

**SOMMAIRE**

**RECHERCHES N° 9, NOVEMBRE 1988.**

**ARGUMENTER**

Editorial ..... p.3

Entre chiens et chats  
Marylène CONSTANT, Collège de la Bassée  
Isabelle DELCAMBRE, Lycée de Lambersart ..... p. 5

Aimez-vous l'argumentation en sixième ?  
Bertrand DAUNAY, Collège de Cappelle-la-Grande ..... p. 13

Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1, est-ce possible ?  
Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille  
Martine LEMOINE, Ecole de Bellaing ..... p. 17

“ Vous avez tort... c'est très bien le train ! ”  
Arielle NOYERE, Collège de La Bassée ..... p. 33

Le provocation au service de la réfutation  
Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes ..... p. 55

Apprendre à gérer des contre-arguments  
Isabelle DELCAMBRE, Lycée de Lambersart  
Marie-Pierre VANSEVEREN, Collège de Fresnes-sur-Escaut  
Francine DARRAS, Ecole Normale de Lille ..... p. 61

Du stage P.A.F. à la classe  
Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes ..... p. 109

Le rap des comices... ou le “ slamping ” argumentaire  
Pierre GOLDSCHMIDT, Collège de Cappelle-la-Grande ..... p. 115

Pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ?  
Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille ..... p. 123

## ET QUAND L'INSTITUTION DEMANDE D'ARGUMENTER...

T'as pas des idées ?

Marylène CONSTANT, Collège de la Bassée . . . . . p. 165

Le piège de certains énoncés de devoirs de réflexion

Brigitte HIBERT, L.P. de Valenciennes . . . . . p. 167

L'argumentation, un exercice apparemment au-dessus de tout soupçon...

Roseline TISET, Lycée Pasteur de Lille . . . . . p. 171

**Bibliographie**

Dominique BRASSART, Ecole Normale de Lille . . . . . p. 185

Des nouvelles du livre pour la jeunesse

Elisabeth Vlieghe, Collège Voltaire de Wattignies

Jean-François INISAN, Collège Branly de Tourcoing . . . . . p. 189

*Dernières minutes*

Brevet des collèges Cuvée 88 : quelques réactions

LA REDACTION DE RECHERCHES . . . . . p. 193

## EDITORIAL

Derrière le thème de ce numéro de *Recherches*, beaucoup d'enjeux ; de partis pris, peut-être. En tout cas, des enjeux théoriques, didactiques, pédagogiques, institutionnels...

**Affirmer d'abord que la mise à la production de textes argumentatifs a sa place très tôt dans l'ensemble des apprentissages langagiers.** Pourquoi pas dès les CE1 ? Aussi, au fil des articles, des propositions de démarches, des aides à l'écriture et à la révision de textes argumentatifs, des évaluations de productions d'élèves, au CE1, en 6ème, 5ème, 3ème des collèges, 3ème technologique, B.E.P., 2ème ... Mais, si ce numéro se veut répondre au privilège accordé au texte narratif dans le cursus scolaire à l'école élémentaire et au collège, il n'en demeure pas moins que cette prépondérance du texte narratif sur les autres types de textes est due, en partie au moins, à l'existence déjà assez ancienne de modèles théoriques constitués, largement vulgarisés dans la littérature pédagogique. Rien de tel n'existe encore pour le texte argumentatif. Or, enseigner/apprendre à argumenter suppose que soit clarifiée la distinction entre discours argumentatif et texte argumentatif, que l'objet " texte argumentatif " ait une certaine consistance théorique ; partant de la question " pourquoi et comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit ?) ", D. Brassart se place dans cette perspective en rappelant les différents avatars de quelques modèles d'analyse théorique du texte argumentatif qu'il compare et problématise pour proposer un modèle ultime et nécessairement provisoire. Détour obligatoire - sous peine de perdre la spécificité de la didactique - mais qui n'a pas pour objet de faire en classe de la psycho-linguistique appliquée comme naguère on faisait de la linguistique appliquée ; seulement affirmation de la nécessité pour les praticiens de disposer de modèles théoriques, sans que soit éludée la question de la transposition didactique. Mais cet écrit théorique n'éclaire que partiellement les autres textes. Subsistent des zones d'ombre ; entre les différents articles, apparaissent des divergences pédagogiques (par exemple, jusqu'où peut-on amener des élèves à " défendre l'indéfendable ", même dans une situation d'apprentissage ?), des variantes théoriques sur lesquelles il serait intéressant de faire le point. Affaire à suivre dans un prochain numéro de *Recherches* ? ...

**Etablir aussi des bornes-frontières entre savoir argumenter et savoir dissenter,** par une analyse de la demande institutionnelle dans les sujets d'examen (Brevet des Collèges, B.E.P., Baccalauréat) pour contribuer à la clarification des critères utilisés dans le cadre de ces évaluations sommatives. Réduire le savoir argumenter au savoir dissenter, ce qui est bien une pratique dominante, c'est prendre

en effet le risque de canoniser le modèle scolaire par déréalisation du texte argumentatif, c'est confondre capacité à " avoir des idées " sur des thèmes plutôt abstraits et généralisants et compétence textuelle ; c'est faire l'impasse sur la compréhension des textes argumentatifs sociaux - objectif qui lui, peut être poursuivi très tôt dans la scolarité.

**Par ailleurs, faire le choix d'une orientation dominante de l'ensemble de ce numéro vers la production/compréhension de l'écrit**, qui n'exclut certes pas le détour par des pratiques orales dans la démarche pédagogique, mais où la production de textes est la finalité de tous les exercices proposés. Ecrire un texte argumentatif en lisant d'autres textes (expositifs, narratifs... et pourquoi pas argumentatifs) par le jeu d'interférences provoquées entre savoir lire et savoir écrire. Mais sur ce dernier point, on quitte le domaine spécifique du thème de ce numéro pour entrer dans la problématique plus générale des apprentissages langagiers, des activités rédactionnelles en particulier où, quelque soit le type de texte à produire, l'interaction entre lecture et écriture est moteur de l'apprentissage visé (voir par exemple, pour un autre type de texte, *Recherches* n° 8, " Récit ", mai 1988).

**Poser qu'apprendre à argumenter est avant tout une activité de production de texte globale** qui met en jeu des savoir-faire et des savoirs textuels plutôt que l'addition de micro-compétences linguistiques. Ainsi, dans ce numéro, pas d'exercice portant spécifiquement sur les connecteurs, ou sur les marques syntaxiques et/ou lexicales de l'opposition ou de la concession, même si au fil d'une démarche de production, des outils linguistiques sont explicitement ciblés et repérés comme tels.

Enfin, dans le numéro, deux rubriques " hors-sujet " : l'une, habituelle déjà, dans le prolongement du n° 7 " Littérature de jeunesse ", donne des nouvelles du livre pour la jeunesse ; l'autre, billet d'humeur sur le " Brevet des Collèges cuvée 88 " dans l'académie de Lille, se veut être une " bouteille à la mer " jetée dans l'océan institutionnel vers ceux qui élaborent les sujets, ceux qui définissent le barème et les critères, ceux qui corrigent ; et en début de chaîne, ceux qui enseignent et ceux qui apprennent...

La rédaction

## ENTRE CHIENS ET CHATS

### D'UN CLASSEMENT THEMATIQUE A UN CLASSEMENT ARGUMENTATIF

Marylène CONSTANT  
Collège de la Bassée  
Isabelle DELCAMBRE  
Lycée de Lambersart

L'objectif terminal de cet exercice est d'obtenir un tri classement d'une série d'énoncés fragmentaires majoritairement thématiques autour de deux animaux familiers, les chiens et les chats ( 22 propositions ), en repérant l'orientation argumentative qui les différencie, globalement pour ou contre un animal domestique. Les propositions qui ne sont pas orientées, essentiellement de nature descriptive ou informative seront également repérées.

Ce matériel engage(ra) d'abord les élèves dans un classement de nature thématique. La production d'un titre en phase 1 de la tâche est révélateur du type de classement vers lequel s'orientent les élèves (Chiens, chats et compagnie).

Ce type de classement est prévu et prévisible et par là même intéressant puisque nous disposons rarement de matériel pédagogique favorisant, permettant des changements d'hypothèses en cours de tâche sans pour cela mettre les élèves en situation d'échec par rapport à leurs premières propositions.

La consigne de travail est et doit rester vague afin de ne pas induire un type de classement.

Prévu et prévisible, le type de classement thématique proposé par les élèves l'est à deux titres :

Il suffit de se reporter aux résultats obtenus par Dominique Brassart sur une population d'élèves du CE2 au CM2 soumis à un exercice de tri-classement de même nature que celui-ci, publié dans *Repères* n° 65, " Les enfants comprennent-ils des énoncés argumentatifs ? " : dans la plupart des cas, les classements sont de nature thématique. Le même Dominique Brassart fait remarquer dans un article à paraître dans *La Revue Française de Pédagogie* " Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif écrit ", que " l'argumentation ne bénéficie pas des privilèges accordés massivement au récit par l'école, dans la sélection des textes de lecture ou dans le choix de ses " sujets de rédaction ".

Notre objectif **ne peut donc pas être** de constater que les élèves savent/ne savent pas reconnaître ces énoncés fragmentaires comme pouvant être des énoncés orientés de façon argumentative. Nous ne pouvons, nous ne devons nous contenter et même nous nous refusons à multiplier des manipulations, des expérimentations dont l'objectif réel et avoué ne serait pas la mise en place de démarches favorisant la progression des apprentissages. Voir ici même l'article de D. Brassart.

De plus, cet exercice se situe non pas dans la perspective d'un mode d'appropriation par **acquisition** (c'est à dire ce qui est issu d'un enseignement) mais dans la perspective d'un mode d'appropriation par **apprentissage** (l'élève apprend en se confrontant à des problèmes à résoudre), ceci débouchant sur la construction de savoir-faire.

Nous verrons que la tâche de **médiation** du maître est ici fort importante puisqu'il s'agira pour lui de mettre en place des opérations pour que l'élève s'approprie le savoir. C'est aussi là que se situe toute l'articulation DIDACTIQUE/PÉDAGOGIE. Nous entendons par didactique " les modes d'enseignement/apprentissage des contenus spécifiques " et par pédagogie, tout " le reste " à la manière de J.F. Halté (Université d'été, Lyon, juillet 1988), tout ce qui a trait à la gestion de la classe, par exemple, des groupes, à la relation dite pédagogique ; définitions schématiques, certes, mais commodes en première analyse.

Il s'agit bien ici donc d'aider l'élève à changer d'hypothèse de lecture de ces énoncés en cours de tâche. En effet, si dans une première lecture, l'élève traite les données localement, il faut l'amener à revoir son classement de manière à ce qu'il repère ces énoncés comme pouvant apparaître dans une mise en (con)texte argumentatif.

On peut aussi se demander si la forme de l'exercice (des énoncés fragmentaires, à orientation argumentative **mais non contextualisés**) permettra de servir les appropriations visées. Je répondrai par l'affirmative à condition que cette séquence de travail s'intègre à l'intérieur d'un projet, que ce soit un projet d'apprentissage plus large (schématiquement " savoir argumenter ") ou un projet d'écriture longue où ce type de tâche sera alors finalisé et aura servi à se créer des compétences textuelles nécessaires à l'écriture <sup>(1)</sup>. En résumé, une " fiche-tricot " mais à utiliser dans une perspective de lecture/écriture ou lecture/réécriture comme outil transposable dans un projet et où les compétences textuelles forgées seront transférées.

---

(1) Voir ici même I. Delcambre, M.P. Vanseveren et F. Darras : " Apprendre à gérer des contre-arguments " et A. Noyère : " Prenez le train, c'est bien ! " .

Nous savons que les élèves de 6ème que nous avons devant nous, pour les raisons évoquées ci-dessus ne sont pas aptes à reconnaître la super-structure textuelle du texte argumentatif : ce sont des élèves novices en la matière, le travail de généralisation et d'abstraction permettant la dénomination de ce type de texte est à accomplir.

– **Des hypothèses de travail aux faits dans une classe de 6ème.**

Ce qui était prévu se réalise rapidement : moins d'une minute après le commencement de la tâche, une première affirmation surgit : “ c'est facile, on met les chiens d'un côté, les chats de l'autre ” suivie d'une question posée par un autre élève : “Est-ce qu'on peut mettre le même numéro dans deux colonnes, le 17 par exemple, on ne sait pas de quel animal il s'agit ”. J'ose me permettre de dire à l'élève que, s'il doit mettre une même proposition dans deux colonnes, c'est peut-être que son type de classement est mal choisi. Cet élève ne changera pas son classement mais enverra le 17 dans la troisième colonne avec le caméléon. Des méandres et des difficultés des interventions pédagogiques !

Voici donc pour leurs deux premières catégories, des élèves allant même jusqu'à compter que le nombre de propositions concernant les chiens sont égales au nombre de propositions concernant le chat. Quant au caméléon, énoncé n° 9, il apparaît bien isolé dans la majorité des classements dans la troisième catégorie. Cet énoncé n'apparaît pas à cette étape, loin s'en faut, comme non argument mais comme intrus thématique carrément hors sujet avec un zéro pointé.

– **Elucidation de la notion de non argument.**

Cependant deux élèves, bien qu'ayant réalisé elles aussi un classement thématique, avaient classé l'énoncé 14 “ Les premiers chats domestiques sont apparus en Egypte, 2500 avant Jésus-Christ ” dans la troisième catégorie, argumentant qu'il s'agit “ d'histoire ”, qu'on pourrait trouver cette phrase dans un manuel. Bizarrement, l'énoncé 10 “ Le goût pour les chiens “ miniature ”... Les anciens Romains...”, n'est pas repéré comme tel par ces élèves. J'assortis alors cette affirmation d'une demande collective : “Pourrait-on associer cette phrase 14 à un autre énoncé qu'on pourrait trouver aussi dans un manuel d'histoire ?” Je ne suis pas trop difficile à cette étape sur l'origine supposée par les élèves de cet énoncé 14, ce n'est pas d'ailleurs l'objet de la séance ! L'énoncé 10 est mis sur la sellette par tous les élèves... pourtant, il parle des **chiens** à Rome. La notion de non argument me semble alors commencer à s'élucider, déjà le classement thématique tremble sur son piédestal.

