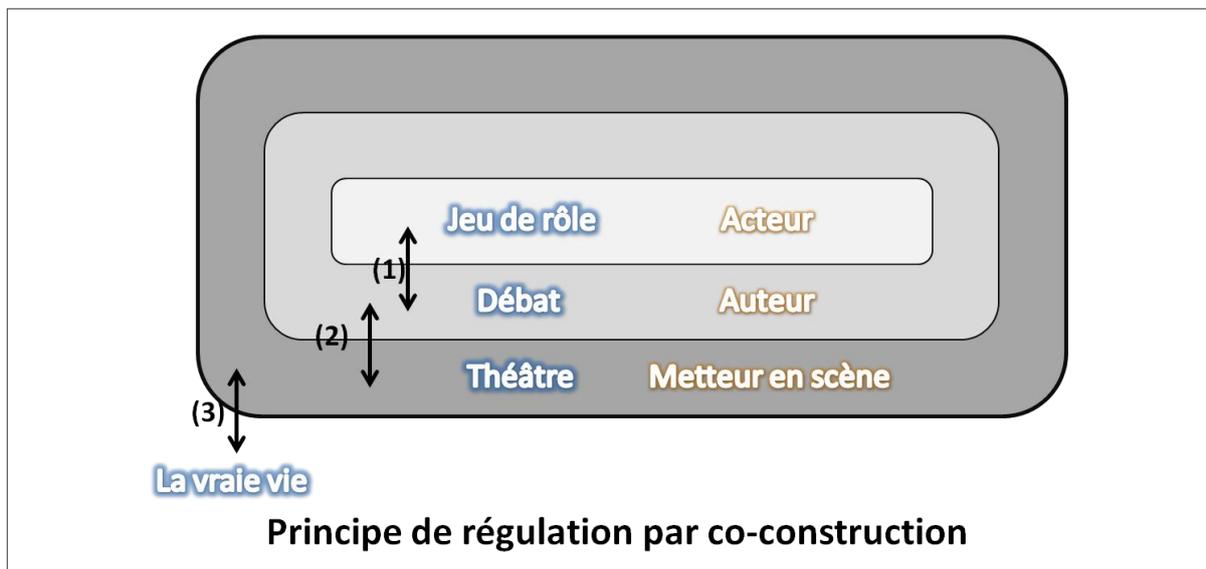


Figure 20 : Schématisation du principe de régulation à 3 niveaux par co-construction (source : CB, 2016)

Nous proposons ici une hypothèse explicative au regard des échanges avec les élèves qui pourrait expliquer l'effet de métissage qui s'opère entre le positionnement de départ et le positionnement théâtrale joué par l'élève.

4.1.2) Apport critique au travers de deux articles scientifiques : Simonneaux, 2003 et Morin, 2010.

4.1.2.1) Une construction de l'exercice en 3 niveaux d'interdépendance

L'exercice du débat théâtralisé est construit en 3 niveaux interdépendants. Cette co-construction permet de circonscrire les défauts de chaque niveau entre eux (figure 20). En effet, le jeu de rôle, s'il reste un outil particulièrement efficace dans certaines situations (formation pour adulte en CFPPA par exemple) peut avoir comme incidence la perte de l'objectif à atteindre. Simonneaux, 2003 relève que « *dans le débat classique, l'argumentation des élèves est plus élaborée et plus valide. Le jeu de rôles est mâtiné de procédures rhétoriques (argumentation illégitime pour Breton, 1996)* ». Dans notre cas, nous sommes à la frontière entre jeu de rôles et jeu de personnages. Les personnages proposés étant tout à fait conformes à la réalité, ou du moins prototypique d'une réalité. Le débat limite les effets indésirables du jeu de rôle en maintenant l'élève dans les règles implicites d'un débat, à savoir un respect mutuel entre les débatteurs et l'auditoire (décorum du débat), une prise de position argumentée dans un délai imparti et une dimension collective de la construction du savoir. De même, si certains débats peuvent devenir houleux par non respect des règles implicites, le 3^{ème} niveau (théâtre) permet d'anticiper cet effet par rédaction des dialogues en partant de la nécessité première de l'argumentation. C'est ce que nous appelons le *principe de régulation par co-construction*. Ainsi l'élève est mis dans la triple position de *l'acteur, auteur et metteur en scène* (figure 19). *Acteur* dans son implication à jouer un rôle s'intégrant dans un cadre scénarisé (ici le débat), *auteur* par la rédaction des dialogues et *metteur en scène* par la théâtralisation de l'action. Ainsi, l'espace de création que nous instaurons facilite le passage de l'apprentissage de cet espace de récréation à l'espace de « *la vraie vie* » au sens où Goffman développe *la métaphore théâtrale*, considérant les personnes en interaction comme des acteurs menant une représentation. Il distingue ainsi « *la scène* » des actions individuelles (dans notre cas la représentation théâtrale) « *des coulisses* » (la construction de la représentation théâtrale).

4.1.2.2) L'amélioration du niveau de problématisation et la question de l'opinion

Par l'exercice du débat théâtralisé, les élèves améliorent leurs connaissances en devenant acteurs de leurs savoirs. Nous rejoignons les observations de Simonneaux (2003) sur l'importance de « *l'extraversion vers autrui et l'introversion en face à face* » avec eux-mêmes. C'est en « *exprimant des points de vues et en se confrontant aux arguments que les élèves clarifient leur*

pensée et peuvent changer d'opinion ». Il nous semble qu'une construction argumentative par l'écrit et dans le cadre socialisant du débat dans le théâtre permet à l'élève de se confronter doublement à la *pensée alternative*, par le jeu de rôle (confrontation interne) et par l'échange dialectique du débat (confrontation externe). Cependant, « *les opinions semblent difficilement ébranlables : car soubassement des représentations sociales* ». En effet, si les arguments peuvent avoir un effet sur le niveau de problématisation, et plus globalement d'appréciation de la controverse, la déconstruction des opinions semble une tâche non totalement satisfaite par l'exercice proposé du débat théâtralisé. En outre, on observe chez certains élèves une amélioration de la compréhension de la controverse tout à fait significative, sans pour autant laisser espérer un changement d'opinion. Ainsi, les représentations agissent dans l'ombre, figent les opinions et réduisent la portée des arguments d'opposition. Il existe chez certains élèves (et chez beaucoup d'adultes encore) la mauvaise idée de *voir ce qu'ils croient* au-delà de la logique de raison et de questionnement inhérente à tous raisonnements construits. Un exercice de travail sur l'opinion semble encore à imaginer ; en science la croyance se positionnant en retrait de la raison. Comment transformer l'opinion en argument pour reconstruire l'opinion ? Ce dialogue entre opinion et argumentation se trouvant légitimement au centre de notre exercice à la fois comme objectif de construction et indirectement comme finalité.

4.1.2.3) Le caractère épistémologique du niveau 4 de la grille RSSD, Morin 2010

Au cours de notre travail, la grille RSSD nous a permis d'observer des changements d'appréciation de la controverse par les élèves. Si nous observons une amélioration dans tous les critères de la grille, le niveau 4 paraît difficile à atteindre pour les élèves de par sa nature. Nous observons que son caractère épistémologique est particulièrement difficile à saisir. Le niveau 4 étant une prise de recul, une discussion des dimensions internes du critère, c'est en ce sens que nous le définissons comme *épistémologique*, réflexion de l'objet sur l'objet. Outre cet élément, nous rejoignons les auteurs de cette grille dans le caractère positif de cet outil en didactique des enseignements scolaires liés aux relations des sociétés humaines à leurs environnements et permettant de « *renouveler le rapport aux sciences pour faciliter un « empowerment » des élèves par l'éducation aux sciences et l'éducation à l'environnement* ». Nous ajoutons également que si le « *prouvé de la raison* » et « *l'éprouvé du débat vécu* » qu'ils soient théâtralisés ou non, semblent être des éléments déclencheurs du changement de position des élèves, *les croyances* en tant que socle de construction identitaire qu'elles soient d'ordre familial, expérientiel, ou idéologique, restent parfaitement agissantes et difficiles à déconstruire.

