

## **LA SCOLARISATION DE L'ARGUMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE Analyse des textes officiels depuis 1970**

Nathalie Denizot  
Université de Cergy-Pontoise – IUFM  
ÉMA (ÉA 4507)

En 1990, Bernard Veck écrivait (p. 85) :

On a évidemment toujours formé les élèves dans le cours de français à construire des textes correctement argumentés, mais sans doute jusque-là de façon plus diffuse, plus discrète, ou plus implicite. Désormais, l'argumentation apparaîtra de plus en plus comme un chapitre (c'est le cas dans un nombre croissant de manuels), voire un pôle de l'enseignement du français. L'école est peut-être, avec l'argumentation, en train de fabriquer un nouveau champ disciplinaire.

Où en est-on plus de vingt ans plus tard de ce « savoir scolaire en émergence » (*id.*, p. 83) ? L'argumentation est-elle devenue véritablement ce nouveau champ disciplinaire que certains didacticiens avaient investi dès les années 1980 (cf. par exemple *Pratiques*, 1980) ? Rien n'est moins sûr à lire les derniers programmes du collège et du lycée, ou le socle commun qui, comme le regrette notamment Jeanne-Antide Huynh (2009), exclut l'argumentation de la culture humaniste pour la cantonner dans la formation du citoyen. Si on s'en tient à la discipline français, on a même plutôt l'impression actuellement d'assister à une forme de dilution, voire de disparition, de l'argumentation, sorte de météore qui n'aurait pas réussi à se stabiliser en tant qu'objet disciplinaire.

Pour essayer d'y voir plus clair, je me propose dans cet article de réfléchir sur la scolarisation de l'argumentation au cours des dernières décennies. Le sujet étant vaste et complexe<sup>1</sup>, mon approche sera en grande partie exploratoire et s'en tiendra aux textes officiels et institutionnels (programmes, documents d'accompagnement et définitions des examens). Il s'agira ainsi d'essayer de mieux cerner les usages disciplinaires de l'argumentation depuis les années 1970, dans les classes de l'enseignement secondaire (collèges et lycées généraux, techniques et/ou technologiques et professionnels).

Je montrerai ainsi comment les usages de l'argumentation se sont progressivement spécifiés et spécialisés, d'un outil au service d'autres apprentissages à une forme de savoir plus proprement disciplinaire. Mais ce parcours n'est pas complètement linéaire, et les usages se sont intriqués tout autant que succédé, notamment si on prend en compte les exercices des différents examens. C'est pourquoi, tout en suivant un plan globalement diachronique, je ne m'interdirai pas de m'affranchir parfois de la stricte chronologie.

## L'ARGUMENTATION, UN OBJET DE TRAVAIL ANCILLAIRE

Dans les textes officiels des années 1970-1980, l'argumentation n'est pas véritablement un objet de travail en soi, mais elle est au service des objectifs de l'enseignement du français, en partie renouvelés. C'est un objet ancillaire, qui n'existe qu'en tant qu'il s'ancre dans d'autres contenus disciplinaires et qu'il s'articule à des objectifs disciplinaires qui n'ont pas sa maîtrise comme visée première.

### De nouveaux objectifs disciplinaires

Les années 1970-1980 sont des années de grand bouleversement et de profond désir de rénovation pour l'enseignement du français dans le secondaire, suite aux différentes réformes engagées depuis les années 1960. Outre les grandes réformes structurelles<sup>2</sup> (décret Berthoin de 1959, institution des CES en 1963, création du BEP en 1966, loi Haby de 1975), certaines réformes des diplômes et des exercices témoignent des mutations alors en œuvre dans l'enseignement du français : disparition de l'explication de textes au baccalauréat entre 1960 et 1969, création de l'épreuve anticipée de français (EAF) en 1969, disparition en 1972 de la

---

<sup>1</sup> . À ma connaissance, il y a peu de synthèses récentes sur cette question de la scolarisation de l'argumentation (je laisse de côté ici les nombreux travaux didactiques portant sur des approches de l'objet lui-même, par exemple *Pratiques*, 1980 ; 1981 ; 1992 ; 1994 ; 1997 ou *Recherches* 1988, 1991, etc.). La plus utile et la plus complète – mais datant d'avant les programmes de 2001 et centrée principalement sur la notion de discours – est l'article de Benoît (1999), qui permet de comprendre « l'émergence » de l'argumentation dans les programmes du collège et du lycée depuis 1975. On peut aussi consulter les travaux de Bernard Veck et de son équipe sur la discipline au lycée (notamment 1990), qui, dans les années 1990, ont fait une place importante à l'argumentation, ou ceux de Violaine Houdart-Mérot (1998), qui étudie notamment les textes officiels des années 1980 et qui consacre quelques pages à l'argumentation. Il faut enfin signaler, sur un plan un peu différent, les « repères historiques » qui ouvrent l'ouvrage d'Huguette Mirabail (1994, p. 7-26), par ailleurs tourné vers des propositions de travail en classe.