En effet, grâce à ces deux énoncés associés par les élèves malgré leur appartenance à deux thèmes différents, chiens et chats et la présence dans de nombreux classements du n° 17 “Quels problèmes un animal ! il faut le faire vacciner...” dans 3 catégories ou dans 2 ou dans une seule, ni chien ni chat ..., je suggère à nouveau que le classement thématique n’est pas valide. Je propose à la relecture quelques énoncés fortement marqués par leur caractère anti-animal domestique et j’obtiens des réactions vives notamment à propos des phrases 4 et 15. Cindy dit : “ Mon chien à moi, lui n’est pas méchant, il n’a pas mauvais caractère. Ca parle du comportement désagréable de certains chiens ”. La demande leur est alors faite de procéder à un sous-classement à l’intérieur de leur propre ensemble. “ Mettez ensemble ce qui est désagréable et ce qui est agréable chez les chiens ou les chats dans ces énoncés ” ; les élèves sont ainsi mis dans la situation de devoir nécessairement changer de classement. Ils associeront ainsi les 1, 12, 16, 22, puis les 4, 6, 8, 13, 15, 17, 18. Relecture est faite des énoncés restants avec la consigne de repérer si un animal domestique, c’est utile ou inutile.

Je leur fournis alors plutôt comme aide méthodologique le tableau “ POUR ”, “ CONTRE ”, “ NI POUR, NI CONTRE ”.

– Une proposition n’a de valeur qu’en fonction de son orientation.

Un débat s’engage à propos de l’énoncé 5 “ le chien de garde aboie quand quelqu’un d’inconnu s’approche de la maison ”, les uns disant qu’un chien de garde surtout s’il aboie comme un fou dès que le facteur s’approche de la maison, c’est ennuyeux pour tout le monde et surtout pour le facteur qui craint 30 fois par jour de se faire dévorer lors de ses tournées, par une bête hurlante, grognante, aux crocs acérés..., les autres disant que c’est bien utile un chien qui aboie, que ça évite d’être cambriolé, exemples multiples fournis à l’appui de cette interprétation.

Alors qu’est-ce qu’un argument pour, un argument contre ?

Ce seraient des propositions marquées positivement ou négativement, me direz-vous. Certes. Et le fonctionnement langagier inscrit bien des valeurs dans l’usage de la langue : faire un câlin, c’est mieux que de dégouliner de bave. Cependant, il arrive que la valeur n’attende point ou aille contre la marque lexicale : contrairement à toutes les attentes, faire un câlin avec un chien plein de poils frise la catastrophe et nécessite l’appel en urgence du SAMU local pour cause d’asphyxie. Une telle interprétation qui repose sur l’hypothèse d’un énonciateur asthmatique peut amener par ricochet à revoir tout le classement en se posant la question de l’orientation argumentative non pas telle qu’elle est inscrite dans la langue, mais telle qu’elle peut être déduite d’une mise en contexte du fragment considéré.



Poser à ce moment là de la tâche des questions du type “ qui peut bien dire cela ? dans quelles situations ? avec quelles positions ” éclaire la notion d’argument pour, d’argument contre dans une orientation argumentative particulière. Ces questions ont été posées à propos des énoncés 6, 19 et 21 qui sont des fragments de discours explicitement marqués par des guillemets et l’emploi de la première personne. Ces énoncés engagent facilement des interprétations, tirées de l’expérience personnelle des élèves avec recours à l’exemplification et à la reformulation de l’énoncé qu’on pourrait, à notre tour, reformuler schématiquement ainsi, pour l’énoncé 6 par exemple :

“ Mon chat a ses habitudes. Il ne faudrait pas s’asseoir dans son fauteuil ! ”

Première interprétation généralisante : le chat a un caractère difficile, maniaque, peu adaptable. C’est un animal qui occupe beaucoup de place.

Deuxième interprétation généralisante : le chat a un comportement presque humain. Comme ses maîtres, il sait marquer sa place dans la maison et se faire respecter.

A cette étape, il faut veiller à ce que tous les énoncés ne deviennent des arguments et qu’ainsi même une phrase neutre et descriptive comme la 3 “ les chats dorment énormément, presque 14 heures par jour ” ne se retrouve utilisée et comprise comme argument positif pour celui qui n’aime pas être dérangé, et négatif pour quelqu’un qui attend surtout un compagnon de jeu ou une présence réelle. La limite et la difficulté de cet exercice se situent là : les laisser trop “ fictionner ” un énonciateur en situation de devoir prendre une position argumentative pourrait laisser croire aux élèves que tout énoncé peut être positif ou négatif.

L’objectif ici visé est de faire découvrir qu’un classement argumentatif ne peut se faire qu’en fonction d’une orientation : il suppose de se choisir un énonciateur et de l’investir d’une position argumentative quant au problème posé, suite à quoi tout le corpus peut se trouver traversé par une ligne de partage aussi claire que partielle.

Cette phase de travail dans la classe permet pour le moins aux élèves de commencer à se décentrer par rapport à leurs propres points de vue pour en envisager, en entendre un autre et de poser des jalons quand il s’agira pour eux d’apprendre à intégrer, à gérer des contre-arguments en situation de production <sup>(2)</sup>.

---

(2) Voir ici même I. Delcambre, M.P. Vanseveren et F. Darras “ Apprendre à gérer des contre-arguments ”.

Il faut signaler à cette étape finale de l'article que la gestion de la classe dans ce type de démarche se fait pas à pas, que chaque prise de paroles de l'élève est prise en compte comme signifiante de " bougés " même minimales sur le plan du savoir. Au professeur de prendre la balle au bond, jouant alors le rôle de médiateur entre savoirs à acquérir et la façon dont les élèves se les approprient. Disposer et fabriquer des outils, des situations problèmes, valides et choisis en fonction d'un objectif d'apprentissage ne peut que faciliter la tâche du maître et surtout de l'élève. Ainsi, l'objectif visé est uniquement de repérer, de classer des énoncés en faisant prendre conscience qu'une proposition n'a de valeur qu'en fonction d'une orientation. On ne peut pas plus en lecture qu'en écriture (comme le font remarquer I. Delcambre et alii), sur des objets de savoirs à acquérir, multiplier des opérations trop larges ou trop complexes, floues ou globalisantes. Tout au contraire, un tel exercice est centré, est focalisé sciemment sur un seul point.

1. Avec un gros chien plein de poils, on peut faire de gros câlins.
2. Il y a des chats qui adorent chasser. Ils sont capables de jouer au chat et à la souris avec n'importe quoi, une pantoufle, par exemple.
3. Les chats dorment énormément, presque 14 heures par jour.
4. Un bouledogue, ça bave de partout.
5. Le chien de garde aboie quand quelqu'un d'inconnu s'approche de la maison.
6. " Mon chat a ses habitudes. Il ne faudrait pas s'asseoir dans son fauteuil ! "
7. Le chat est un animal indépendant : il n'a pas besoin qu'on s'occupe beaucoup de lui.
8. Un chien, ça creuse tout le temps des trous dans les jardins.
9. Le caméléon met un temps infini à bouger ses membres et à se déplacer sur sa branche. Mais dès qu'un insecte passe près de lui, il projette sa langue immense et gluante à une vitesse d'éclair... et hop, plus d'insecte !
10. Le goût pour les chiens " miniature " ne date pas d'aujourd'hui. Les anciens Romains appréciaient les levrettes d'Italie, forme naine du lévrier.
11. Le chat protège les récoltes entreposées dans les greniers et les granges des souris et des rats.
12. Avec un chien, on peut jouer : on peut le faire courir après un bâton, lui faire attraper une balle.
13. Un chat peut s'attacher à son maître au point d'en devenir jaloux.
14. Les premiers chats domestiques sont apparus en Egypte, 2500 ans avant Jésus-Christ.

15. Certains chiens ont mauvais caractère : ils boudent si on ne s'occupe pas d'eux.
16. Le chat est un animal très affectueux. Il aime être caressé et se nicher sur les genoux.
17. Quels problèmes, un animal ! il faut le faire vacciner, aller chez le vétérinaire au moindre problème. Même pour le faire mourir, on doit payer !
18. Parfois, la chatte est surexcitée, alors elle bondit à travers la maison et déchire tout ce qui lui tombe sous la patte.
19. " Ma chienne, il faut sans arrêt la surveiller pour qu'elle ne se sauve pas.
20. Il faut distinguer les chiens " de compagnie " des chiens d'utilité qui sont les chiens de chasse, de garde ou de berger.
21. " Moi, je ne peux rien faire dans la maison sans que ma chatte soit au courant. Plus ça va, plus elle est là, plus elle s'occupe de moi " .
22. Le chien est l'animal le plus fidèle.

**CONSIGNE :** Classe les phrases qui précèdent en trois catégories. Explique comment tu as fabriqué ces catégories.

**Déroulement :**

- 1) Travail en petits groupes.
- 2) Mise en commun des travaux de chaque groupe avec les objectifs suivants :
  - élucider la notion de non-argument,
  - faire la liste des énonciateurs fictifs et de leurs positions argumentatives,
  - faire prendre conscience qu'une proposition n'a de valeur argumentative qu'en fonction d'une orientation. Expliquer ainsi les différences de classement de certaines propositions ambiguës.

N.B. : si les élèves rencontrent des difficultés, on peut, au cours du travail de groupes, leur proposer **une aide** qui laisse moins d'initiative aux élèves, une nouvelle consigne sous forme de tableau :

**Range les phrases dans les colonnes qui conviennent :**

POUR	CONTRE	NI POUR NI CONTRE

# enjeux

revue de didactique du français

**N° 15 JUIN 1988**

## SOMMAIRE

**Georges LEGROS**  
Présentation

**Dominique LAFONTAINE**  
Des exercices grammaticaux prématurés, délivrez-nous!

**Guy EVERAERT**  
L'enseignement de la grammaire: où en est-on? où va-t-on?

**Daniel PONTEGNIE**  
«Tout ça, c'est la faute à Melle Jenseigne...»

**Roger GOBBE**  
Notes pour l'étude des circonstancielles

**Georges LEGROS**  
Portrait et phrase complexe:  
problèmes de réécriture et de grammaire au 1<sup>er</sup> degré

**Monique MAHIEU-MARNEFFE**  
Temps et textes: constats et perspectives

**Michel PIERRARD**  
Le Nouveau Code de terminologie grammaticale du Ministère  
de l'Éducation Nationale: les avatars d'une codification

**Jean-Louis DUFAYS**  
L'anacolthe, ou le casse-tête de l'évaluation

Comptes rendus

**CEDOCEF**  
Centre d'Études et de Documentation  
pour l'Enseignement du Français  
FACULTES UNIVERSITAIRES DE NAMUR

**RÉDACTION :**  
CEDOCEF, rue de Bruxelles, 61  
B-5000 NAMUR  
**DIFFUSION :**  
Editions LABOR, rue Royale, 342  
B-1030 BRUXELLES

081-22 90 61

02-219 09 28

## “ AIMEZ-VOUS L'ARGUMENTATION EN SIXIEME ? ”

Bertrand DAUNAY  
Collège de Cappelle-la-Grande

L'argumentation en sixième ? La question qui se pose n'est pas de savoir si des enfants de plus de onze ans savent argumenter, mais si des élèves, en situation scolaire, sont capables de produire - et de comprendre - des textes que l'on peut, selon des critères précis, qualifier d'argumentatifs.

Peut-être vaut-il la peine, par conséquent, de proposer aux élèves des textes qu'ils auraient pu eux-mêmes rédiger. D'où l'idée de travailler sur les “ débats ” d'*Okapi*, et plus précisément sur celui que le journal ouvrit quand cet exercice fut créé <sup>(1)</sup>.

Cet exercice prend place dans une séquence d'apprentissage de cinq séances, dont l'objectif était de rendre les élèves capables d'élaborer un texte argumentatif court sur le schéma /- mais + / (autrement dit : un texte présentant une thèse ainsi que son opposé, sous forme de concession).

Après des travaux obéissant à des modèles proposés dans ce numéro (classement de propositions sur un thème, recherche de propositions manquantes entre deux propositions données), la reproduction de l'article d'*Okapi* est proposée aux élèves, avec des trous <sup>(2)</sup>.

Le travail (par groupes de deux ou trois élèves) consiste à remplir les blancs de quelques textes (répartis dans la classe) pour ensuite étudier leur fonction. On remarque ainsi la différence entre les blancs qui sont une simple annonce du **thème** général du texte (ex. : Jean-Philippe), et les blancs qui sont une **concession** de l'auteur à l'opinion inverse de la sienne (ex. : Sandie).

D'où la possibilité d'une schématisation des textes, avec deux symboles : E-, E+ (E = école), et la mise en évidence, non seulement des connecteurs, mais de l'aspect **stratégique** d'une argumentation, et du rôle de la concession dans cette “ stratégie ”.

Il est possible, au cours d'une autre séance, de travailler sur la bande dessinée qui accompagne les textes, et de chercher à faire percevoir le passage de la **concession** à l'**ironie**, ainsi que le rôle de cette dernière dans une stratégie argumentative élaborée.