4.2) Limites et perspectives

Si l'exercice du débat théâtralisé fonctionne positivement pour une majorité d'élèves, nous notons une difficulté pour certains voir une inefficacité du dispositif dans la compréhension de la controverse (ligne 1 du tableau annexe 5). Cependant, si l'exercice n'est pas révolutionnaire il montre des effets positifs sur tous les critères de la grille RSSD et se montre bénéfique pour les élèves, bien que la marche du niveau 4 reste difficile à franchir. Il nous semble également que cet exercice demande une certaine maturité intellectuelle. Les classes de BTS semble un niveau plus propice à accueillir ce type de projet de classe, il serait plus compliqué à mettre en place en classe de Bac pro.

L'exercice, tel qu'il est conçu, est basé sur une logique de projet de groupe. Or, au cours de nos observations, nous avons toujours constaté une dynamique collective centrée sur un individu, un leader qui émerge, parfois rapidement, parfois plus discrètement. Ainsi, le travail est organisé par le leader qui prend le groupe « *sous sa coupe* ». Le travail perd sa visée collective pour gagner en organisation de groupe autour d'un individu-leader. Ainsi, chaque élève ne participe pas à la même hauteur au travail de groupe et certains se retrouvent assignés à une tâche subordonnée. Même si le leader prend en main le groupe, le travail demande un guidage important, un accompagnement constant de la part du professeur. L'autonomie dans le travail, si elle fait partie intégrante de l'exercice, se révèle une tâche ardue pour des élèves habitués au savoir transmissif. De même, la question de la remise en cause des sources, de la recherche argumentaire s'avère bien souvent difficile. Nous avons choisi de distribuer un corpus documentaire aux élèves pour faciliter leur recherche d'arguments. Qu'en aurait-il été si nous les avions laissé chercher librement ?

Si notre exercice montre de réelles réussites, nous observons aussi des failles et des améliorations à mettre en œuvre. Il nous semblerait intéressant d'organiser cet exercice de débat théâtralisé en pluridisciplinarité, pourquoi pas en fil rouge au cours de l'année, en commençant par un travail sur la forme du débat. Différentes matières seraient susceptibles d'apporter une dimension plus complexe au débat. Un travail sur la forme du débat en Français, sur l'histoire des pesticides en Histoire-Géographie, sur l'utilisation des pesticides et la remise en cause de ceux-ci pour aller vers l'Agro-écologie en Sciences Agronomiques permettrait un cheminement accompagné des élèves vers la controverse afin d'en saisir les détails plus distinctement. Nous rejoignons Simonneaux (2003) sur le fait que « *le débat placé en début de séquence peut éveiller la motivation et le questionnement des élèves. A l'issue d'une séquence, il peut favoriser l'appropriation des connaissances alors mobilisées* » De même, la rencontre avec de « *vrais personnages* » serait démonstrative de la réalité du monde agricole et donnerait un

caractère concret à l'exercice pratiqué. Ce temps du réinvestissement de l'exercice est d'ailleurs prévu avec notre classe de BTS VO1 afin de rencontrer un viticulteur AB et un viticulteur conventionnel.

En outre, il nous semble important de mettre en lumière la phase de conclusion de l'exercice. Si nous avons mis en place une discussion « à chaud » après la restitution finale et un questionnaire Post-test individuel « à froid », la question de la phase conclusive de l'exercice reste particulièrement importante. Comment conclure cet exercice ? Quel message faire passer aux élèves ? Quels éléments de prolongement proposer ? Un travail complémentaire pourrait enrichir l'exercice du débat théâtralisé et répondre à ses interrogations. De même, la question du temps de l'apprentissage doit être poursuivie. L'effet du temps comme facteur de l'apprentissage est un élément primordial de notre situation didactique. Nous avons mesuré la différence de compréhension de la controverse qui peut exister avant l'exercice et après. Nous sommes persuadés que le débat théâtralisé dans sa double dimension créatrice, d'expérience et de sens, peut avoir un effet à retardement chez certains élèves que nous ne pouvons mesurer à cet instant mais dont nous faisons l'hypothèse qu'il peut-être d'une grande valeur intellectuelle et socialisante.

Conclusion

Au cours de notre travail, nous avons tenté de rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages. Notre situation didactique, le débat théâtralisé, nous a laissé entrevoir des résultats et des perspectives particulièrement encourageantes.

Ainsi, nous avons observé que le débat théâtralisé :

- améliore la compréhension d'une controverse socioscientifique en augmentant le niveau d'analyse des élèves et en ouvrant une porte vers la complexité ;
- peut se révéler un facteur transitionnel chez certains élèves au point de bousculer les représentations individuelles et de remettre en cause l'opinion de départ ;
- est un exercice socialisant, d'ouverture vers la notion de débat, de vivre ensemble, de co-construction des réponses à un problème complexe ;
- facilite l'organisation de la pensée et de structuration du dialogue autour de l'argumentaire, passage de l'avis (terreau de la croyance) au raisonnement construit (prolongement d'une méthode scientifique) ;
- peut faire éclore le concept de complexité par l'intermède de l'émergence *dialectique* et *dialogique* du discours des élèves.
- vise une double finalité : rapide, avec une acquisition de savoirs autour d'une controverse et lente par son effet à retardement, distillant le changement progressif chez l'étudiant.

Au travers de ces conclusions, il nous semble que la situation didactique proposée en complément de la grille RSSD peut être un outil intéressant dans l'enseignement des QSV et des relations Société-Environnement.

Le débat théâtralisé par son approche socioconstructiviste explore l'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte ainsi que le conflit sociocognitif comme un moyen de « *penser notre propre pensée* » (Bruner, 1995) et dans une certaine mesure la dimension métacognitif en permettant à l'apprenant d'analyser son propre fonctionnement intellectuel. Au-delà de l'acquisition des compétences, des capacités, des savoirs et des savoir-faire, ce sont les savoir-être et les situations d'acteurs sociaux qui sont interrogés par la connaissance des savoirs comportementaux qui sont approfondis, dans un cadre théâtrale, créatif - et nous le croyons porteur de sens - base d'une démarche socialisante et citoyenne cher à Augusto Boal, inventeur du théâtre de l'opprimé qui disait de fort belle manière que « *Nous sommes tous des acteurs : être citoyen, ce n'est pas vivre en société, c'est la changer.* »

Bibliographie

ALBE, Virginie 2005. Un jeu de rôle sur une controverse socio-scientifique actuelle: Une stratégie pour favoriser la problématisation?. *Aster*, 2005, 40" *Problème et problématisation*".

ALBE, Virginie et SIMONNEAUX, Laurence, 2002. *L'enseignement des questions scientifiques socialement vives dans l'enseignement agricole: Quelles sont les intentions des enseignants?*. *Aster*, 2002, 34" *Sciences, techniques et pratiques professionnelles*".

ARCHIERI, Catherine. 2014. Expérience, trajectoire d'apprentissage et processus d'émancipation dans un dispositif de formation par la pratique théâtrale. *Travail et Apprentissages*, no 12, p. 34.

AUDIGIER, François, 2007. L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, no 44, p. 25-34.

BARBIER, J.-M. 1996, De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, no 128, p. 11-26.

BENSIN, B. M., 1928. Agroecological characteristics description and classification of the local corn varieties chorotypes. *Book*, (Publisher unknown so far).

BEITONE, Alain, THIERS, Lycée, et POPPER, K. 2004. Enseigner les questions socialement vives. Note sur quelques confusions. *7e biennale de l'éducation et de la formation*. Lyon, vol. 15.

BOAL, Augusto. 2000. *Theater of the Oppressed*. Pluto Press.

BOULET Michel, 2009 « *Éléments pour une histoire de l'enseignement supérieur agronomique* », *Pour*, 2009/1 N° 200, p. 23-29. DOI : 10.3917/pour.200.0023

BOURGEOIS, Etienne. Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education*, 1998.

BOY, Daniel, BRUGIDOU, Matthieu, HALPERN, Charlotte, *et al.* 2012 *Le Grenelle de l'environnement: Acteurs, discours, effets*. Armand Colin,

BRETON, P. 1996. *L'argumentation dans la communication*. Paris: La découverte.

BRUNER, Jérôme, 1995. Y at-il une fin aux révolutions cognitives?. *Revue française de pédagogie*, p. 73-84.