<sup>2</sup> . Cf. Robert, 1993.

composition française et introduction du résumé et de l'analyse – sans compter la disparition de la distinction classique/moderne en 1965<sup>3</sup> ou la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959<sup>4</sup>. Le manifeste de Charbonnières<sup>5</sup>, publié en 1969 par la jeune Association Française des Professeurs de Français (qui deviendra en 1973 l'AFEf, Association Française des Enseignants de Français), incarne ces nouvelles conceptions de la discipline, que l'on retrouve également en 1972 dans le texte d'orientation de la commission présidée par Pierre Emmanuel, et influencée en partie par l'AFPF (Cardon-Quint, 2010). Les programmes de français, dont certains n'avaient pas été revus depuis 1947 voire 1938, sont entièrement refaits, et renouvèlent en partie la configuration de la discipline (cf. par exemple Houdart-Mérot, 1998 ; Lopez, 2010).

Cette refonte des programmes touche toutes les filières et tous les niveaux : en 1973, paraissent de nouveaux textes pour le CAP et le BEP, suivis en 1981 de nouvelles instructions pour le CAP ; en 1977, pour le collège ; en 1981, pour le lycée général<sup>6</sup>. Tous ces textes définissent dans leurs préambules de grands objectifs, dont deux sont communs à tous les niveaux et toutes les filières : apprendre aux élèves à communiquer, non seulement pour pouvoir s'exprimer en toutes circonstances, mais aussi pour leur faire découvrir autrui, et contribuer ainsi à construire une « communauté »<sup>7</sup> ; acquérir des techniques et des méthodes, pour viser « l'autonomie » de l'élève, notamment à travers l'observation, la réflexion, l'analyse (souvent « critique »), le jugement, etc.

L'argumentation s'articule à la fois à ces nouveaux objectifs des programmes scolaires et aux nouveaux exercices mis en place (notamment le résumé/analyse/discussion). Elle apparaît dans les textes officiels de manière encore très accessoire : il y a bien quelques occurrences du terme, mais elles sont rares. Et surtout, elles ne construisent pas l'argumentation comme un objet disciplinaire à part entière, mais comme un objet ancillaire, encore en émergence.

Cette émergence a d'ailleurs été préparée par tout un ensemble de facteurs, sur lesquels je ne m'attarde pas ici, mais qui sont notamment rappelés par Benoit (1999, p. 19-24) : la diffusion de ce qu'il nomme des courants « commercial » et « juridique », le premier autour de Richaudeau notamment (par exemple 1973), le second autour des travaux de Perelman (1958), dont les retombées dans les années quatre-vingt inspireront nombre de recherches sur l'argumentation (notamment : Plantin, 1989 ; Maingueneau, 1990). Elle s'inscrit également dans tout un courant didactique qui cherche à renouveler l'enseignement du français : j'évoquais la création de l'AFEf, mais il faut aussi rappeler l'importance de la création de *Pratiques* en 1974, qui contribuera à diffuser les travaux de Combettes, d'Adam, de

<sup>3</sup> . Depuis 1902, les classes de seconde et de première opposaient les « classiques » (avec latin) aux « modernes » (sans latin) ; la nouvelle distinction oppose les « littéraires » et les « scientifiques » : ce sont désormais les sciences (et notamment les mathématiques, devenues dominantes) qui discriminent les sections, et non plus le latin (cf. Albertini, 1990).

<sup>4</sup> . Cf. notamment Chartier et Hébrard (2000, p. 275-286) et Albertini (1990).

<sup>5</sup> . Il est disponible en ligne sur le site de l'Afep, [www.afep.org](http://www.afep.org).

<sup>6</sup> . Je cite les programmes de collège à partir de la brochure éditée par le CNDP en 1981 ; ceux du lycée général à partir d'une brochure de 1982 ; celui du CAP à partir d'une brochure de 1976.

<sup>7</sup> . C'est l'expression utilisée dans le préambule du lycée, p. 23, qui résume cette exigence d'apprentissage de la communication dans une formule frappante : « Apprendre à dire, c'est apprendre à être ».

Charolles, etc. C'est ainsi que le numéro 28 (1980), *Argumenter*, veut « envisager d'une façon nouvelle les faits d'argumentation » en les inscrivant dans « l'essor tout à fait contemporain des recherches sur les structures textuelles, sur les actes de langage, sur la réception et l'interprétation, sur l'oral » (Charolles, p. 4). Ce numéro sera prolongé en 1981 par un autre sur des problématiques voisines, *Pouvoirs des discours*<sup>8</sup>.

## **Argumentation, communication et méthodes**

[...]

---

<sup>8</sup> . Il est intéressant de noter les titres de ces deux numéros qui se veulent complémentaires, *Argumenter* tout d'abord, puis *Pouvoirs des discours* : pour *Pratiques*, les travaux sur l'argumentation s'inscrivent clairement dans ceux sur les discours. On retrouvera ces choix théoriques dans les programmes des années 1995-2000.