" AIMEZ - VOUS L'ECOLE ? "

C'est la question posée par Christophe aux lecteurs du magazine Okapi. Ceux-ci répondent:

LES GRANDS DÉBATS D'OKAPI

# AIMEZ-VOU

Dans chaque numéro, l'un de vous pose une question. Des lecteurs répondent et donnent leur avis. La question d'aujourd'hui a été posée par Christophe, de Noisy-le-Roi (78) :

« Aimez-vous l'école? Y allez-vous en pensant au week-end prochain ou à ce que vous allez avoir la chance d'apprendre? »

« GWENAËLLE »

Pontoise (95)

Moi, je pense plutôt [ ] Mais on peut devenir très célèbre sans l'école. L'intelligence ce n'est pas obligatoirement être fort en français, en maths, etc., ni être premier de la classe. T'as vu Prévost et Einstein? Ils étaient des mauvais élèves; et t'as vu comme ils sont célèbres aujourd'hui?

« ISABELLE »

Anduze (30)

[ ] mais lorsque je suis en physique, je pense « vivement demain! ». Je trouve que l'école est importante pour notre avenir; il ne faut pas se dire que c'est n'importe quoi.

« MAIK »

Avignon (84)

[ ] parce que c'est un lieu où l'on apprend. C'est grâce à l'école que

nous sommes cultivés. Si je n'y allais pas, quand je serais grande, je n'aurais pas de métier et je serais au chômage. Et le chômage, moi je n'aime pas ça. Autrefois, lorsque l'école n'existait pas, les enfants ne savaient ni lire ni écrire, et cela leur manquait beaucoup pour la communication et pour se défendre dans la vie.

« SANDIE »

Pont-l'Abbé (29)

Evidemment, [ ] Mais c'est tellement chouette de retrouver l'ambiance d'une classe où l'on se plaît, et de voir les copains et les copines qu'on n'a pas pu rencontrer pendant le week-end. Et puis apprendre, faire des débats avec la classe, c'est intéressant. Franchement si l'école n'existait pas, je m'en nuirais!



# S L'ÉCOLE?

## « MATTHIEU »

Bordeaux (33)

Christophe, je peux te dire que [ ] à part le sport. Le lundi matin, quand je rentre en classe, je pense déjà au week-end prochain, là où je vais follement m'amuser.

## « CÉLIA »

Paris 13<sup>e</sup>

Christophe, moi personnellement [ ] parce qu'on s'amuse avec les copains tout en se rentrant plein de choses très différentes dans la tête! Le matin, quand je pars, je pense à ce que je vais apprendre de nouveau.

## « CÉLINE »

Cherbourg (50)

J'aimerais te dire que [ ] Il faut [ ]

Ensuite, il faut [ ]

Heureusement qu'il y a les copains, c'est tout ce que j'aime, car les week-ends, il faut les passer gentiment, la tête dans les devoirs. La seule matière que j'adore est l'histoire.

## « EMMANUELLE »

Paris 19<sup>e</sup>

Moi je [ ] c'est pour cette raison que je n'y vais pas en pensant au week-end prochain, mais à ce que je vais avoir la chance d'apprendre. J'adore découvrir de nouvelles choses, je trouve que c'est intéressant. Même s'il y a [ ]

[ ] c'est toujours un plaisir d'aller à l'école.

## « CLOTILDE »

Cachan (94)

« L'école » [ ]

[ ] Pourtant l'école est une grande chance. J'essaie de trouver, pour chaque matière, le côté attrayant, les anecdotes marrantes, et comme ça l'école n'est plus une contrainte.

## « JEAN-PHILIPPE »

Cayenne (Guyane française)

Christophe, moi [ ] on y apprend des choses qui nous serviront plus tard. Comme tu le dis, c'est une chance d'apprendre. L'école est comme un engrais qui nous aidera dans un futur métier. L'école nous donne un espoir de travailler.



Ce travail peut être l'occasion d'une réflexion sur la notion d'émetteur. Cette bande dessinée en présente en effet au moins trois, dont il peut être intéressant d'étudier le discours, ses buts, sa stratégie : les deux personnages " mis en scène ", mais aussi l'émetteur - " metteur en scène " : le dessinateur.

Le but essentiel de tels exercices est de faire que l'argumentation cesse d'être, aux yeux des élèves, un travail scolaire, pour apparaître comme l'un des modes de communication les plus courants.

#### NOTES

(1) *Okapi* n° 369, 15-31 mars 1987.

(2) Dans l'article original voici comment les blancs étaient remplis :

**Gwenaëlle** : " qu'on a de la chance d'aller à l'école ".

**Isabelle** : " Pendant les matières que j'aime, je ne vois pas le temps passer ".

**Maik** : " J'aime l'école. Je l'aime, ".

**Sandie** : " Evidemment, se lever tôt, aller à des cours ennuyeux, ce n'est pas toujours réjouissant ! ".

**Mathieu** : " l'école ne m'intéresse pas du tout, ".

**Célia** : " j'aime l'école. ".

**Céline** : " je déteste personnellement le collège. (Il faut) se lever tôt le matin, et ça me met dans des humeurs noires. (Ensuite, il faut) écouter bien sagement les chers professeurs."

**Emmanuelle** : " suis passionnée par l'école ; (... Même s'il y a) des matières que j'aime moins que d'autres,".

**Clotilde** : " mot rébarbatif à première vue. Qui n'a pas maudit l'école, un jour ou l'autre, la trouvant ennuyeuse ? ".

**Jean-Philippe** : " j'adore l'école ; ".



## APPRENDRE A ECRIRE DES TEXTES ARGUMENTATIFS AU CE 1, EST-CE POSSIBLE ?

D. BRASSART  
E.N. de Lille  
M. LEMOINE  
Ecole de Bellaing.

“Les bonbons sont faits pour être mangés”  
Guus Kuijer (1981. Paris, Bordas)

Nous présentons dans cet article quelques éléments pour une possible didactique du texte argumentatif écrit avec de jeunes élèves, ceux d'un CE 1 ordinaire... ou presque. D'une part, les élèves de cette classe ont, l'année précédente, au cours préparatoire, appris (commencer à apprendre) à construire des textes narratifs, apprentissage qu'ils ont poursuivi au CE 1 (cf. M. Lemoine et D. Brassart 1988 “ Ecrire du CP au CE 2” *Recherches* 8 p. 63-80). D'autre part, le travail sur les textes narratif et argumentatif s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une “expérience” portant sur la didactique des types des textes (écrits), sur leur réception et leur production, sur leur compréhension et leur composition-planification. C'est dire que les ateliers et les exercices d'écriture constituent des moments pédagogiques que ces élèves connaissent et attendent avec le plaisir que l'on peut prendre à apprendre et à savoir que l'on apprend. C'est dire aussi que, très vraisemblablement, un certain nombre de transferts et d'effets de clarification, sinon encore de prise de conscience, ont ainsi été rendus possibles qui ont pu faciliter le travail sur le texte argumentatif.

De manière plus précise, c'est autour de l'**argumentation dialogale**, du dialogue argumentatif écrit que se sont développées, comme en une spirale, les séquences didactiques. Une autre phase du travail devrait donc, nécessairement, porter sur la composition de textes argumentatifs monologiques. De multiples raisons à ce centrage qui n'a pas été initialement pré-déterminé par nous mais suggéré, soufflé par les premières productions des élèves.

D'abord, le dialogue écrit entretient une relation de ressemblance avec cette pratique langagière première qu'est le dialogue oral : il peut, en un premier temps, rassurer les élèves (...voire le maître).

Mais dans le même temps, le dialogue écrit n'est plus co-produit. Alors qu'à l'oral le discours dialogal d'ensemble est construit par la coopération de deux (ou plus) interlocuteurs, l'un prenant appui sur les paroles de l'autre pour réagir et apporter sa propre contribution à l'avancement de la conversation, à l'écrit le rédacteur est seul, il ne peut compter que sur ses propres forces pour faire avancer le texte de manière cohésive et cohérente. Avec le dialogue écrit spécifiquement, le rédacteur doit mettre en scène deux (ou plusieurs) "personnages", les faire parler selon leur "logique" propre, de leur point de vue, et donc s'engager dans un travail, coûteux pour de jeunes élèves, de **prises de rôle** (s multiples) et de décentration.

A l'inverse, la forme "dialogue" offre un cadre d'écriture facilitant. Elle permet de réfracter la tâche de composition d'ensemble du texte en une séquence de modules qui peuvent avoir une autonomie relative. Autrement dit, le rédacteur peut ici diminuer le coût cognitif que représente la composition écrite (monologique) en se donnant des **sous-buts** plus facilement appréhendables, en "retrouvant" aussi le format langagier court du "move", de l'"intervention orale". Elle permet également, comme on le verra, de ne pas se confronter réellement à la gestion contre-argumentative en la réduisant au simple conflit **polémique** "argument Pour avancé par X/argument Contre avancé par Y".

Comme on le remarquera sans doute à la lecture des quelques exemples que nous donnerons, on retrouve ici, avec l'argumentation écrite, un certain nombre des **symptômes de la non-expertise** déjà rencontrés dans le cadre du travail sur le récit. S'ils ont bien, souvent, une allure argumentative, s'ils indiquent que les élèves ont à l'évidence une pré-conscience épilangagière de l'orientation argumentative, de la relation "donnée-conclusion" simple, les textes écrits par ces rédacteurs novices sont peu ou pas dilatés-expansés et se présentent, du coup, plus comme des collages d'arguments mis bout à bout que comme des textes planifiés.

Deux types d'explications, de diagnostics non nécessairement exclusifs, peuvent être proposés pour rendre compte de ce phénomène.

On peut penser qu'il s'agit d'un problème trans-textuel, non spécifique au texte narratif ou argumentatif, et l'on cherchera alors à intervenir didactiquement, par exemple par une sorte d'"éveil aux textes", pour aider les élèves à se représenter plus clairement les contraintes textuelles générales.

Mais on peut également estimer que ces manifestations superficielles apparemment identiques sont les effets de processus mettant en jeu des compétences différentes. Ce serait parce que les jeunes élèves ne maîtrisent pas (encore) le

schéma textuel prototypique narratif ou argumentatif qu'ils ne parviennent pas à composer leurs textes comme un ensemble dilaté-expansé. L'intervention didactique serait alors orientée plus spécifiquement vers la maîtrise de tel ou tel type de texte et de ses propriétés "schématiques", quitte ensuite à favoriser une réflexion généralisante sur certains invariants trans-textuels, voire leur prise de conscience explicite, métalangagière.

La démarche qui a été suivie comporte plusieurs étapes que nous décrirons dans l'ordre de leur succession chronologique.

– ETAPE 1 (début novembre).

**Tâche** : "Ecris ce que tu penses des bonbons".

**Objectifs** : "dérouler" un/des point(s) de vue sur un "objet" discursif donné ;

construire une liste.

Il s'agit, en partant des pratiques "spontanées" des élèves, de les sensibiliser à une dimension de l'argumentation, la **prise de position** (personnelle), l'énoncé d'une opinion. Il n'y a pas d'autre forme de contrainte que d'essayer d'aller le plus loin possible dans le déroulement du point de vue, voire de l'épuiser. On s'attend donc à ce que les élèves écrivent des textes-listes, si possible en les organisant.

Deux remarques s'imposent ici.

Par rapport à une représentation "spontanée" de l'argumentation, la prise de position, orientée vers le "je" du destinataire, semble manquer de cette tension "conative" caractéristique des discours orientés vers le destinataire, qui prétendent agir sur lui et qui sont linguistiquement marqués "pour" cela (embrayeurs de la 2ème personne, par exemple).

Les choses sont en réalité un peu moins simples. Si l'on accepte la distinction, proposée par D. Brassart dans un autre article de ce même numéro, entre **texte** argumentatif et **discours** argumentatif, on dira que l'assertion d'une opinion personnelle peut avoir un effet (communicationnel, perlocutoire) argumentatif dans la mesure où toute assertion prétend être "vraie" et cherche à être crue par celui ou ceux en présence (et donc aussi, quasi inévitablement, en direction) de qui elle est énoncée. On retrouverait ainsi un des ressorts fondamentaux de l'argumentation-discours qui vise à agir sur les comportements des argumentés non pas directement comme dans l'ordre pur et simple, mais par le biais d'un changement de

leurs **systèmes de croyances** : c'est parce qu'ils croient maintenant telle " chose " que les argumentés devraient se conduire en cohérence avec leur nouvelle croyance. De ce point de vue, l'énoncé de l'opinion personnelle constituerait une forme **indirecte** de l'argumentation, sans doute un peu " faible " dans la mesure où elle peut déclencher la simple **polémique**, le choc frontal des opinions.

Mais, par ailleurs, même dans le cas de l'argumentation directe, celle qui s'appuie sur un texte argumentatif, les arguments qu'avance l'argumentateur pour soutenir sa " thèse " sont supposés être **crus** par lui, qu'il s'agisse d'opinions personnelles ou d'opinions communes, de **doxai**.

D'autre part, il va de soi pour un adulte compétent que la consigne-tâche qui est proposée exclut la pure et simple **description** " **on-vraie**" (i.e. " vraie " pour tout le monde, " objective ") de l'objet du monde " bonbon " et implique que l'on se réfère au **problème** " bonbon " qu'on le construise en tant qu'objet de discours, qu'on le situe dans des cadres interprétatifs plus larges (la nutrition, par exemple) et par rapport aux **topoi** que l'idéologie dominante ou l'idéologie de notre groupe d'appartenance y projettent. Cette " re-contextualisation " du " thème " est l'une des stratégies d'**invention** argumentative. Mais ce clivage de l' " objet " et le déplacement qu'il implique ne vont peut-être pas d'eux-mêmes pour de jeunes élèves, ce qui rend nécessaire un travail de clarification avant et après l'écriture proprement dite.

### **Productions d'élèves :**

1.

*Je pense que les bonbons ne sont pas bons pour les dents.*

*Je pense que les bonbons font grossir.*

*J'aime les bonbons.*

*Je pense que les bonbons peuvent faire l'indigestion.*

*Quand il n'y a pas de bonbons, il n'y a pas de fête.*

Ludovic.