DANIAU, Stéphane. 2005 *Jeu de Rôle formatif et maturation des adultes*. Thèse de doctorat. Thèse en Sciences de l'Éducation, Université de Montpellier III.

DE SCHUTTER O, 2011. *Agroécologie et droit à l'alimentation*. Rapport présenté à la 16^e session du Conseil des droits de l'homme de l'ONU, A/HRC/ 16/49, Genève, 8 mars 2011. http://www.srfood.org/images/stories/pdf/officialreports/20110308_ahrc1649_agroecology_r.pdf.

DE TOURDONNET, S. 2015. Transition agro-écologique : apprendre et former autrement ?" Séminaire agroécologie. *Communication au séminaire « agro-écologie - Intensification écologique des systèmes de culture »*, Montpellier, Agropolis International, 10/02/2015.

DEWEY, John. 2005. *Art as experience*. Penguin.

DOCKÈS, Anne-Charlotte, COUZY, Christèle, BOUSQUET, Dominique, *et al.*, 2007, Les transformations du métier d'agriculteur: conséquences pour la recherche développement.

DORE Thierry, DUFUMIER Marc, and RIVIERE-WEKSTEIN Gil., 2013, *Agriculture biologique : espoir ou chimère ?* Édition : 1. Paris: Le Muscadier,

DOUSSAN, I., THANNBERGER-GAILLARDE, É., & THIEBAUT, L. (2000). L'environnement, objet de contrat entre l'agriculture et la société?. *Natures Sciences Sociétés*, 8(2), 5-16.

EVELEIGH, Hélène et TOZZI, Michel. 2002. Pourquoi débattre en classe. *Les cahiers pédagogiques*, vol. 401, no 8.

FAURE, Guy et COMPAGNONE, Claude. 2011, Les transformations du conseil face à une nouvelle agriculture. *Cahiers Agricultures*, vol. 20, no 5, p. 321-326.

GALVANI, Pascal. 2010, Chapitre 6. L'exploration réflexive et dialogique de l'autoformation existentielle. *Formation et pratiques professionnelles*, p. 269-313.

GALVANI, Pascal. 1998. *Quête de sens et formation*. Editions L'Harmattan,

GOFFMAN, Erving. 1973. La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1: la présentation de soi. *Paris: Minuit*.

GRIGNON Claude, 1975. *L'enseignement agricole et la domination symbolique de la paysannerie*. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 1, n°1, janvier 1975. Hiérarchie sociale des objets. pp. 75-97.

HERVIEU, Bertrand et PURSEIGLE, François, 2013. *Sociologie des mondes agricoles*. Armand Colin.

HUBERT, B., GOULET, F., MAGNANI, S., TALLON, H. and HUGUENIN, J., 2013. Agriculture, modèles productifs et options technologiques : orientations et débats. *Natures Sciences Sociétés*, no. 21: 71-76.

HUBERT, B. 2010. L'agronomie, science de l'agriculture ? *Le Mouvement Social* 4 (233): 143-57.

LEGARDEZ, A. & ALPE, Y. 2001, La construction des objets d'enseignements scolaires sur des questions socialement vives : problématisation, stratégies didactiques et circulations des savoirs, In *Actes du quatrième Congrès AECSE Actualité de la recherche en éducation et formation, Lille*.

LEGARDEZ, Alain et SIMONNEAUX, Laurence, 2006. L'école à l'épreuve de l'actualité. *Issy-les-Moulineaux: ESF*, vol. 110.

LESOURD, Francis. 2009. *L'homme en transition: éducation et tournants de vie*. Economica,

LEWIS, J. & LEACH, J., 2004. Evaluating Classroom Discussion of Gene Technology - methodological issues and outcomes. In Gropengiesser, H., Janssen- Bartels, A. et Sander, E. (Eds.) *Lehren fiirs Leben*. Cologne : Aulis Verlag Deubner.

MARCEL, Jean-François et SAVY, Hervé 2013 ; *Évaluons, évoluons: l'enseignement agricole en action*. Educagri Editions.

MARESCA, Sylvain, 1983, *Les dirigeants paysans*. Paris : Minit.

MARSHALL, E., 2009. D'un enseignement agricole pour l'agriculture à un enseignement agricole pour notre société : nouvelles identités, nouveaux repères. In B. Hervieu et B. Hubert (dir.), *Colloque de Cerisy. Sciences En Campagne. Regards Croisés, Passés et À Venir.*, 127-40. Société et Territoire. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.

MARTY, Olivier. 2013. La formation par le théâtre: scenes, acteurs et improvisations. *Éducation permanente*, no 194, p. 5-6.

MENDEZ, V. E. 2010. Agroecology. *Encyclopedia of Geography*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

MORIN, Edgar. 1995, La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, vol. 9, no 2, p. 133-165.

MORIN, O., & SIMONNEAUX, L., 2011. Caractérisation de raisonnements socioscientifiques dans une perspective d'éducation au développement durable: apports et limites du traitement d'une controverse environnementale par le débat. In *Colloque International " Education au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques"*, Digne les Bains, 2010 (pp. 288-310).

MORK, S. & JORDE, D., 2003. Using information technology and controversy to promote discourse in science teaching. *Actes du colloque de l'ESERA*. Noordwijkerhout.

NOLIN, Danielle. , 2011. *Un moment de réalité versus un moment de vérité. Moments de formation et mise en forme de soi*. Collection Histoire de vie et Formation. L'harmattan, Paris.

NOGUEIRA, Emanuel. 2015, Le moment créatif dans le jeu dramatique une perspective d'autoformation existentielle?.

PAGE, Christiane. 2001, Une activité de jeu dramatique dans la formation des futurs enseignants. *Connexions*, vol. 75, no 2001/1, p. 173-184.

PINEAU, Gaston. 2006, Moments de formation de l'autos et ouvertures transdisciplinaires. *Education permanente*, no 168.

PURSEIGLE François, 2008 « Enseignement et profession agricole », *Pour*, /1 N° 196-197, p. 252-260. DOI : 10.3917/pour.196.0252

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique: en milieu scolaire*. 1977.

SCHNEUWLY, Bernard et DOLZ, J. 1998. Pour un enseignement de l'oral. initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF Éditeur.

SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin. *Le jeu de rôle*. ESF, 1990.

TOZZI, Michel et LALANNE, Anne. 2003. Discussion philosophique en classe et identité professionnelle du professeur d'école débutant. *Tréma*, no 20-21, p. 95-108.

TRENVOUEZ, Arnaud et THURA, Mathias. 2012. L'improvisation théâtrale dans les formations pour adultes. *Education permanente*, no 194, p. 79-90.

VINCENT, Guy. 2004. *Recherches sur la socialisation démocratique*. Presses Universitaires Lyon,

ZEIDLER, D.-L. 1997. The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education* 81, 483-496.

Annexes

Annexe 1 : Consignes de l'exercice pédagogique

Préparation et réalisation d'un débat théâtralisé autour d'une Question Socialement Vive (QSV).

Le MIL (Module d'Initiative Locale) est un module obligatoire de la formation du BTSA VO, dont le contenu est à l'initiative de l'équipe pédagogique de l'établissement qui assure la formation. Ce module a pour objectif d'apporter un « *complément* » à la formation en proposant un contenu qui n'est pas abordé dans le référentiel.

Au cours du mois de Novembre, 3 séances seront consacrées à la préparation et à la réalisation d'un débat théâtralisé autour d'une controverse socio-scientifique.

Contenu du module

Dans le cadre du MIL, vous devez construire un débat théâtralisé par groupe de 7. La classe se répartit en 5 groupes.

Les deux thèmes du débat sont les suivants :

- Débat 1 : *L'affaire Giboulot : Traiter ou non, telle est la question !* (3 groupes)
- Débat 2 : *Les pesticides en viticulture, vous avez dit un problème ?* (2 groupes)

Organisation et calendrier

05/11/2015 : 1h

- Présentation du travail
- Choix des rôles dans les différents groupes
- Distribution du dossier de presse
- Recherche d'arguments

18/11/2015 : 2h

- Rédaction des dialogues (Il faudra qu'ils soient déjà rédigés en partie)
- Entraînement

25/11/2015 : 2h

- Restitution devant les autres groupes

Evaluation

Les groupes « public » mettront une note collective à partir d'une grille d'évaluation prédéfinie. Cette note sera pondérée par la note du professeur (ou des professeurs) présents pendant la restitution.