Comme prévu, Ludovic donne à son texte l'allure d'une liste. Il a collé et mélangé, sans évident souci de tri et de rangement, apparemment au fur et à mesure qu'ils lui venaient à l'esprit, des énoncés qui avancent des opinions plutôt favorables aux bonbons (phrase 3 - qui ressemble à une quasi " thèse " qui demanderait à être justifiée, soutenue par d'autres opinions - et 5) ou plutôt défavorables (1, 2 - en supposant que " grossir " soit péjoratif... - , 4). La prise d'appui sur la

formulation linguistique de la consigne est manifeste (reprise de “ penser ”, modulation de “ tu ” en “ je ”), à l’exception de la dernière phrase qui peut être interprétée comme l’indice d’un début de changement de stratégie d’écriture : dire ce que je pense sans nécessairement dire que je le pense, c’est-à-dire déjà argumenter ?

2.

*Moi, je pense qu'on peut en manger, mais sans en abuser.*

*Il ne faut pas toujours en acheter.*

*Il ne faut pas jeter les papiers tout partout.*

*Il ne faut pas les manger en classe.*

Mathieu

Mathieu lui aussi prend appui sur l’énoncé de la consigne, il l’intègre même en quelque sorte à son propre texte puisqu’il n’emploie jamais explicitement le mot “ bonbon ” alors que chacune de ses phrases contient un pronom (ou une ellipse en 3) qui y renvoie. En revanche, la marque “ je pense ”, renforcée ici par “ Moi ”, n’apparaît qu’une seule fois dans sa liste. C’est qu’en réalité Mathieu s’est très vite engagé dans une stratégie d’écriture qui n’est plus celle de l’énoncé de l’opinion mais “ pas encore ” celle de l’argumentation. Par un glissement de “ on-pouvoir (“ possible ” donc “ permis ” ?) ” à “ on-interdit ” (“ il ne faut pas ”) en passant par un possible “ on-ne ...pas pouvoir ”, il décline les tables de la loi, sans, précisément, les argumenter : il ordonne au nom de “ on ”.

– ETAPE 2 (mi-novembre).

**Tâche** : “ Tu écris un texte pour convaincre les enfants de ne plus manger de bonbons ”.

**Objectifs** :

la planification d’un dialogue argumentatif.

la conclusion argumentative, par rapport à la morale narrative.

Il s’agit donc d’écrire pour convaincre, d’argumenter, et non plus (seulement) de dire son opinion. Cependant les élèves disposent d’un stock d’ “ idées ”, une “ banque de données ” issus de la première étape qu’il conviendra de mobiliser et de traiter (trier, classer, etc...) dans un cadre argumentatif qui reste intuitif et que cette phase du travail a précisément comme but de commencer à clarifier.

### Productions d'élèves :

#### 3.

*Les bonbons sont pleins de sucre. C'est très mauvais. Ils nous font grossir. Il ne faut plus en manger. Ça peut nous rendre malade, ça donne envie de vomir.*

Amélie

Avant la généralisation du travail sur le dialogue argumentatif, le texte d'Amélie n'est plus typographiquement disposé comme une liste. Echappe-t-il pour autant à la " structure textuelle " du collage ? En réalité, l'analyse diagnostique de ce texte n'est pas facile. Du point de vue de la continuité, les bonbons et ses reprises pronominales forment-ils un thème constant ? Mais les " Ça " (" C ") des phrases 2, 5 et 5' renvoient-ils à " bonbons " ou, respectivement, à (" pleins de sucre ") et à " en manger (des bonbons) " ? D'autre part et surtout, les 3 premières phrases constituent-elles **pour l'élève** un module argumentatif expansé : " P1 – donnée, P2 – qualification péjorative de la donnée P1, P3 – justification de la qualification P2 ", le tout débouchant clairement sur la conclusion P4 ? Il s'agirait-là d'une manifestation assez précoce de la compétence textuelle argumentative. Pour en décider, il conviendrait de déterminer si Amélie dispose dans ses connaissances du monde, sa " compétence encyclopédique ", d'une " chaîne argumentative " préconstruite, un quasi " script argumentatif ", /BONBON-SUCRE-PRISE DE POIDS/, ou, à défaut, si elle est capable d'explicitier cet enchaînement, en concurrence éventuelle avec la chaîne/BONBON-SUCRE-CARIES/.

Enfin, on s'interrogera sur la fonction textuelle que peuvent remplir 5 et 5'. Tout se passe en effet comme si Amélie avait voulu, en un second temps de révision, développer un premier état, jugé trop court, de son texte, en ajoutant simplement 5 et 5' au module 1-2-3-4, pourtant bouclé sur une conclusion nettement marquée. Une des difficultés évidentes du texte argumentatif (mais aussi descriptif), à laquelle les jeunes élèves parviennent difficilement à faire face, réside précisément dans le fait de mettre un terme à l'enchaînement argumentatif. Si avec le texte narratif, dans la mesure sans doute où je peux me représenter la diégèse évoquée et ainsi me constituer comme un référent " externe et linéaire ", il m'est possible de décider qu'une action, un épisode est terminé, rien de si " simple " avec l'argumentation qui se situe massivement dans le monde du/des discours, qui est foncièrement de l'ordre de la reformulation et du métalangage. Dès lors **comment coordonner, articuler des chaînes argumentatives qui ne sont pas reliées entre elles dans le monde (des objets), comment construire une chaîne de chaînes ?**

Face à ce problème, Amélie choisit le collage par delà la frontière conclusive qui, du coup, paraîtra à la lecture jouer pour les deux versants argumentatifs : soit, dans le cas hypothétique où Amélie a effectivement produit 2 modules de Données (= D.)

D.A (d1 + d2 + d3) / Conclusion / D.B (d5 + d5')

et non

( D.A (d1 + d2 + d3) + D.B (d5 + d5') ) / Conclusion.

4.

*“ Ne mange pas les bonbons, mon petit enfant. Ce n'est pas bon de manger des bonbons, c'est mauvais de manger, c'est pas bon ”.*

*“ Si moi j'aime les bonbons. J'en veux un. C'est très bon les bonbons ”.*

*“ Non, ce n'est pas bon, les bonbons, Ça fait mal aux dents et après tu veras tu auras aussi (mal) au ventre ”.*

*Fin*

Rachida

C'est à cette étape du travail que les élèves ont “ découvert ”, puis généralisé la stratégie du dialogue argumentatif. Il peut s'agir d'un transfert de compétences narratives : des **personnages** parlent dans une **argumentation rapportée** et donc, d'une certaine façon, indirecte par rapport à la consigne d'écriture et au lecteur potentiel. Mais transfert encore partiel comme on le verra plus loin. Dans la mesure où une conversation peut toujours rebondir dès lors qu'elle n'est pas close par les formules et les rituels de la séparation, on comprend qu'elle permet aux jeunes élèves de “ régler ”, **en le faisant disparaître !** le problème de la coordination argumentative (monologique) auquel s'était heurté Amélie.

Inversement, le dialogue permet et même implique une confrontation de points de vue argumentatifs : si les personnages se parlent c'est précisément parce qu'ils ne sont pas d'accord. Cependant, le texte de Rachida confirme que cela ne suffit pas, évidemment, pour “ déclencher ” la contre-argumentation. Aucune des interventions ne comporte ici la trace d'une quelconque reconnaissance de la validité même partielle du point de vue de l'autre. Rien n'est concédé. Qui plus est l'argumenté “ enfant ” n'oppose pas de réels arguments (Pour les bonbons) aux arguments (Contre les bons) de l'argumenteur “ adulte ” : Rachida ne peut lui donner une réelle “ existence ” argumentative et doit se contenter d'une position de refus.

– ETAPE 3 (fin novembre).

**Tâche** : “ Tu écris un texte pour convaincre les enfants de manger des bonbons”.

**Objectifs** :

rendre “ visible ” le travail de composition textuelle argumentative ;  
faciliter l'émergence et la prise de pré-conscience de la stratégie contre-argumentative.

Demander aux élèves de défendre l'indéfendable nous a semblé constituer un outil didactique possible pour focaliser l'attention des élèves sur le texte argumentatif et les amener à contre-argumenter. D'une part en effet le caractère paradoxal (para-doxa, contre l'opinion commune) du contenu de la tâche devrait confirmer aux élèves qu'ils sont bien dans une situation de “ simulation ”, montée par le maître à des fins d'apprentissage, et faciliter l'évaluation formative métalingagière. D'autre part, dans la mesure où, dans l'idéologie dominante actuelle, ce sont des “ arguments ” Contre les bonbons qui sont massivement disponibles, l'argumentation paradoxale qui est demandée passe par un travail (presque) conscient d'invention d'arguments (paradoxaux) Pour les bonbons et, ce faisant, par la prise de conscience de ce qu'est un argument (Pour ou Contre, voire un argument et un contre-argument). Ce sont donc des effets de clarification cognitive qui sont visés.

Plus généralement, c'est cette option didactique qui justifie à nos yeux que nous ayons retenu le thème des bonbons pour cette série d' “ exercices ” d'écriture (contrairement, par exemple, à F. François 1986 L'étude de l'argumentation chez l'enfant, in A. Petitjean et H. Romian *Enseigner le français (74-78)*, Bruxelles, De Boeck-Duculot). Ce que l'on perd en termes d'implication personnelle voire de “ motivation pédagogique ”, puisqu'il n'y a pas de véritables enjeux de communication dans ces ateliers, on le gagne du côté de la **visibilité des tâches**, des enjeux d'apprentissage voire de la “ motivation didactique ”. Il n'est par ailleurs nullement exclu d'articuler ces deux types de situation (sur ces questions voir D. Brassart 1988 Arguments pour une didactique du texte *Recherches* 8 (5-18) et le numéro 1 de *Spirales*).



( Pour mémoire, on rappellera la distinction entre **argument Pour/Contre** et **argument/contre-argument**.

Un énoncé comme

“ manger beaucoup de bonbons, ça provoque des caries ”

est, hors co-texte, en fonction de notre idéologie actuellement dominante et de ses copoi, un argument Contre les bonbons : il enchaîne potentiellement avec une conclusion du type

“ Ne mangez pas (beaucoup) de bonbons ”.

Mais ce même énoncé intégré dans une argumentation effective sera traité comme un argument ou un contre-argument en fonction de la conclusion d'ensemble du texte argumentatif : argument si cette conclusion est quelque chose comme

“ Ne mangez pas de bonbons ”,

contre-argument concédé si cette conclusion est quelque chose comme

“ Mangez des bonbons ”.

Dans un cas, la propriété “ être un argument Pour/Contre appartient à l'énoncé, dans l'autre la propriété “ être un argument /contre-argument ” lui est attribuée conjoncturellement par la mise en texte).

#### **Production d'élève :**

5.

*“ Voyons, mange des bonbons, n'écoute pas les autres, parce que dans les bonbons il y a du sucre ”*

*“ D'accord, je veux bien te croire que dans les bonbons il y a du sucre, mais il y a aussi des mauvaises choses ”*

*“ Mais non ! Ce que tu crois mauvais c'est des vitamines qui rendent intelligent ”.*

*“ Oui, mais le sucre, ça écoeure ”.*

*“ Mais non, ça rend léger ! ”*

Mathieu

On le constate en comparant ce texte de Mathieu avec celui de Rachida (4), la tâche proposée, à la suite des étapes précédentes, permet à de jeunes élèves de travailler à un niveau de complexité textuelle que, vraisemblablement ils n'auraient pas atteint seuls autrement et, éventuellement, d'abstraire et de généraliser cette expérience sous la forme d'une (certaine) compétence argumentative.

La structure d'ensemble du dialogue est du type "embrassé" (comme pour les rimes ; "1x/y" = intervention dialogale de l'interlocuteur x, l'argumenteur, ou y, l'argumenté) :

11x : a -

12y : a + MAIS b -

13x : (MAIS) non b - = b +

14y : b + MAIS a -

15x : a +

Mathieu donne au "personnage" de l'argumenté une certaine existence langagière, d'autant plus facilement sans doute que ce rôle est celui de la doxa, du "choeur", précédemment exploré à l'étape 2. Il le maintient cependant dans une position dominée : toutes les interventions de "y" commencent par un acte de reconnaissance, d'acceptation de l'intervention antérieure de "x" et ce n'est qu'en 1y4 qu'il "osera", comme à retardement, contester directement un argument de 1x1. Aux yeux de Mathieu, cette "posture" convient peut-être bien à l'argumenté ; elle lui permet aussi de laisser l'initiative, le dernier mot et le gain de l'échange argumentatif à l'argumenteur et, en l'occurrence, d'accomplir la tâche demandée.

D'une certaine façon, donc, seul l'argumenté contre-argumente ici, l'argumenteur récusé. C'est sans doute la forme dialogale qui permet cette apparition de la contre-argumentation, sur un mode encore mineur cependant dans la mesure où elle est toujours "rétrospective" ("1.n.y" admet les arguments qui viennent d'être avancés en "1.n - 1.x"), jamais anticipée : jamais "x" ou "y" ne concède un argument que l'autre aurait pu employer avant qu'il ne l'ait fait. Le coût cognitif d'une telle stratégie argumentative est, sans doute, encore trop élevé pour ces jeunes élèves.

On notera enfin que Mathieu semble avoir saisi la relativité possible des arguments. Le sucre, qui était dans les textes précédents, un argument contre les bonbons, et donc un argument favorable à la conclusion "Ne mangez plus de bonbons", est cette fois argument orienté vers une conclusion "négative" et argument orienté vers une conclusion "positive". Il n'est pas sûr d'ailleurs que Mathieu ait parfaitement maîtrisé ce changement de perspective : est-ce que "1y4"

corrige et annule, “ contradictoirement ”, la première partie de “ 1y2”, ou bien faut-il inférer un enchaînement comme “ le sucre est bon ( = 1y2) mais ça écoeu-re ( = 1y4)” ?

C'est au cours de cette étape 3, que les élèves ont collectivement construit deux **argumentaires**, listes encore grossières sans doute, non triées-classées ni hiérarchisées, mais qui peuvent valoir comme indice d'une prise de conscience de ce qu'est un argument.

– ETAPE 4 (début décembre).

**Tâche** : “ Tu écris un texte qui se terminera obligatoirement par la phrase :  
“ Vous voyez bien que, finalement, il vaut mieux ne plus manger de bonbons ”

et qui comprendra toutes les idées suivantes : 1, 2, 5, 7 et 9, mais pas forcément dans cet ordre ”.

**Objectifs** :

gérer la composition textuelle vers un but “ matérialisé ” par un énoncé terminal.

gérer la composition textuelle en tenant compte d'un contenu argumentatif imposé et en décidant de sa disposition.

Les arguments imposés sont extraits de l'argumentaire construit à l'étape précédente :

1. ce n'est pas bon pour les dents
2. ça fait grossir
5. indigestion
7. colorants
9. ça fait mal aux gencives.

Ils ne comprennent aucun argument Pour et sont tous co-orientés argumentativement vers la formule conclusive finale imposée. Par ailleurs, l'argumentaire-source et ce “ sous ” - argumentaire ne sont pas tels, en l'état actuel de leur formulation, qu'ils permettent d'envisager une **hiérarchisation** des arguments en fonction de leur force argumentative potentielle ni, du coup, la prise en compte de cette hiérarchisation dans la disposition argumentative. Sans doute aurions-nous pu/dû expanser ou reformuler 7 de manière à faire apparaître le risque de cancer, ou ajouter un argument mineur ( “ les papiers de bonbons dans la cour ”, par exemple), mais tel n'a pas été le cas. De ce fait on peut s'attendre à ce que la gestion soit essentiellement thématique et conduise à des regroupements ou à des rapprochements entre 1 et 9 d'une part, 2, 5 et 7 de l'autre.

**Production d'élèves :**

6.

*- Les bonbons, ça fait grossir.*

*- Mais non, il y a aussi le chocolat !*

*- C'est indigeste !*

*il y a du colorant.*

*Et en plus ça fait mal aux gencives.*

*Et ça n'est pas bon pour les dents !*

*Ah, c'est peut-être ça que j'ai ce gros trou, là devant. Vous voyez bien que finalement il vaut mieux ne plus manger de bonbons.*

Amélie.

7.

*“ Sais-tu que les bonbons ça fait mal aux gencives ? ”*

*“ Oui, mais après on se lave les dents ”.*

*“ D'accord, je veux bien te croire, mais ça donne une indigestion ”.*

*“ Mais non ! Au contraire, ça rend léger, si léger qu'on pourrait s'envoler ”.*

*“ Mais non, nous sommes beaucoup trop lourds et il y a beaucoup de colorants ”.*

*“ D'accord, je crois que j'ai mal au ventre ”.*

*Alors vous voyez bien que finalement il vaut mieux ne plus manger de bonbons.*

Mathieu.

Comme prévu, c'est le regroupement thématique qui domine dans la gestion de la tâche, Mathieu prenant une certaine autonomie par rapport à la lettre des arguments imposés (et éventuellement par rapport à la consigne) en transposant l'argument Contre 1 en un argument Pour 1' et en jouant à nouveau sur la variation “ léger / lourd ” à partir de 2.

Dans les deux textes, une intervention de l'argumenté marque la fin de l'échange des arguments et assure une transition avec la phrase conclusive imposée : c'est parce que l'argumenté reconnaît qu'il porte effectivement un signe que l'argumenteur vient d'évoquer (carrie, mal au ventre) qu'il valide la dernière phrase de l'argumentation et rend à la fois licite et “ naturelle ” (non-plaquée) la formulation de la conclusion d'ensemble. On notera toutefois que le statut énonciatif de cette conclusion n'est pas clair, du fait du flou de la ponctuation dialogale

chez Amélie, du fait de la rupture de personne (tu/vous) chez Mathieu : est-ce l'argumenteur qui l'énonce, ou une voix off qui pourrait être celle de celui qui rapporte le dialogue ?

Dans le détail, Mathieu applique assez **mécaniquement** une compétence déjà affirmée à construire des dialogues argumentatifs : il traite la tâche " par concept ", en quelque sorte. Ceci peut expliquer le caractère morcelé (une seule intervention par argument nouveau, un seul argument nouveau par intervention) et parfois limite de ses enchaînements dialogaux, en particulier le " D'accord " de la dernière intervention de l'argumenté. Amélie est à cet égard apparemment moins " experte " que Mathieu. Elle abandonne vite le pas à pas dialogal et semble régresser vers la simple liste, vers un traitement " par données ", si l'on en juge par la disposition typographique. En réalité elle essaie de procéder à des regroupements, thématiques au moins, et de les marquer par quelques connecteurs argumentatifs ( " et en plus ").

– ETAPE 5 (mi-décembre).

**Tâche** : " Tu écris un texte qui se termine obligatoirement par la phrase :  
" Vous voyez bien que finalement, il vaut mieux manger des bonbons".

et qui comporte obligatoirement toutes les idées suivantes : 1, 2, 5, 7, 9, 10, mais par forcément dans cet ordre ".

**Objectif** : cf étapes 3 et 4.

Les arguments Pour les bonbons ont été extraits de l'argumentaire construit à partir des textes de l'étape 3 :

1. c'est bon pour la santé
2. ça donne bonne mine
5. c'est bon pour le sang
7. ça rend intelligent
9. ça donne des forces
10. plus on en mange, mieux on se sent.

**Production d'élèves** :

8.

*Il était une fois, dans un appartement de la ville, deux enfants qui attendaient*

leur mère. Soudain on frappe à la porte. C'était leur mamie avec un gros sac de bonbons. Maman vint et quand elle vit cela, elle dit :

“ Pourquoi as-tu ramené cela ? ”

“ Pour en donner aux enfants, ils adorent ça ”.

“ Mais tu sais bien qu'ils vont attraper une indigestion ! ”

“ Mais non, au contraire, plus on en mange, mieux on se sent ”.

“ Non, ils auront mal au ventre ”.

“ Non, c'est bon pour la santé ”.

“ Alors, essaye, ça marche ”.

“ Tu vois bien que finalement il vaut mieux manger des bonbons ”.

Mathieu.

L'intérêt de ce texte est qu'il manifeste une tentative de synthèse des habiletés et des compétences (en construction) travaillées en classe depuis le CP. Sous l'influence déclenchante possible de la lecture d'un extrait de *Mais je suis un ours !*, un “ récit argumentatif ”, Mathieu s'efforce d'intégrer le dialogue argumentatif dans un texte narratif englobant. De cette manière, il parvient à **naturaliser** les échanges en les plaçant en situation, en créant un contexte dans le même temps que l'avancée narrative n'est plus exclusivement d'ordre diégétique.

Ce qu'ainsi “ redécouvrent ” Mathieu et ses condisciples, c'est la **fable**, étape ultime, vraisemblablement, d'un travail sur l'argumentation écrite centré sur le dialogue.

\*\*\*

Les quelques analyses qui précèdent ne prétendent nullement à l'exhaustivité, ni par rapport aux démarches et aux apprentissages qui se sont déroulés dans ce CE 1 ordinaire ... ou presque, ni par rapport à ce que pourrait/devrait être une didactique du texte argumentatif.

Comblé la première lacune impliquerait des moyens d'observation et de suivi dont nous ne disposons évidemment pas.

Envisager de répondre au second manque est sans doute chose moins difficile, a priori. Ainsi, il est assez évident qu'il conviendrait de diversifier les tâches d'écriture et de les articuler aussi bien à des activités de lecture “ manipulée ” de textes argumentatifs qu'à des pratiques provoquées de communication orales.

Les ressources didactiques commencent à exister en ce domaine, le plus souvent pour le texte narratif il est vrai mais la transposition n'est pas interdite. En revanche, il n'est pas évident de trouver des textes qui soient à la fois suffisamment structurés et proches des " types canoniques ", et lisibles par de jeunes élèves de CP - CE 1.

# SPIRALE

Revue de didactique et de pédagogie  
de l'École Normale de LILLE

N° 1 Septembre 1988

## Les aides à la compréhension

**SPIRALE : Une nouvelle revue pour l'école**  
Albert RICHEZ, Directeur de l'E.N.M. Lille

### Présentation

Dominique BRASSART, E..N. M. Lille

**De l'émancipation intellectuelle... et du rôle de  
l'explication en pédagogie : Une lecture du livre de  
J. Rancière: Le maître ignorant**

Nicole SULLEROT, E. N. M. Lille

**Que voudrait dire "aider à comprendre"?**

**L'étayage de l'adulte dans l'aide à la compréhension**

Elisabeth NONNON, E. N. M. Lille, rattachée UA CNRS 1031

**Comprendre le jeu scolaire**

Annie SEGARD, Ecole Maternelle d'Application André  
Lille

**Comprendre ce qui est en jeu en classe de  
mathématiques: le contrat didactique**

Danielle ORTOLLAND, E.N.M. Lille

**Aide à l'apprentissage de la lecture: intervention sur  
les capacités d'attention de l'élève**

Claire LAMBERT, U.F.R de Psychologie Lille III

**Le texte est un système paresseux**

Francis MARCOIN, E.N.G. Arras

**Lire un album humoristique, quelle histoire!**

Gisèle TESSIER, E.N.G. Tours

**Une aide à la compréhension des problèmes  
soustractifs**

Dominique DESCHARLES, Ecole P. et M. Curie Méricourt

**L'image comme aide à la compréhension**

Marc GODIN, E.N.M. Lille

**Image textuelle et compréhension**

Francine DARRAS, E.N.M. Lille,

Michèle LUSETTI, Collège de Cappelle la Grande

**Quelques éléments sur le système éducatif sénégalais**

Christophe CAIGNAERT, E.N.M. Lille

Abonnement 1 an-2 Numéros: 50 F Le numéro: 30 F

A commander à :

Ecole Normale (Spirale) - 58 rue de Londres - 59045 LILLE CEDEX  
en joignant un chèque rédigé à l'ordre de l'APEDIEN



**“ Vous avez tort ... C'est très bien, le train ! ”**

**ou comment apprendre à argumenter en 6ème - 5ème.**

A. NOYERE  
Collège de la Bassée.

Si le parcours à suivre en classe de français peut sembler plus ou moins “ libre ” dans les premières années du collège, le brevet des collèges nous impose en fin de 3ème comme figure obligée le “ devoir de réflexion ”, exercice d'écriture fourre-tout, qui tient à la fois de la dissertation, de l'exposé, du débat, et de la conversation du “ Café du Commerce ” (exemple : “ On a pris l'habitude de parler des plaisirs de la neige, et pourtant vous avez sans doute pu constater que son action est souvent gênante et même terrible parfois. En vous appuyant sur des exemples précis, vous exprimerez votre opinion à ce sujet ” Aix-Marseille (!) 1987).

L'enseignant ne sera pourtant pas au bout de ses peines lorsqu'il aura fait le tour des “ annales ”. Sa bonne - ou sa mauvaise - conscience viendra alors lui rappeler qu'il faut aussi “LES préparer à la seconde !...c'est-à-dire à la dissertation, exercice à peine moins mystérieux que le “ sujet de réflexion ” du brevet.

Pour avoir bien souvent été guettée par le découragement devant l'ampleur de la tâche à accomplir en si peu de temps lorsqu'il s'agit d'aborder l'argumentation avec des élèves de 3ème, il m'a semblé opportun et intéressant de me lancer, un beau jour “ d'après stage ” sur les textes argumentatifs, dans l'écriture argumentative avec ma classe de 5ème.

**1 – Mettre en place une démarche d'apprentissage adaptée.**

Je retrouvais cette classe de 5ème pour la 2ème année. Classe hétérogène, dynamique et sympathique. En 6ème, nous avons mené à bien un projet d'écriture longue d'un conte, en relais avec une autre classe de 6ème. Le texte narratif étant bien maîtrisé et le travail de groupe bien rôdé en début de 5ème, j'ai donc mis en place une démarche d'apprentissage long en 6 étapes afin d'aborder le discours argumentatif.

Mon premier objectif était d'amener les élèves à différencier les deux types de textes, narratif et argumentatif, en insistant d'une part sur **la situation de communication** dans laquelle s'inscrit le discours argumentatif, et d'autre part sur **l'intention de communication** du scripteur-argumentateur. Pour ce faire, nous avons

abordé l'argumentation en ciblant l'apprentissage sur la **réfutation**. Cibler l'apprentissage sur la réfutation constitue une approche du texte argumentatif qui permet aux élèves de se forger plus facilement une représentation du schéma prototypique argumentatif que s'il se trouve dans la situation de produire des " dissertations " ou " devoirs de réflexion " où le destinataire n'est ni réel ni même simulé et où il s'agit davantage d'exposer un point de vue que de convaincre. Dans la mesure où réfuter c'est tenir un discours contre, c'est s'opposer à un interlocuteur en tenant compte de ses arguments, l'objectif de l'argumentation apparaît clairement : il s'agit pour le locuteur/énonciateur de convaincre " l'autre " qu'il a tort. Cette démarche a donc l'avantage de mettre en lumière pour les apprenants l'importance de la visée argumentative dans ce type de discours et son rôle dans la planification du texte à produire.

Si l'on considère, comme le font D. Bain et B. Schneuwly <sup>(1)</sup>, que " l'argumentation est une prise de position dans un champ controversé et non pas la discussion désincarnée, générale et abstraite d'un problème humain quelconque ", aborder le discours argumentatif avec des élèves jeunes en ciblant l'apprentissage sur la réfutation, c'est-à-dire en se situant d'emblée dans un débat contradictoire, me paraît pertinent et efficient.