Les dialogues en format « word » seront à remettre avant la restitution collective (avant le 25/11/2015) à l'adresse mail suivante : **clement.bijou@educagri.fr**

Le débat

L'objectif est de créer un débat théâtralisé d'une dizaine de minute autour d'un thème associé.

- Durée du débat : **10 mn**
- Nombre de rôles : **5 comédiens + 1 Dialoguiste + 1 Metteur en scène**
- Profil des comédiens :
 - Un animateur/trice du débat : Il est chargé de veiller « au bon déroulement » du débat. Il joue le rôle de distributeur de parole. Il aiguille les échanges et calme les ardeurs des participants.
 - Un chercheur/euse : Il est la caution scientifique du débat. Il apporte des arguments scientifiques, démontrés, prouvés. Il cherche toujours à prendre de la hauteur dans le débat.
 - Un viticulteur/trice en AB : C'est l'homme de terrain. Il met sur la table des éléments « empirique », c'est-à-dire qu'il parle de son vécu, de la réalité du terrain.
 - Un directeur/trice d'Association de protection de l'environnement : Il est là pour défendre « la Nature ». Il emmène le débat vers des questions sociales, de rapports entre agricultures et sociétés. Il choisit des arguments plutôt porté sur l'humain mais peut intervenir avec des éléments scientifiques également.
 - Un/e PDG de firme phytosanitaire : Il est pragmatique, dans le sens où il s'adapte aux arguments des uns et des autres mais doit faire valoir ses intérêts. Les arguments économiques sont importants pour lui au même titre que les arguments scientifiques. Il défend avant tout les intérêts de son entreprise.
- Rôle du metteur en scène : Il doit diriger la troupe, organiser le rôle de chacun, le travail à effectuer. Il met en scène la pièce. Il a un rôle primordial car il doit organiser l'évolution du groupe en amont et jusqu'à la restitution finale. Il doit avoir une vision globale de la controverse pour imaginer le débat dans son entier.

- **Rôle du dialoguiste** : Il est là pour faire le lien entre les comédiens, faciliter les échanges notamment au cours du débat. Il seconde les comédiens dans leur recherche d'arguments et seconde également le metteur en scène. Il récupère les propositions de dialogue des comédiens et organise les débats avec le metteur en scène.

Vous êtes invité à prendre un profil de comédiens qui vous est opposé. (Exemple : Je suis contre l'agriculture biologique dans la vraie vie, je deviens le viticulteur en AB.)

Le scénario du débat

0 à 2mn : Contextualisation de la question par l'animateur.

Il doit donner une image de la controverse sans trop rentrer dans les détails et présenter les invités (4 rôles)

2mn à 6mn : Il donne ensuite la parole aux invités tout à tour. Ceux-ci ont 1 mn pour présenter leur avis sur la question et exposer des arguments (3 max)

6mn à 9mn : le débat entre les différents comédiens. Vous êtes libres (dans la mesure du raisonnable !!)

9mn à 10mn : Conclusion par l'animateur

Clôture du débat

10 à 15mn sont consacrées à un débriefing du débat par le groupe acteur puis par le public. Le but est d'échanger autour de la question du débat, de l'exercice, des difficultés rencontrées mais aussi sur l'intérêt de cet exercice de théâtre.

Annexe 2 : Grille d'évaluation

Grille d'Auto-évaluation

EXPRESSION THEATRALE

Mise en scène (inventivité, créativité, décors, costumes, sons, supports visuels...)	/7
Jeu des comédiens (maîtrise du texte, maîtrise de l'espace, présence scénique, ton, voix, ...)	/8

Note en expression théâtrale	/15
-------------------------------------	------------

LE DEBAT

Richesse du contenu et qualité de l'argumentaire	/9
Contextualisation du sujet	/4
Argumentation individuelle des 4 comédiens	/4
Qualité du débat	/4
Conclusion	/4

Note sur le débat	/25
Note finale	/40 /20

Annexe 3 : Dossier de presse

Sitographie du débat 1

<https://les5duvin.wordpress.com/2014/02/24/pourquoi-je-nai-pas-signé-et-je-ne-signerai-pas-pas-la-pétition-giboulot/>

http://www.lemonde.fr/planete/article/2014/12/04/le-viticulteur-bio-qui-ne-voulait-pas-traiter-ses-vignes-rejuge-en-appel_4533735_3244.html

http://www.francetvinfo.fr/societe/salon-de-l-agriculture/emmanuel-giboulot-le-viticulteur-bio-devenu-porte-etendard-malgre-lui_825931.html

http://agriculture-environnement.fr/a-la-une/viticulteur-bio-decryptage-d-une-affaire_929

http://www.larvf.com/,vins-claude-chevalier-contre-verite-emmanuel-giboulot_4363836.asp

http://www.observatoire-pesticides.fr/upload/bibliotheque/704624261252893935317453066156/pesticides_synthese_inra_cemagref.pdf

Sitographie du débat 2

http://www.larvf.com/,vins-viticulture-pesticides-analyse-enquete-dangers-sante-maladies-vignerons_2001116_4244181.asp

http://www.terraeco.net/Insecticides-vignes-documentaire_59526.html

http://www.lafranceagricole.fr/actualites/viticulture-pesticides-les-vins-bio-sont-une-garantie-pour-les-consommateurs-fnab-1_0_87982826.html

http://www.larvf.com/,vins-viticulture-pesticides-analyse-enquete-dangers-sante-maladies-vignerons_2001116_4244181.asp

http://www.ineris.fr/pesticides/public_docs/manifestations/reims/J2_jeudi_08/3_viticulture_vins_pesticides/1_david_carpentier_intro_svins_pestic_reims_nov07_pr_web.pdf

http://www.lemonde.fr/planete/article/2014/07/04/omerta-sur-les-pesticides-dans-le-vignoble-bordelais_4450944_3244.html

<http://www.20minutes.fr/planete/1103585-20130219-pesticides-viticulteurs-voisins-vignes-dangereusement-exposes>

<http://www.futura-sciences.com/magazines/environnement/infos/actu/d/developpement-durable-viticulteurs-victimes-pesticides-44820/>

Annexe 4 : Le pré-test (et le post-test)

Questionnaire

1. *L'affaire Giboulot : Traiter ou non, telle est la question !*
 2. *Les pesticides en viticulture, vous avez dit un problème ?*
- *Question 1 : Que vous inspirent ces thèmes de débat ?*

- *Question 2 : Connaissez-vous cette affaire Giboulot ?*

OUI

NON

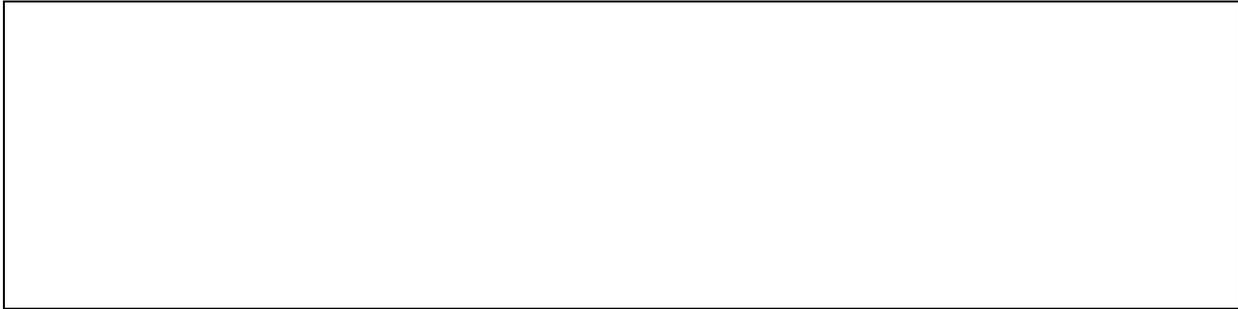
- *Question 3 : Si oui, quels sont les points importants qui vous semblent importants ?*

- Question 4 : Que pensez-vous de ces affirmations :

On doit traiter contre la flavescence dorée car c'est la loi !