Adopter une " entrée " unique, la réfutation, pour aborder l'argumentation suppose évidemment qu'on laisse provisoirement de côté d'autres problèmes, en particulier l'expansion argumentative, c'est-à-dire commentaires, explication, exemplification, afin d'éviter une surcharge cognitive à l'apprenant.

Pour la même raison, le thème retenu est simple et " bateau ", si je puis dire, puisqu'il s'agit des voyages en train. L'objectif n'est pas de faire acquérir à l'enfant des connaissances sur tel ou tel sujet, mais de développer ses compétences textuelles. Le thème du voyage en train a l'avantage de faire appel à l'expérience quotidienne de l'enfant et non à un savoir scolaire qui serait peu ou mal maîtrisé, ce qui entraînerait une surcharge de difficultés à résoudre et fausserait, pour l'élève, l'apprentissage et, pour le maître, l'évaluation des acquis. Il s'agit ici de recourir à des " techniques de facilitation procédurale ", évoquées par M. Charolles <sup>(2)</sup>, et qui consistent à " entraîner les sujets sur une opération relativement bien délimitée impliquée dans une tâche de rédaction plutôt que de leur imposer systématiquement un traitement de l'ensemble des opérations ".

## 2 – Voyager en train ? ... Quelle horreur !

Les élèves sont d'abord mis en situation de production libre. La première consigne est de " dresser la liste des inconvénients des voyages en train ". Temps

imparti pour ce travail individuel : 30 mn. Vient ensuite une phase de mise en commun des productions (1h30). Chaque élève a trouvé 5 ou 6 arguments contre le train et les propose à la classe : on en retiendra 27, notés au tableau au fur et à mesure de la discussion, car discussion il y a ! Le critère de sélection des propositions est leur conformité à une réalité connue et repérable : les enfants raisonnant souvent en termes de vrai/faux plutôt qu'en termes d'avantages/inconvénients, cette première étape facilite leur "entrée" dans la démarche en utilisant leur propre mode de raisonnement. Au cours de cette phase de sélection des arguments, les propositions jugées erronées sont donc vivement rejetées (exemple : " dans le train on ne peut pas manger quand on a faim " / " ce n'est pas vrai, on peut acheter des sandwiches et quelquefois il y a un wagon-restaurant ").

Le thème amène les enfants à confronter leur expérience, ou leur non-expérience, et ainsi se met spontanément en place une réelle situation de communication.

#### ETAPE N<sup>O</sup> 1 : LES INCONVENIENTS DES VOYAGES EN TRAIN.

1. C'est cher, surtout quand on est plusieurs, une famille.
2. Les trains arrivent en retard.
3. Quelquefois, on voyage debout.
4. Il faut réserver ses places à l'avance.
5. Il faut aller jusqu'à la gare.
6. Le confort n'est pas formidable, surtout pour dormir.
7. Le train, c'est trop bruyant pour dormir.
8. Il y a des déraillements de train.
9. Quand le train a un accident, il y a beaucoup de morts.
10. On est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas.
11. On ne peut pas s'arrêter quand on veut.
12. Le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage.
13. On doit rester assis.
14. Les enfants s'ennuient dans le train.
15. Dans le train, il n'y a pas de musique.
16. Les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver à la gare en retard.
17. Quelquefois, il y a grève des trains.
18. L'hiver, les trains peuvent être bloqués par le neige ou le verglas.
19. Dans le train, on ne peut pas ouvrir les fenêtres.
20. Dans les gares, les jours de grands départs, on est bousculé.
21. Dans le train, il n'y a pas beaucoup de place pour mettre ses bagages.
22. Dans la gare, on doit porter ses bagages qui sont quelquefois lourds.
23. Dans le train, la nourriture n'est pas bonne.
24. Pour aller aux toilettes dans le train, ce n'est pas pratique.
25. C'est difficile de se déplacer dans les couloirs du train : c'est étroit et ça bouge tout le temps.
26. Le train ne s'arrête pas partout.
27. Le train s'arrête souvent : on perd du temps.

Il est évident que certaines propositions retenues ont davantage valeur d'exemple que d'argument ( " Dans le train, il n'y a pas de musique " ) : les apprenants ne possèdent pas encore, à ce stade de leur apprentissage, la capacité de conceptualiser qui leur permettrait de faire la distinction argument/illustration de l'argument. L'acquisition de cette compétence me semble devoir se situer à un stade ultérieur de l'apprentissage, notamment au moment d'aborder l'expansion argumentative. La confusion argument/exemple ne me semble pas " gênante " à ce stade dans la mesure où les premières compétences à acquérir pour maîtriser le discours argumentatif me paraissent être la définition de la situation de communication et de la visée argumentative.

### 3 – S'informer.

La deuxième étape de la démarche consiste en un travail de lecture documentaire (2h). Il est évident que l'arbitraire de la première consigne n'avait échappé à personne et que la SNCF comptait quelques fans dans la classe de 5ème A. Les élèves se trouvent donc à ce moment de la démarche dans la situation de résoudre ce problème : comment " dire " que le train, c'est bien "aussi " et, par là même, comment " contredire " les détracteurs de la SNCF ? Pour argumenter valablement, il fallait aux élèves un certain nombre de données qu'ils ne possédaient pas, d'où la nécessité de s'informer. Et quoi de mieux pour découvrir tous les avantages du train que le " Guide pratique du voyageur SNCF " ? !

Ayant réuni 28 exemplaires de ce fascicule édité par la SNCF pour ses usagers (disponible gratuitement dans toutes les bonnes gares), je propose donc un questionnaire à remplir en équipe de deux élèves. Le rôle du questionnaire est de les guider dans leurs investigations documentaires. Chaque question renvoie directement à l'une ou l'autre des rubriques figurant au sommaire du guide. Une lecture sélective de cette brochure permet aux élèves de prélever toutes les informations nécessaires pour répondre au questionnaire. L'objectif de cette étape est de fournir à l'élève le matériau indispensable pour réfuter les arguments contre le train. Cette étape constitue une aide à la recherche de données et, en conséquence, une aide également à la planification de la tâche <sup>(3)</sup>. En aval, le travail de l'élève consistera à réinvestir ses acquis en transformant les informations recueillies en arguments suffisamment convaincants pour réfuter les arguments contre le train.

**LIRE POUR S'INFORMER : ETAPE N° 2.****“ Guide pratique du voyageur SNCF ”**

**Consigne :** Pour trouver les informations qui te permettront de répondre aux questions, tu t'aideras du “ Sommaire ” de la page 3.

1) De quelles réductions peuvent bénéficier

- les couples ?
- les familles ?
- les jeunes ?
- les groupes ?
- les enfants ?

2) Si tu voyages de nuit par le train, quels services te propose la SNCF pour dormir confortablement ?

3) Tu pars en vacances en train et tu veux emmener ta moto sur ton lieu de vacances. Comment vas-tu faire ?

4) Pour voyager en train, le meilleur moment c'est :

- un jour bleu ?
- un jour rouge ?
- un jour blanc ?

Explique pourquoi le jour que tu as choisi est le meilleur pour voyager.

5) Quelle est la période d'utilisation d'un billet ? (combien de temps est-il valable ?)

6) Est-ce que tu peux emmener ta bicyclette dans tes bagages ?

7) Tu veux aller en vacances en Corse par le train. Comment vas-tu faire pour traverser la mer Méditerranée ?

8) Tu habites dans un village où il n'y a pas de gare. Tu veux te renseigner rapidement sur les horaires de train. Comment vas-tu faire (2 réponses).

9) Cite deux trains pour lesquels le voyageur doit obligatoirement payer un supplément.

10) Si tu as faim dans le train, quels services de restauration te propose la SNCF ?

11) Est-ce que tu peux emmener ton chien avec toi dans le train ?

12) Tu veux réserver une couchette dans le train un jour rouge. Comment vas-tu faire ta réservation ? Combien de temps à l'avance ?

13) Pourquoi dois-tu composer ton billet le jour de ton départ ?

14) Ton voyage en train est terminé, tu es arrivé à destination. Mais comment vas-tu te déplacer pendant tes vacances ?

Le guide de la SNCF se présente comme un texte purement informatif, dont l'objectif est de donner des renseignements et des explications au lecteur candidat au voyage ; mais ce texte est en fait argumentatif dans la mesure où il est publicitaire : son véritable objectif est d'inciter son lecteur à prendre le train. Les frontières entre information, argumentation et explication sont souvent fluctuantes. Ce guide se présente à l'élève comme une " liste " d'avantages qui fait contre-pied à la liste d'inconvénients établie par la classe à l'étape 1. Au terme de ce travail de lecture, les bornes du champ controversé sont ainsi clairement posées.

#### 4 – Réfuter.

4.1 – La troisième étape reprend la production commune de l'étape 1 : il s'agit de réfuter brièvement chacun des 27 arguments retenus contre le train à l'aide des informations recueillies au cours de l'étape 2. Le questionnaire corrigé et le guide SNCF sont à la disposition de l'élève pour mener à bien cette tâche (travail individuel réalisé sur 1h).

La consigne d'écriture est de " réfuter en une seule phrase courte ", d'une part parce que le nombre d'arguments à réfuter est assez important et, d'autre part, pour me permettre d'évaluer de façon rapide et précise les problèmes posés par la production des contre-arguments.

En dehors des propositions " aberrantes ", les confusions les plus fréquentes interviennent entre :

- contre-argumentation et développement du thème (" le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage " – " le paysage n'est pas toujours beau ").
- contre-argumentation et explication (" il y a des déraillements " – " c'est à cause du gel ").
- contre-argumentation et approbation/dénégation ( " les trains arrivent en retard " – " c'est vrai " ou " ce n'est pas vrai ").

Mon analyse de ces erreurs m'amène à penser qu'elles sont imputables au fait que la visée argumentative - convaincre l'interlocuteur que le train, c'est bien - n'a pas été prise en compte par les élèves qui les ont commises et qu'il faudra donc revenir sur cet élément fondamental, sinon fondateur, du discours argumentatif.

4.2 – Ces erreurs se trouvent évaluées et rectifiées par les élèves eux-mêmes au cours de l'étape 4 qui leur propose un travail sur leurs propres productions. J'ai

en effet réuni les contre-arguments les plus “ intéressants ” du travail individuel de l'étape 3 et je les soumetts au groupe classe avec la consigne de retenir les contre-arguments convaincants et d'éliminer les propositions qui n'ont pas valeur de réfutation (travail individuel + mise en commun = 2 h). Pour ce travail, j'ai retenu, d'une part, les “ bons ” contre-arguments (ex : 1a), et, d'autre part, un certain nombre de propositions qui posaient problème : réfutation non valable (4c, 5b), modification de la situation de communication (17b), détournement de la visée argumentative (6c, 9b).

Le premier objectif de cette étape est d'amener les élèves à repérer eux-mêmes les propositions n'ayant pas valeur de contre-argument et à se construire, à travers cette démarche, une représentation du couple argument/contre-argument. Le second objectif de ce travail est de permettre aux élèves d'évaluer eux-mêmes leurs propres écrits et ceux de leurs camarades et de produire, à partir de cette évaluation, une amélioration effective de ces écrits.

#### ETAPE N° 4

**Consigne :** Voici quelques-uns des contre-arguments proposés par tes camarades pour réfuter les inconvénients des voyages en train. Tu mettras un signe + devant les propositions qui te paraissent être des contre-arguments convaincants, et un signe – devant celles qui ne te semblent pas être une réfutation valable des arguments contre le train.

1 – C'est cher, surtout quand on est plusieurs, une famille.

- a. Il existe plusieurs sortes de réductions.
- b. Vous n'êtes pas obligés de voyager à plusieurs !
- c. Il faut voyager en période bleue.

2 – Les trains arrivent en retard.

- a. Arrivez en avance !
- b. C'est très rare.
- c. Il y a des trains comme le TGV qui arrivent toujours à l'heure.

3 – Quelquefois on voyage debout.

- a. Il y a beaucoup de places assises.
- b. Il faut prendre une réservation à l'avance.
- c. Vous pouvez vous asseoir à côté de quelqu'un qui est seul.

4 – Il faut réserver ses places à l'avance.

- a. Oui, c'est plus pratique.
- b. Comme ça, on est sûr de ne pas rester debout pendant le voyage.
- c. Sinon, il y aurait trop de monde aux guichets le jour du départ.
- d. Ce n'est pas obligatoire.

5 – Il faut aller à la gare.

- a. On peut prendre un taxi ou se faire conduire par un de ses amis.
- b. Oui, c'est un inconvénient, surtout quand on ne dispose pas d'autres moyens de locomotion.
- c. La gare se trouve à un endroit précis, on ne va pas la placer juste devant votre maison : et les autres passagers ?

6 – Le confort n'est pas formidable, surtout pour dormir.

- a. On ne peut pas faire mieux !
- b. Vous avez des couchettes 1ère et 2ème classe et des cabines.
- c. Vous n'avez qu'à prendre l'avion !
- d. La voiture est moins confortable.
- e. Pour une nuit, vous pouvez faire un effort !

7 – Le train, c'est trop bruyant pour dormir.

- a. Emportez des boules Quiès.
- b. Ce n'est pas vrai car, quand on dort, on n'entend rien.
- c. Effectivement, le bruit des roues sur les rails est gênant.
- d. C'est faux : il y a des compartiments spéciaux pour dormir.

8 – Il y a des déraillements de trains.

- a. Les accidents, ça peut toujours arriver.
- b. C'est très rare !
- c. Ne soyez pas trop pessimiste, il y a des systèmes de sécurité.

9 – Quand le train a un accident, il y a beaucoup de morts.

- a. Vous regardez trop la télé !
- b. Ce n'est pas de notre faute !
- c. C'est à cause du gel.
- d. Mais il n'y a pas beaucoup d'accidents.