On ne doit pas traiter contre la flavescence dorée car les pesticides proposés sont trop dangereux.

L'utilisation des pesticides est un problème d'agriculteur.



La viticulture biologique permet de solutionner tous les problèmes liés aux pesticides.



- Question 5 : Que pensez-vous du dessin suivant :

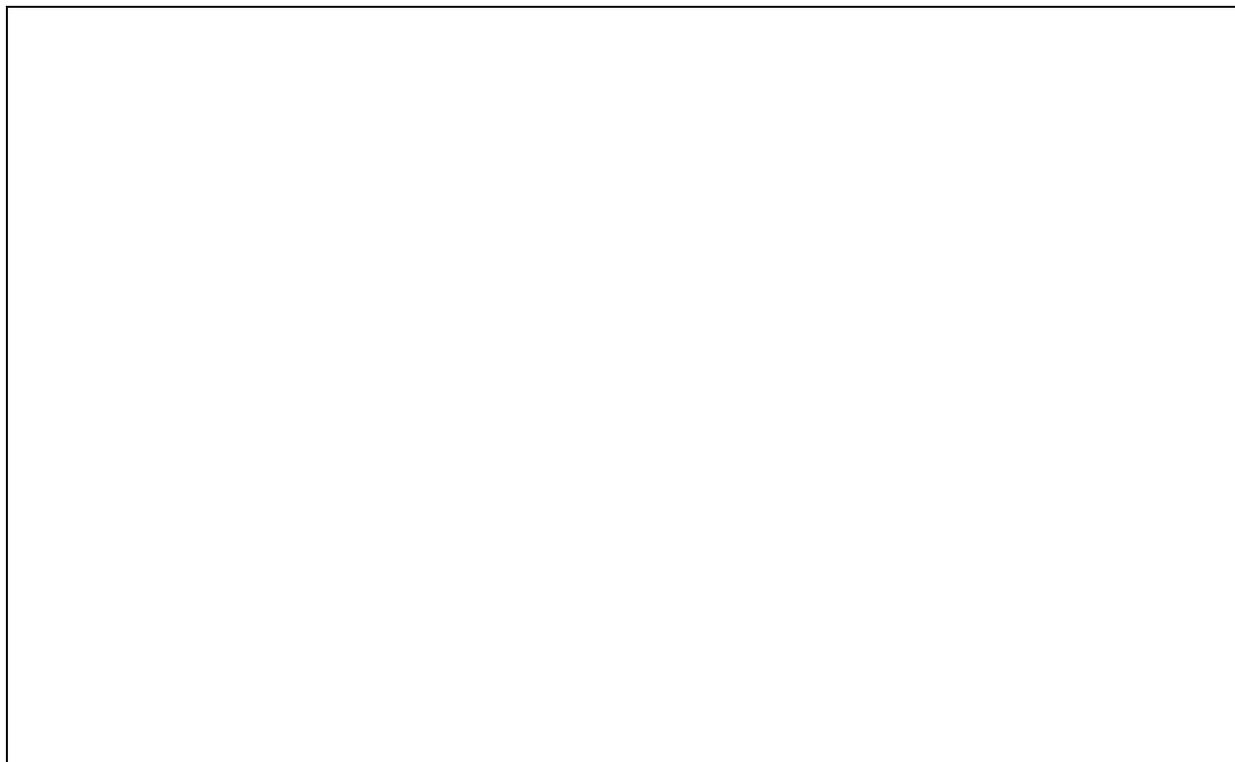


- Question 6 : Selon vous qu'est-ce qu'un débat ?

- Question 6 : Y a-t-il toujours une réponse à un débat ?

Éléments supplémentaire pour le Post-test
Que vous a apportez l'exercice ?

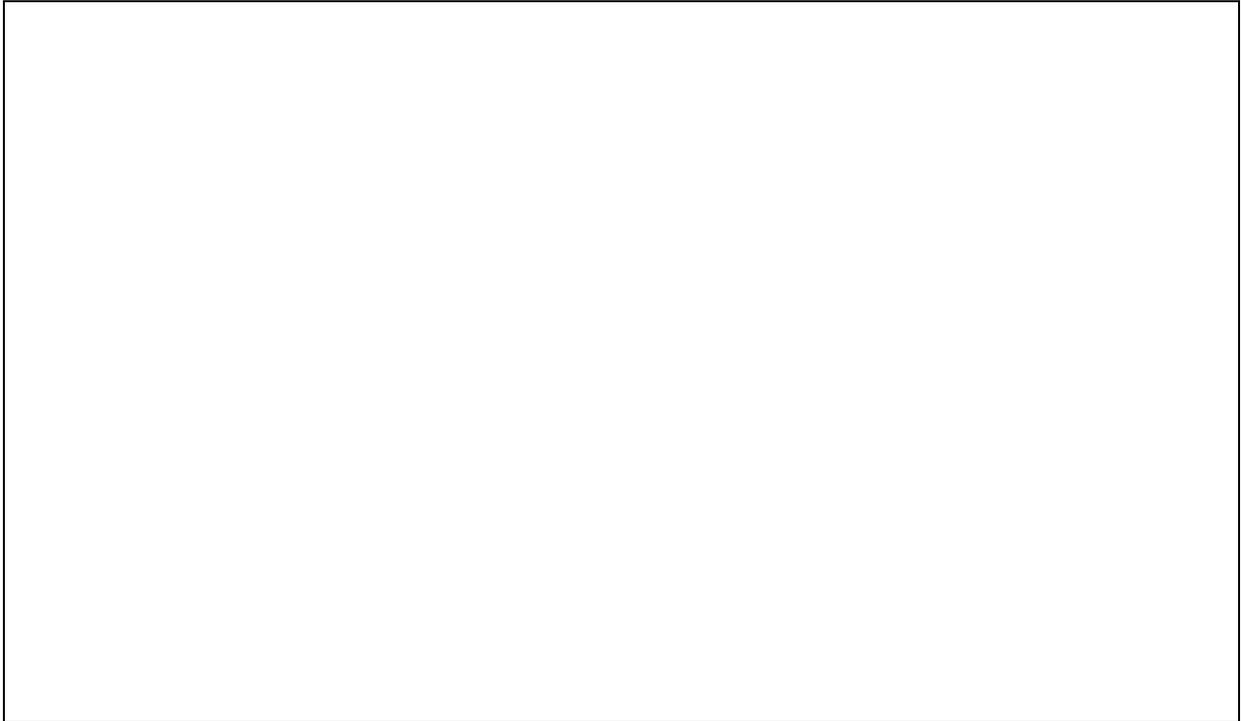
Concernant le théâtre et l'exercice « oral » :



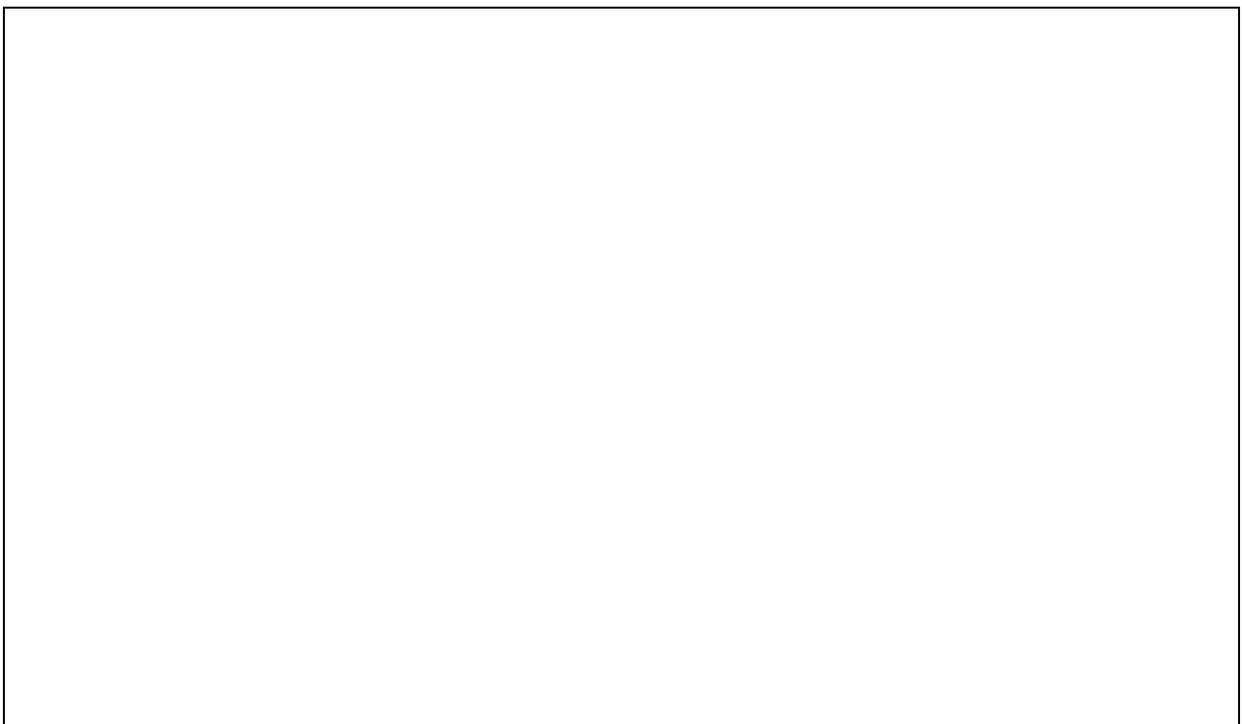
Concernant le débat et sa construction :



Concernant l'utilisation des pesticides :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide feedback or notes regarding the use of pesticides.

Comment jugez vous l'exercice (difficultés rencontrées, points positifs, négatifs, améliorations) :

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide feedback on the exercise, including difficulties, positive points, negative points, and suggestions for improvement.

Annexe 5 : Tableau de comparaison Pré-test/post-test à partir de la grille RSSD

	Pré-test					Post-test						
	Problématisation	Echelles	Savoirs	Incertitudes	Valeurs	Régulations	Problématisation	Echelles	Savoirs	Incertitudes	Valeurs	Régulations
Elève 1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
Elève 2	1	2	1	1	1	1	3	3	2	2	3	1
Elève 3	1	1	1	2	1	1	4	2	2	3	3	3
Elève 4	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	4	1
Elève 5	2	2	1	1	1	1	3	3	2	2	2	2
Elève 6	1	1	1	2	1	1	2	2	2	3	3	2
Elève 7	1	1	1	3	1	1	3	3	2	3	4	1
Elève 8	1	1	1	2	2	1	4	3	1	4	3	2
Elève 9	2	1	2	1	1	1	2	2	3	2	3	2
Elève 10	1	2	1	1	1	1	3	2	2	2	3	2
Elève 11	1	1	1	2	2	1	3	2	3	3	3	1
Elève 12	1	2	2	1	1	1	3	3	2	2	4	3
Elève 13	2	1	1	1	1	1	3	2	2	2	3	1
Elève 14	1	1	1	2	1	1	2	3	2	3	3	1
Elève 15	1	1	2	1	2	1	3	2	3	3	4	2
Elève 16	1	2	1	1	1	1	3	3	2	2	2	1
Elève 17	1	1	3	3	1	1	2	2	3	3	3	1
Elève 18	1	2	1	1	2	1	3	3	2	3	3	2
Elève 19	1	2	1	1	2	1	2	3	2	2	2	1
Elève 20	1	2	1	1	1	1	2	3	2	2	3	1
Elève 21	2	1	1	1	3	1	3	3	2	3	4	1
Elève 22	1	1	2	1	1	1	3	3	3	2	3	2
Elève 23	1	1	2	1	2	1	3	2	4	3	3	1
Elève 24	2	2	1	1	2	1	3	3	2	2	2	2
Elève 25	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1
Elève 26	1	1	2	1	1	2	3	3	4	2	2	3
Elève 27	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Elève 28	1	2	2	3	3	1	4	3	4	3	3	2
Elève 29	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	3	2
Elève 30	1	1	1	1	2	1	3	2	2	2	2	1
Elève 31	1	1	2	1	1	1	3	3	4	3	3	2
Elève 32	1	1	1	2	1	1	4	2	2	2	2	1
Elève 33	1	1	1	4	3	3	4	2	4	3	3	4
Moyenne	1	1	1	1	2	1	3	2	2	2	3	2

Annexe 6 : Retranscription du débat du groupe 3 **par les élèves :**

C'est dans la Terre, l'affaire Giboulot.

Léonie : Metteur en scène

Tim : Animateur, Yves Chablis

Pierre : PDG de Monsanto, Marcus Michelin

Florent : chercheur à l'INRA, Pierre-Henri De Coubertin

Guillaume : Viticulteur, Olivier Cousin

Lara : Directrice d'association pour l'environnement (Soyons Nature), Solène Morrand

« - Mesdames, messieurs, bonsoir. Bienvenu à tous dans l'émission « C'est dans la terre. ». Nous vous proposons aujourd'hui un débat sur la fameuse affaire Giboulot en Bourgogne.

En effet le 7 avril 2013, le viticulteur Emmanuel Giboulot s'est opposé aux traitements obligatoires contre la maladie de la flavescence dorée. Il s'agit d'une maladie qui sévit en France depuis les années 70-80. Et qui a des conséquences dramatiques sur le vignoble français. Les viticulteurs susceptibles d'être touché par la maladie ont pour obligation de traiter leurs vignes afin de limiter la contamination. Mr Giboulot, depuis toujours s'oppose aux traitements chimiques qu'il estime non nécessaire sur son domaine étant donné sa façon de travailler qui lui permet de ne pas avoir recours aux intrants chimiques, et c'est la raison pour laquelle il a été inculpé par la justice.

Afin de nous éclairer sur les tenants et les aboutissements de cette affaire et dans un sens plus large d'aborder la question des traitements, nous faisons appel à plusieurs professionnels : J'accueille en premier lieu Mr Marcus Michelin, le PDG de Monsanto, qui nous présentera les intérêts des produits phytosanitaires, (bonsoir de pierre), pour s'opposer à lui Mr Olivier Cousin, qui est viticulteur biologique dans le bordelais. Nous recevrons également Mr Pierre-Henri de Coubertin, qui est un chercheur dans l'INRA de Bordeaux, et pour finir Mlle Solène Morrand qui est directrice de Soyons Nature.

– Mr Olivier Cousin, pouvez vous nous expliquer ce que ça représente d'être un viticulteur biologique aujourd'hui ? (Tim)

– Mesdames et messieurs bonsoir, la situation dans laquelle je suis en tant que viticulteur biologique est semblable à celle de Mr Giboulot. Cela fait des années que je n'utilise pas de produits phytosanitaires pour lutter contre la maladie de la flavescence dorée, je n'utilise que des produits naturels qui sont très respectueux de l'environnement, tel que les organismes vivants qui ont pour habitat la vigne, puisque je suis contre les produits qui peuvent nuire à l'environnement. Depuis toutes ces années que j'utilise ce mode de conduite pour mon vignoble, je n'ai jamais eu aucuns soucis en maladie ainsi qu'en ravageur. (Guillaume)

– Très bien merci, je passe maintenant la parole au PDG de Monsanto, Mr Marcus Michelin. (Tim)

– Bonsoir, j'ai été convoqué pour ce débat, concernant l'affaire Giboulot. Je tenais tout d'abord à dire que Mr Giboulot n'utilise pas des produits phytosanitaire de synthèse mais naturel. Comme vous pouvez le savoir, la flavescence dorée peut ravager un vignoble en quelques années c'est évident. Il est donc impératif de lutter contre le cicadelle de la flavescence dorée. Notre société s'engage depuis des années pour lutter contre cette maladie tout en respectant l'environnement. Il est de notre devoir d'aider les agriculteurs à protéger

leurs cultures afin de continuer une production de qualité. (Pierre)

– Merci Mr Michelin, nous donnais maintenant la parole à Mr Pierre-Henri de Coubertin, chercheur à l'INRA. (Tim)