10 – On est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas.

- a. Ça fait des connaissances !
- b. Il y a des gens très sympathiques.
- c. Vous pouvez changer de place.
- d. Vous n'êtes pas obligés de les regarder !

11 – On ne peut pas s'arrêter quand on veut.

- a. Si on prend le train, ce n'est pas pour s'arrêter, mais pour se déplacer.
- b. Si vous demandez au conducteur, il s'arrêtera.
- c. Si le train s'arrêtait toujours, il serait en retard.



12. – Le train va trop vite, on n'a pas le temps d'admirer le paysage.
- a. Vous voyagez ou vous vous promenez ?
  - b. Le paysage n'est pas toujours beau.
  - c. Plus ça va vite, plus vite on est arrivé à destination.
  - d. On n'y peut rien.
13. – On doit rester assis.
- a. Ce n'est pas vrai, on peut se lever comme on veut, pour aller aux toilettes, au restaurant.
  - b. On n'a pas mal aux jambes.
  - c. Vous vous plaigniez de voyager debout et quand vous êtes assis, vous n'êtes pas contents !
  - d. Si tout le monde se levait, on ne pourrait plus bouger.
14. – Les enfants s'ennuient dans le train.
- a. Il y a un wagon avec jouets.
  - b. Ils peuvent apporter des livres d'images.
  - c. Moins que dans les voitures.
- 15 – Dans le train, il n'y a pas de musique.
- a. Vous pouvez emmener votre Walkman.
  - b. Mais il y a du cinéma.
  - c. C'est pour que l'on ne s'ennuie pas.
- 16 – Les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver à la gare en retard.
- a. Arrivez quelques minutes en avance, vous serez tranquilles.
  - b. C'est normal, car s'il n'y avait pas d'horaires !
  - c. Si vous arrivez en retard, un 2ème train passe peu après.
  - d. Je croyais que les trains arrivaient en retard !
- 17 – Quelquefois, il y a grève des trains.
- a. C'est rare.
  - b. C'est peut-être vrai, mais vous et certains professeurs aussi.
  - c. Tous les trains ne font pas grève.
- 18 – L'hiver, les trains peuvent être bloqués par la neige et le verglas.
- a. C'est la même chose en voiture ( peut-être même pire).
  - b. Le matin, les ouvriers débloquent la voie.
  - c. On n'est pas dans le temps !

- 19 – Dans le train, on ne peut pas ouvrir les fenêtres.
- Il y a l'air conditionné.
  - C'est une mesure de sécurité : imaginez que quelqu'un vous pousse !
  - C'est faux, on peut les ouvrir, elles restent bloquées à une certaine hauteur à cause des enfants.
- 20 – Dans les gares, les jours de grands départs, on est bousculé.
- Il faut partir un jour bleu.
  - Chaque année, c'est pareil.
  - Il faut attendre que tout le monde soit passé.
  - Vous n'avez qu'à bousculer aussi.
  - Il faut arriver en avance.
- 21 – Dans le train, il n'y a pas beaucoup de place pour les bagages.
- Il y a des wagons spéciaux pour les bagages.
  - Il y a des porte-bagages au-dessus des sièges.
  - Il y a assez de place par rapport au nombre de voyageurs.
- 22 – Dans la gare, on doit porter ses bagages qui quelquefois sont lourds.
- Il y a des chariots exprès.
  - On peut les apporter à l'avance.
  - Il ne faut pas prendre trop de valises.
- 23 – Dans le train, la nourriture n'est pas bonne.
- Il faut apporter des sandwiches dans un sac en plastique.
  - Elle est quand même très comestible.
  - Mais c'est parce que vous ne savez pas apprécier la bonne nourriture !
  - Dans le train, vous pouvez acheter différentes sortes de repas.
- 24 – Pour aller aux toilettes dans le train, ce n'est pas pratique.
- En voiture, vous ne pouvez pas y aller du tout.
  - Prenez vos précautions avant de partir.
  - Il faut y aller quand le train s'arrête.
  - Oui, ce n'est pas pratique, le train bouge tout le temps.
- 25 – C'est difficile de se déplacer dans les couloirs du train : c'est étroit et ça bouge tout le temps.
- Maintenant, les trains sont plus stables.
  - On peut se tenir aux dossiers des fauteuils.
  - Ce n'est pas la peine de se déplacer.

26 – Le train ne s'arrête pas partout.

- a. On peut prendre le train pour une ville où il y a une gare et ensuite on prend un taxi.
- b. Heureusement !
- c. C'est un avantage, on ne perd pas de temps.
- d. Pourquoi auriez-vous besoin de descendre puisque vous avez déjà choisi votre destination.

27 – Le train s'arrête souvent : on perd du temps.

- a. Il faut bien prendre les autres voyageurs.
- b. En voiture on est obligé de s'arrêter pour dormir et on perd du temps, mais pas dans le train.
- c. On n'est pas à 5 minutes près !
- d. Si personne ne demande au conducteur, il ne s'arrêtera pas.

Ce travail d'évaluation des contre-arguments est l'occasion pour l'élève d'argumenter à l'oral : il doit justifier son choix et défendre son point de vue lorsque sa sélection ne fait pas l'unanimité au sein de la classe.

Au cours de cette étape, certaines contraintes du discours argumentatif émergent rapidement :

– la nécessité de **ne pas perdre de vue la visée argumentative de l'interlocuteur** : “ il faut réserver ses places à l'avance ” est un argument **contre** le train ; l'argumentateur sous-entend : “ quelle barbe ! encore une formalité à remplir ! ” L'élève qui réfute cet argument en disant “ oui, c'est plus pratique ” n'oublie pas sa propre visée argumentative - défendre la train - mais il ne tient pas compte de celle de “ l'adversaire ” et n'adopte donc pas une stratégie de réfutation. Sa proposition sera éliminée.

– la nécessité d'**explicit** certains arguments, sous peine de leur retirer toute validité : l'argument “ les horaires des trains sont fixes, il ne faut pas arriver en retard à la gare ” peut être réfuté par la proposition “ si vous arrivez en retard, un 2ème train passe peu après ” à condition de préciser “ dans les grandes gares ”.

## 5 – Généraliser, classer, hiérarchiser.

L'étape 5 reprend le même support que l'étape 4 : il s'agit maintenant d'un travail de lecture, préparatoire à la phase d'écriture finale. Ce travail s'effectue en groupe de 2 ou 3 élèves, sur 1 heure.

La 1ère consigne est de regrouper les arguments " qui vont ensemble ", d'opérer un regroupement thématique.

La 2ème consigne fait appel à la capacité à généraliser de l'élève : il donne un titre aux " paquets " d'arguments qu'il a constitués. Nous nous mettons alors d'accord sur les **6 rubriques** suivantes : le confort, la sécurité, l'agrément, les horaires, le coût, la commodité.

Enfin, la 3ème consigne est d'abord de classer " par ordre d'importance " les rubriques ainsi définies, et ensuite de classer les arguments, de les hiérarchiser, à l'intérieur des rubriques. Ce travail met en avant, pour l'élève, l'importance de l'intention de communication : il doit se demander quels sont les arguments les plus susceptibles de convaincre quelqu'un qui voyage de choisir le train comme moyen de transport. J'ai donc orienté le choix des **critères de classement en fonction de la pertinence des arguments**, de leur force et de leur irréfutabilité, et j'ai négligé les **critères de classement en fonction de la spécificité de l'auditoire à convaincre**. En privilégiant ce mode de classement, mon objectif était d'amener les élèves à généraliser et à conceptualiser leurs données, ce qui s'est avéré pertinent pour un certain nombre d'entre eux. Mais cette démarche a également eu des effets pernicioeux puisqu'il me semble qu'elle est à l'origine de certains dysfonctionnements relevés ensuite dans les productions écrites, au niveau de la clarification de la situation de la communication. En effet, le " quelqu'un qui voyage " peut être assimilé à " l'auditoire universel " défini par Perelman <sup>(4)</sup>, ce qui complique la tâche pour l'apprenant puisque s'adresser à un tel auditoire suppose qu'on se réfère à " la " vérité et qu'on se propose d'obtenir l'adhésion de tout être de raison, alors que l'argumentateur qui s'adresse à un auditoire particulier, bien défini, ne se réfère qu'à sa propre opinion et n'a pour objectif que de persuader son interlocuteur du bien-fondé de son opinion. L'argumentateur qui s'adresse à un auditoire particulier doit produire un discours plus orienté, donc plus facile à gérer, l'exigence de généralisation étant moindre.

## 6 – Convaincre.

### 6.1 Consigne.

L'étape finale est celle de l'écriture individuelle, au cours de laquelle sont réinvestis les acquis des étapes précédentes. La consigne d'écriture est la suivante : " Le train, c'est bien. Vous devez convaincre quelqu'un qui pense le contraire, en réfutant ses arguments contre le train. Vous choisirez un seul argument dans chacune des 6 rubriques ".

Les élèves ont à produire un texte **dans une situation de communication simulée** où l'élève a le statut de locuteur/énonciateur s'exprimant en tant qu'individu et s'adressant à un interlocuteur/destinataire dont il doit préciser l'identité, les caractéristiques individuelles et sociales. Dans la consigne, seule est définie la position de l'argumenté - ou argumentataire - dans le champ controversé : " quelqu'un qui pense le contraire ". Les productions qui dysfonctionnent sont en particulier celles qui n'ont pas donné de statut clair à leur destinataire/argumenté. Les copies les mieux réussies ont non seulement produit un destinataire " réel " et cohérent (la mère, le voisin, etc...), mais ont également défini le cadre dans lequel se déroule l'activité langagière (départ en vacances, par exemple).

Il semble donc que les dysfonctionnements de certaines productions soient induits par le fait que les données permettant de construire le contexte de la situation de production et de la situation de communication restent implicites dans le libellé de ma consigne, les élèves les plus compétents ayant, eux, décodé ces données.

### 6.2 Procédure.

Les élèves sont mis en situation de " rappel ", c'est-à-dire que, après avoir choisi leurs 6 arguments, ils n'ont plus à leur disposition les productions et documents des étapes précédentes. La contrainte de choisir 6 arguments impose dès l'abord une stratégie argumentative : il ne s'agit pas de " tout dire ". De plus, l'élève doit se donner un critère de choix : retiendra-t-il les arguments les plus faciles à réfuter, ou bien les plus intéressants d'un point de vue thématique ?

Les **aides à l'écriture** proposées sont d'une part une liste d'embrayeurs à l'écriture des arguments/contre-arguments, élaborée en commun, et d'autre part une liste de critères de réussite, également établie en classe (ces élèves de 5ème ont une pratique déjà ancienne de la " grille d'évaluation ").

**Embrayeurs à l'écriture :****– verbes de communication**

Les arguments à réfuter seront  
introduits par

vous pensez que  
vous prétendez que  
vous soutenez que  
vous croyez que  
vous imaginez que  
vous supposez que  
vous dites que  
vous estimez que  
vous redoutez que  
vous craignez que  
vous affirmez que

Les contre-arguments seront  
introduits par

vous oubliez que  
vous ignorez que  
vous ne tenez pas compte de  
Ne croyez-vous pas que  
admettez que  
je vous signale que  
je vous informe que  
je vous assure que  
je soutiens que  
je prétends que  
je conteste

**– connecteurs**

mais, cependant, au contraire, en revanche, néanmoins, toutefois, par contre, pourtant, même.

**Grille d'évaluation.****Critères de réussite.****Points (sur 40)**

1) Ma mise en page fait apparaître 8 paragraphes (introduction – 6 arguments – conclusion)	2
2) J'ai bien mis la ponctuation	2
3) J'ai fait moins de 5 fautes d'orthographe	3
4) Mes phrases sont grammaticalement correctes : elles ont un sens si on les lit seules.	4
5) Mon introduction présente le thème qui va être discuté	4
6) J'ai repris 6 arguments de la personne à convaincre.	3
7) J'ai réfuté ces arguments de façon convaincante.	12
8) J'ai bien utilisé les verbes de communication et les mots de liaison.	6
9) Ma conclusion réaffirme ma position en faveur du train.	4

Les aides à l'écriture proposées ici - et en particulier la grille d'évaluation - n'ont évidemment de valeur que dans le cadre spécifique de ce travail et de cette classe. La grille d'évaluation a été élaborée en fonction du travail exposé ici : le critère 7 - " j'ai réfuté ces arguments de façon convaincante " - n'a de sens que par référence au travail collectif de l'étape n° 4. La grille d'évaluation a d'autre part été construite en fonction du niveau d'apprentissage de la 5ème A à cette époque de l'année scolaire (février) : elle n'est donc pas réutilisable telle quelle dans une autre classe, ni dans un autre type de démarche.

## 7 – Evaluer.

Au terme de cette démarche, étalée sur environ un mois, à raison de 2 ou 3 heures par semaine, l'évaluation que j'ai pu faire des travaux d'écriture finale a eu pour moi une valeur de diagnostic dans la mesure où le recensement de toutes les compétences acquises, ainsi que de tous les problèmes posés par ces copies m'a permis de programmer d'autres démarches d'apprentissage et d'autres exercices plus ponctuels. J'ai d'autre part pu repérer comme je l'ai déjà indiqué, les erreurs induites par la démarche elle-même.

Je m'attarderai plus particulièrement sur les productions qui posent des problèmes révélateurs, soit environ un tiers du total des copies - je rappelle qu'il s'agit d'un groupe hétérogène.

### 7.1 Mise en page et mise en texte.

Dans certaines copies, le travail écrit n'est pas présenté comme une unité textuelle cohérente, mais comme une juxtaposition de phrases, de petits morceaux de texte :

- les numéros des arguments retenus ont été conservés
- ces arguments à réfuter sont soulignés
- il y a retour à la ligne à chaque fois qu'est introduit le contre-argument
- la ponctuation est souvent absente, surtout le point final.