– Bonsoir et merci Mr Yves Chablis de m'accueillir sur ce plateau. Effectivement, nous pouvons constater que les produits actuellement utilisés sont bel et bien toxiques. Etant donné que le département de Mr Giboulot n'a pas été directement affecté, les traitements n'étaient qu'à titre préventifs. Je comprend le choix de ce viticulteur, en revanche, si ce dernier avait été dans une zone infectée par la flavescence et avait été appelé à effectuer ce même traitement, la situation aurait été beaucoup plus problématique, étant donné qu'il aurait directement mis en danger les vignobles avoisinants. (Florent)

– Merci, donne maintenant la parole à Mlle Solène Gourrand, la directrice de Soyons Nature, une association pour l'environnement. (Tim)

– Bonsoir à tous, pour ma part, je suis de l'avis de Mr Giboulot et je le soutiens ! Il a été en prison pour avoir refusé de polluer. Ce vigneron qui n'a pas utilisé de produit chimique depuis 1970 devrait arroser ses vignes de pesticides « bio » soit disant. (Lara)

– Merci à tous pour vos interventions. Je vais maintenant essayer approfondir le débat en vous posant les questions suivantes : l'usage des traitements phytosanitaires étaient ils vraiment obligatoires ? Peut on envisager des alternatives ? Peut on remettre en cause la décision de justice ? Mr Cousin je vous laisse la parole pour que vous nous exposiez vos arguments. (Tim)

– Suite à l'utilisation de nombreux produits phytosanitaires, mon père a développé un cancer, auquel il a succombé, il y a plus d'une dizaine d'années maintenant. Outre mon cas personnel, nous pouvons constater qu'il y a de nombreux décès dans l'agriculture du aux pesticides. C'est pour cela que j'ai décidé de ne plus utiliser ce type de produits pour protéger mon terroir de la pollution de vos produits Monsieur. Suite à ma comparaison avec des analyses que j'ai faites avant mon passage en bio, j'observe que la biodiversité est plus présente dans ma vigne. Ce qui prouve que ce produit détruit autre chose que la cicadelle. (guillaume)

– En effet, la dangerosité de ce produit toxique et non sélectif est tel, qu'il affecte aussi les oiseaux et les insectes qui participent à l'équilibre du vignoble. (Lara)

– J'entends très bien vos arguments, Mr j'en suis désolé pour votre père, seulement, l'agriculture n'est plus aujourd'hui celle des années 70. Les pratiques des agriculteurs ont changés avec l'amélioration du profit écotoxicologique et la réduction des doses par hectare. Vous ne pouvez donc en aucuns cas affirmer que mes produits dégradent votre sol, je vous met au défis de me prouver le contraire. (Pierre)

– Monsieur, monsieur gardez votre sang froid.... (Tim)

– (Pierre) : je ne fais qu'avancez des faits prouver scientifiquement

– Très bien Mr Michelin, vous voulez parler de faits, parlons de faits concrets. Les soit disantes preuves que vous avancez sont émises par vos propres laboratoires. Permettez moi de vous reprocher un manque d'objectivité. Concernant le pyrevert, il ne doit sa classification comme produit bio que par sa composition organique, il est effectivement neurotoxique pour les abeilles et les typhlodromes. (Florent)

– Je vous informe que le gouvernement ainsi que nos sociétés ont mis en place pour tous les agriculteurs des formations pour utiliser au mieux et avec le minimum de danger tous nos produit. Également pour les consommateurs les doses appliquer sont de plus d en plus restrictif afin de ne pas dépasser la DJA. (pierre)

– Vous affirmer donc que vos produit sont donc dangereux pour le consommateur et aussi, en plus pour l applicateur, ils sont donc nocif a ceux ci et a l environnement. On peut donc dire que vos produits monsieur sont extrêmement dangereux pour tous les organismes

vivants. Et qu'il y a de nombreux risques pour la santé humaine (Guillaume)

– En effet Messieurs, précisons tout de même que même si les mécanismes d'actions des pesticides sur notre organisme sont complexes et encore mal connus, leurs effets eux, ont été mis en évidence. Troubles de la reproduction, cancers, troubles du système nerveux : voici un descriptif des maladies pouvant être la conséquence d'une exposition à ces produits toxiques. C'est ce qui a probablement tué le pauvre père de Monsieur Cousin ! N'avez vous pas de conscience Mr Michelin ? (Lara)

– Je vous en prie, messieurs dames, calmez vous, restons dans un débat d'idée et essayez de mettre vos querelles personnelles de côté ! Mr De Coubertin que pouvez vous dire sur les traitements de Mr Giboulot ? (Tim)

– Certes les produits sont nocifs mais la flavescence est néanmoins un fléau dont il faut se méfier, actuellement le pyrévert est la seule arme de lutte en bio et de manière générale les arrêts préfectoraux sont importants à respecter si l'on ne veut pas que ce fléau se propage. Cependant ici les traitements n'étaient qu'à titre préventifs et avaient pour but d'assurer la sécurité de quelques grands Châteaux de la Côte d'Or et c'est bien pour cette raison que l'on a donné en partie raison à M.Giboulot en justice, ces traitements ne sont réellement nécessaires que dans une situation où le vignoble est déjà touché par la flavescence. (Florent)

– Veuillez tout de même noter messieurs que d'après M.Giboulot lui-même le produit utilisé serait et je cite : « un dangereux pesticide qui détruit entre autres les abeilles et la faune auxiliaire. Il détruit toutes sortes d'insectes nécessaires à la régulation de la vigne pour éviter les parasites. »

L'insecticide autorisé en agriculture biologique, le Pyrévert, fabriqué à partir d'extraits de plante n'est selon lui pas neutre puisque ce produit tue sans discernement tous les insectes y compris les insectes auxiliaires (les anti-acariens par exemple) ou les pollinisateurs, Son efficacité est également contestable selon lui, puisqu'il entraîne une spirale de traitements qui dévasteront à terme l'équilibre de l'éco-système des vignes.

D'après moi il est donc normal que Mr Giboulot obtienne raison puisqu'il a seulement refusé d'empoisonner ses terres ! (Lara)

– Je vous informe que notre société depuis des années s'engage dans la recherche et le développement, 15% de son bénéfice est reversé dans un programme d'amélioration des produits ainsi que la recherche de molécules naturelles et plus respectueusement de l'environnement. Notre programme peut être valable et efficace sans le soutien des chambres d'agriculture et surtout du soutien des agriculteurs, qui je l'espère nous contacteront à la suite de cette émission pour nous aider à améliorer les pratiques environnementales de toutes les filières, car c'est ensemble que nous créerons un climat d'éco-responsabilité ! (Pierre)

– Et c'est sur vos paroles, Mr Michelin, que nous allons clôturer ce débat très controversé. On aura évidemment remarqué en écoutant vos arguments aux uns et aux autres que l'affaire de Monsieur Giboulot vous tient à cœur et que la majorité d'entre vous soutient son action. La question est en effet très complexe car, le vignoble de Bourgogne n'étant pas directement touché par la maladie de la flavescence dorée, on peut se demander l'utilité d'une lutte phytosanitaire. Toutefois, quand on connaît les dégâts colossaux que ce ravageur peut causer et que l'on se trouve sur un vignoble d'une qualité reconnue sur le plan international, on est en mesure de comprendre l'utilité des traitements préventifs (je m'adresse là bien entendu à M.Michelin). C'est une question qu'on ne peut pas traiter de façon linéaire ; nous aurons, j'imagine, encore plusieurs débats sur le sujet qui nous permettront d'élucider le problème le plus rapidement possible et donc, de donner raison ou non au personnage qui est au centre de notre débat : M.Giboulot.

Je vous souhaite à toutes et à tous une excellente fin de soirée, bonsoir à tous ! (Tim)

Annexe 7 : Retranscription du débat du groupe 5 **par les élèves :**

10mn pour comprendre, l'affaire Giboulot.

Animateur : Bonjour, à tous. Bienvenu dans cette émission intitulée "C dans la vigne". Aujourd'hui nous allons nous intéresser à l'affaire Giboulot, des polémiques qu'elle a pu engendrer et quelles conséquences ont été observées à la suite de cette affaire. Nous avons donc intitulé cette émission : l'affaire Giboulot, traité ou non, tel est la question ? Pour répondre à cette question, nous avons l'honneur de recevoir Marie Safran, chercheuse à IFV de Bordeaux, Bernard Arnaud viticulteur biologique à Blaye, David Martin, directeur de l'association pour la défense de l'environnement, et Michelle Bayer, PDG de la firme phytosanitaire phytoclean.

Marie Safran : Tout d'abord la flavescence dorée est une maladie virale provenant des USA. Cette maladie est transmise par le biais d'un insecte qu'on appelle la cicadelle de la flavescence dorée. La cicadelle est un ravageur infecté qui s'est installée en premier lieu dans des régions au climat méditerranéen. Cependant, le réchauffement climatique a favorisé une prolifération de cette maladie vers des régions plus au nord sachant que cet insecte apprécie les températures douces.

On a alors pu observer les symptômes de cette dernière dans plusieurs régions. La flavescence dorée se caractérise par un rougissement des feuilles, un nouage des rameaux et encore un assèchement des grappes.

Dès lors qu'on a pu constater l'apparition de cette maladie des organismes comme le GDON on permet de recenser le taux de pieds touchés.

Pour ma part, en tant que chercheuse à l'IFV on a alors commencé des recherches sur la flavescence dorée et sur les jaunisses dont cette maladie fait partie au même titre que le bois noir. Ensuite de nombreuses mesures ont été mises en place comme la lutte chimique et prophylactique.

Bernard Arnaud : Bonjour, je suis Bernard Arnaud, viticulteur en agro-biologie. J'exploite 12 ha de vignes en Côte de Blaye. Je suis viticulteur en agro-biologie depuis 20 ans, pour moi le réel progrès est dans la lutte biologique et la viticulture biologique en générale.

En lutte biologique, je n'applique pas de produit de matière active dangereuse dans mon vignoble et j'obtiens des vins de qualités qui expriment vraiment le terroir.

Je suis obligé de traiter contre la cicadelle, donc j'utilise dans un premier temps des méthodes prophylactiques comme l'arracher et brûler les pieds contaminés, et chauffer les porte-greffes avant de planter (pépiniériste). Ensuite, lors que je dois vraiment traiter je passe en lutte chimique mais seulement des matières actives biologiques, comme le pyrèthre.

Je préfère lutter biologiquement plutôt que de favoriser la prolifération de la cicadelle porteuse de la maladie et ainsi provoquer l'utilisation massive de produits de synthèse dangereux pour l'environnement.

Michelle Bayer : Alors, pour ma part je vais vous parler des différents produits phytosanitaires que nous avons mis en place pour lutter contre cette maladie. Tout d'abord une multitude de produits de synthèse, tel que le luzindo ou encore karaté zéon, sont d'une très excellente efficacité. Cela s'explique par 3 critères ; l'action de choc, la durée d'action et le

profil vis-à-vis de la faune auxiliaire.

Ces produits sont uniquement appliqués par les exploitations conventionnelles, donc on aussi pensé aux viticulteurs en agriculture biologique. Pour ces vigneron, le pyrèvert est disponible. Ce produit à une application est recommandée ; 1^{er} traitement se réalise 1 mois après l'apparition des premières éclosions des œufs, le 2^{ème} traitement se positionne 15 jours après le premier traitement, afin de lutter contre les larves, enfin le 3^{ème} traitement se fixe lui 1 mois après le second traitement, afin de détruire les adultes. Grâce à ces différents traitements, 2 types de stratégies peuvent être employer. Je m'explique, le viticulteur peut appliquer le 1^{er} et le 2nd traitement ou le 1^{er} et le 3^{ème} traitement.

David Martin : Je suis le directeur de l'association pour le défense de l'environnement. Moi je suis contre les produits chimiques car cela pollue beaucoup trop.

Tout d'abord, la pollution, qui est un grand fléau actuellement. En effet, nous le savons le réchauffement climatique à induit un déplacement de la cicadelle de la FD vers les régions viticoles plus au Nord, comme d'ailleurs le montre l'affaire Giboulot, qui c'est produit en Bourgogne.

Mais revenons à la pollution de ses produit chimique, j'ai dit précédemment qu'ils pollue énormément et touche les nappes phréatiques, les sols, par exemple.

De plus il y a une énorme incidence sur la population du a ses traitement chimiques. Cela peut entraîner des maladies graves voir même des cancers.

En conclusion je suis pour le développement encore plus poussé des méthodes prophylactiques.

Débat → en improvisation

Animateur : Expliquer nous donc comment on peut lutter contre cette maladie.

Bernard Arnaud : A mon avis le meilleur moyen afin de lutter contre cette maladie est la lutte prophylactique.

David Martin : Je rejoint les idées de Monsieur Arnaud en favorisant la lutte prophylactique. De plus ce type de lutte n'entraîne pas de pollution dans les sols, nappes phréatique et pour la faune.

Michelle Bayer : Certes, mais les produits que nous avons mis en place entraînent également pas de pollution chez la faune car des positions de traitements sont à respecter.

Arguments :

Marie Safran : traiter → lutter contre la maladie

ne pas traiter → impossible sinon selon des analyses menés depuis de nombreuses années les vignobles courent à perte

Produit bio → aucune transformation de la maladies

Produit de synthèse → molécule modifié

Bernard Arnaud : lutte prophylactique, pas de cicadelle dans mes vignes, traitement obligatoire et cher

Michelle Bayer : pyrèthre efficace, même si le luzindo et karaté zéon sont plus effiace, traitements précis pour ne pas être nocif pour les insectes

David Martin : pour la lutte prophylactique car cela ne pollue pas

Conclusion

Très bien mesdames et messieurs, donc on peut conclure que la lutte prophylactique est la plus importante mais que la lutte chimique reste une intervention indispensable pour que le ravageur soit détruit.

Donc voilà chers téléspectateurs notre émission touche à sa fin et je vous dis à très vite sur "C dans la vigne".

Etude d'une situation pédagogique : Débat théâtralisé autour de la controverse sociotechnique des pesticides

Auteur : Clément BIJOU

Directeur de mémoire :
Jean SIMONNEAUX
Nicolas HERVE

Année : 2015/2016

Nombre de page : 110

Résumé :

L'enseignement agricole en tant que dispositif de formation des agriculteurs d'aujourd'hui et de demain joue un rôle primordial dans le développement de l'agroécologie en France, tant dans ses dimensions écologiques, économiques et sociales. Ainsi, l'enseignement des Questions Socialement Vives peut participer à la construction d'une pensée critique et d'une citoyenneté scientifique sur des controverses socioscientifiques. Nous proposons dans ce travail un outil didactique, *le débat théâtralisé*, associant jeu de rôle, débat et théâtre, afin de rendre les élèves *acteurs* de leur apprentissage. Notre étude a été mise en place en classe de BTS VO1 sur une durée d'un mois. Sur la base de la grille RSSD définie par Morin en 2010 nous mettons en œuvre une méthodologie d'analyse à trois niveaux (la classe, le groupe et l'individu) et en 4 temps (une comparaison Prétest/Post test, une analyse sociosémantique du débat théâtralisé, une analyse du débat en train de se faire et une analyse de la néopolarisation de deux apprenants). Notre étude démontre l'intérêt de ce débat théâtralisé dans l'enseignement des QSV tant dans ses finalités de savoirs que de savoir-être, tant dans ses dimensions collectives qu'individuelles.

Mots clés : Education - Théâtre - Débat - Jeu de rôle - Pesticides - Agroécologie

Summary :

The agricultural education as dispositive of educative of the farmers of today and tomorrow. Play an essential role in the development of the agroecology in France, so much in its green, economic and social dimensions. So, the teaching of the Questions Socially Lively can participate in the construction of a critical thought and a scientific citizenship on socioscientific controversies. We propose in this work a didactic tool, the theaterized debate, associating role play, discusses and theater, to return the pupils actors of their learning. Our study was organized in class of BTS VO1 on a duration of one month. On the basis of the railing RSSD defines by Morin, on 2010 we let us operate a methodology of analysis at three levels (The classroom, the group and the individual) and at 4 times (a comparison Prétest/Posttest, an semantics analysis of the theaterized debate, the analysis of the debate being made and an analysis of the neopolarization of two learners). Our study demonstrates the interest of this theaterized debate in the education of the QSV both in its purposes of knowledges as social skills, in its collective dimensions that individual.

Keywords : Education - Theater - Debate - Role playing - Pesticide - Agroecology