A ce stade de leur apprentissage, ces élèves de 5ème maîtrisent habituellement assez bien, dans leurs écrits narratifs, les notions de séquence et de paragraphe, ainsi que l'utilisation de la ponctuation. Il semble donc que la difficulté de la tâche à accomplir ait entraîné chez eux une régression au niveau de la surface textuelle, par rapport à l'écriture de textes narratifs.

Il y a régression dans la mesure où la structure du paragraphe coïncide ici avec la structure de la phrase, ce qui correspond au niveau 1 de la mise en texte, c'est-à-dire au début de l'école élémentaire <sup>(5)</sup>.

Chaque phrase correspond bien à une unité de pensée, et la numérotation conservée et les arguments soulignés montrent que le scripteur a eu la volonté d'organiser son texte. De plus, le passage d'une phrase à l'autre est cohérent sur le plan thématique et il y a bien alternance d'argument / contre-argument. L'absence de point final est le signe que le scripteur ne suspend pas son activité langagière, mais le continuum discursif n'est cependant pas assuré. L'absence d'organisateur textuels (paragraphe, point final, connecteurs, reprises anaphoriques) prouve que l'activité langagière du scripteur se déroule selon le principe d'une gestion des données " au coup par coup " et par accumulation. Le texte produit est planifié localement mais pas globalement, ce qui révèle une mauvaise appréhension de l'organisation des arguments et contre-arguments en texte, et un dysfonctionnement au niveau de la macro-structure du texte argumentatif dans la représentation qu'ont ces élèves de ce type de texte.

Certains élèves ont en fait hésité entre deux types de textes, sans résoudre leur hésitation :

- le **dialogue** entre deux personnes d'avis opposés, d'où le retour à la ligne systématique (mais l'absence de tiret indique que le scripteur a conscience de ne pas produire un " vrai " dialogue),

- le **texte argumentatif** qu'on lui demandait de produire et dans lequel le scripteur devait prendre en charge le discours de " l'autre ", c'est-à-dire " monologuer ", tout en énonçant les prises de position de l'adversaire ; d'où les numéros conservés et les arguments contre le train soulignés pour marquer typographiquement la distance entre le discours de l'autre et son propre discours.

Les couples arguments/contre-arguments sont présentés comme de petits problèmes isolés, à résoudre un par un, sans lien entre eux, d'où l'effet de " collage ", d'accumulation, et l'absence de cohésion textuelle. L'absence de connecteurs confirme dans ces copies les problèmes de macro-structure, même si les couples arguments/contre-arguments ont une cohérence interne.

Ces élèves de 5ème savent qu'un texte narratif les mène de la situation initiale à la situation finale en passant par des étapes obligées, alors que le texte argumentatif leur semble être une addition de propositions qui prend fin de façon arbitraire. Il me semble que l'étape 3 de la démarche - réfuter brièvement chacun



des 27 arguments contre le train - a pu induire, pour les élèves les moins compétents quant à la résolution de problèmes langagiers, cette absence de cohésion textuelle. Les problèmes de classement d'arguments de l'étape 4 étant plus difficiles à résoudre, car faisant appel à la capacité à conceptualiser, ces élèves n'ont pas franchi cette étape et ils ont reproduit dans la phase d'écriture finale le processus de l'étape 3 qui ne leur demandait de produire que des " réponses " sous forme d'énoncés fragmentaires.

Le problème qui reste à résoudre pour ces élèves est donc le passage **d'une stratégie de résolution ponctuelle** et de collage de propositions non cimentées entre elles et non rapportées à une unité textuelle cohérente à **une stratégie de planification** des opérations permettant la production d'un texte argumentatif cohérent, stratégie qui prendrait en compte à la fois une situation de communication définie en amont du texte, et une visée argumentative énoncée en aval.

Il est en ce sens significatif que les copies les moins bien réussies ne comportent ni introduction ni conclusion, comme si le texte restait " ouvert ", susceptible de recevoir des ajouts à l'infini. Comme dans les phrases sans point final, l'activité langagière n'est pas suspendue, close, lorsqu'on arrive à la " fin " du texte, signe que ce discours ne mène nulle part et n'a pas de finalité ni d'orientation.

## 7.2 L'alpha et l'oméga.

Les mêmes copies posent donc le problème de l'introduction et/ou de la conclusion. Quelques-unes de ces copies " oublient " l'une et l'autre ; un plus grand nombre offre une conclusion mais fait l'impasse sur l'introduction ; d'autres encore, rares cependant, proposent bien une introduction et une conclusion, mais les placent toutes les deux à **la fin** du texte. La fonction de l'introduction et de la conclusion dans le texte argumentatif est donc peu, ou mal, maîtrisée par ces élèves, alors qu'ils maîtrisent bien la fonction du premier paragraphe posant la situation initiale, c'est-à-dire le problème à résoudre, lorsqu'ils sont confrontés au texte narratif.

Il semble donc que le problème à résoudre dans le texte argumentatif - convaincre l'autre - ne se pose pas à ces élèves en termes clairs. La situation de communication reste vague pour eux, d'où l'impasse sur l'introduction qui doit poser " qui parle ? ", " à qui parle-t-il ? ", " de quoi parle-t-il ? ", c'est-à-dire donner un statut à l'argumentateur ainsi qu'à l'argumenté et problématiser les données.

Dans les copies qui n'ont pas omis purement et simplement l'alpha du texte, on trouve trois types d'introduction :

- **l'introduction qui énonce un certain nombre d'arguments** en faveur du train : pas de problématisation, mais plutôt une explicitation de la prise de position du scripteur . Exemple : “ Je pense que le train est un très bon moyen de transport car cela permet d'arriver plus vite à destination. Il y a toutes sortes de réductions. (...) On peut aussi emmener l'animal de son choix ”.

Le destinataire du discours est absent. La visée argumentative n'est pas clairement affirmée : le texte s'annonce plus explicatif qu'argumentatif.

- **l'introduction qui ébauche une problématisation** par le biais d'une comparaison avec la voiture et qui tente d'orienter son texte en fonction d'un contradicteur. Exemple : “ Voyager en train, c'est bien, surtout quand on n'aime pas conduire. En plus, il y a plus de confort que dans la voiture. C'est pour cela que je vais essayer de vous convaincre, vous les lecteurs, de prendre le train ”.

La situation de communication est certes posée de façon maladroite, mais le problème que doit résoudre l'écriture, convaincre, est, lui, clairement posé. L'utilisation d'une comparaison pour problématiser est une stratégie valable puisque le propos est effectivement, implicitement, le **choix** d'un bon moyen de transport.

- **l'introduction qui pose une situation de communication** par le biais de la **narration**. Exemple : “ Les vacances d'hiver arrivent bientôt. Quel moyen de locomotion choisir ? Excepté Papa, nous voulons tous partir en train. Essayons de le persuader que voyager en train, ce n'est pas si mal ”. Le problème est posé à travers le thème du choix, inscrit dans un énoncé narratif. L'argumentateur et l'argumenté sont clairement définis : je/Papa. La suite constitue un texte argumentatif cohérent, qui révèle une très bonne compétence textuelle dans la mesure où il intègre deux types de textes différents en un ensemble organisé.

La clarification de la situation de communication dans l'introduction donne son orientation au texte et semble donc être structurante dans la mesure où elle permet au scripteur d'organiser son texte de façon cohérente et de le faire aboutir.

Les meilleures productions écrites concluent souvent sur un slogan, preuve que l'enjeu de l'argumentation - convaincre - a bien été compris ( exemple : “ Prenez le train ! c'est un moyen de déplacement bien plus tranquille que les autres !”) et sur la réactualisation de la situation de communication (exemple : “ Donc, voyagez en train n'est pas si désagréable que vous le prétendez ”.)

La gestion de la situation de communication dans le texte argumentatif connaît cependant, dans certaines copies, quelques dérapages, preuve que cette donnée n'est pas maîtrisée par tous les élèves :

- glissement du “ je ” du scripteur-argumentateur au “ nous ” de la SNCF (“ nous avons des compartiments-jeux pour les enfants ”),
- changement de statut de l'argumenté : Maman, interpellée à la deuxième personne du singulier, devient brusquement “ Madame, vous ...”,

Dans ces deux cas, la stratégie argumentative adoptée demeure incertaine et fluctuante, par manque de planification, en amont du travail.

### 7.3 Stratégies.

La clarification de la situation de communication, et en particulier du statut de l'argumenté, conditionne la stratégie adoptée pour réfuter les arguments de l'adversaire. En effet, la réfutation fonctionne ici selon des présupposés quant à la situation de l'argumenté : il ne suffit pas de la nommer, il faut également le mettre en situation, et définir quel type de discours il tient.

Quatre stratégies argumentatives se dégagent dans les productions :

- **l'argumenté n'a jamais pris le train** : l'argumentateur s'adresse à lui en utilisant des verbes de communication comme “ vous supposez que ”, “ vous croyez que ” ; son savoir, ses renseignements sont incomplets ou erronés, il s'agit donc pour l'argumentateur de réfuter ses arguments **en l'informant** et en donnant à ces informations une intention argumentative.
- **l'argumenté avance des arguments fantaisistes ou irrecevables** : l'argumentateur doit les dénoncer comme tels et replacer l'argumentation sur le terrain du raisonnement logique. Exemple : “ Vous dites que le train va trop vite et que vous ne pouvez pas admirer le paysage. Il faudrait savoir si vous voyagez ou si vous vous promenez ? ! ”. La stratégie de l'argumentateur consiste ici à recentrer la discussion par rapport à la visée argumentative qui est la sienne, convaincre que le train est la meilleure façon de voyager.
- **l'argumenté a des arguments valables contre le train** : il s'agit cette fois pour l'argumentateur de reprendre à son compte tout ou partie de l'énoncé adverse pour lui donner une autre orientation, et invalider ainsi l'argument qu'on lui oppose. Exemple : “ Vous dites que dans le train on est obligé de supporter des gens qu'on ne connaît pas. Je pense, pour ma part, que c'est une bonne occasion de faire de nouvelles connaissances ”.

- l'argumenté n'est pas un farouche détracteur du train, mais il préfère la voiture : l'argumentateur doit le convaincre en adoptant d'une part une stratégie de la comparaison et en tenant d'autre part un discours de type informatif. Les arguments sont alors introduits par des verbes de communication comme " vous craignez qu'avec le train... mais vous ignorez que...".

Il conviendrait d'activer, dans le cas d'une reprise de cette démarche avec une autre classe, les **opérations de planification** des stratégies argumentatives qui permettraient à l'apprenant de gérer son texte comme un ensemble cohérent, orienté vers un but et organisé en fonction d'une situation et d'un auditoire (6) : **clarifier** les situations de production et de communication, réelle ou simulée, **apprendre** à construire un schéma de communication pour construire une argumentation valide, **limiter** les sous-thèmes à développer pour éviter la dérive thématique au détriment de la stratégie argumentative, **circonscrire** strictement les données, **centrer** les activités sur la mise en texte, la segmentation en paragraphes, en travaillant la super-structure du texte argumentatif (thèse antérieure / argumentation / contre-argumentation / nouvelle thèse ).

### Conclusion.

Il apparaît à l'évidence que la démarche qui vient d'être exposée n'a pas valeur de modèle, n'est pas " reproductible " telle quelle, et se trouve susceptible de nouveaux aménagements et de nouvelles orientations, en fonction de l'analyse des productions écrites en phase terminale. Je tiens à souligner l'intérêt de travailler à partir des écrits d'élèves et d' **élaborer collectivement les contenus** : le but de l'enseignement du français est de donner à l'enfant la maîtrise des techniques du langage et des processus de production de textes, et non de fabriquer des créateurs imaginatifs et originaux, ou des " écrivains en herbe ", comme le préconisent la plupart des manuels scolaires.

Le processus de **relances** par la lecture, le tri-classement, l'amélioration, l'écriture, permet de faire aboutir une démarche d'apprentissage long sans lassitude, ni rupture.

L'intérêt de cette démarche lourde, en plusieurs étapes s'appuyant les unes sur les autres, adoptant des modalités différentes (travail individuel/collectif, lecture/écriture, production/amélioration) est d'amener l'apprenant à un réinvestissement progressif des acquis et à une réelle appropriation des savoirs, et d'amener également l'enseignant à une évaluation formative de sa stratégie didactique.

## NOTES

- (1) “ Vers une pédagogie du texte ”, in *Le français aujourd'hui* n<sup>o</sup> 79, p. 18.
- (2) “ L'analyse des processus rédactionnels ”, in *Pratiques* n<sup>o</sup> 49, p. 13.
- (3) Voir l'article de M. Charolles précédemment cité, p. 15-16.
- (4) *Traité de l'argumentation*, Perelman et Olbrechts-Tyteca, p. 39, Editions de l'Université de Bruxelles.
- (5) “ Le découpage en paragraphes et ses fonctions ”, article de D. Bessonnat, *Pratiques* n<sup>o</sup> 57.
- (6) Voir l'article de C. Garcia-Debanco, “ Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture ”, in *Pratiques* n<sup>o</sup> 49.

**LES DIFFICULTÉS  
GRAMMATICALES**

---

Viviane BUHLER  
**Présentation**

---

**SAVOIRS-SAVANTS ET BESOINS DES ÉLÈVES**

Danielle LEEMAN  
**Les difficultés ? Quelles difficultés ?**

Patrick CHARAUDEAU  
**La grammaire, c'est pas du bidon !**

Serge MELEUC  
**Ce diable de dont**

---

**DU CÔTÉ DE L'APPRENANT**

Josiane BOUTET  
**Un acteur négligé, l'apprenant**

Mireille BRIGAUDIOT  
**Le plus-que-parfait chez les enfants de 5 à 6 ans**

Claudine FABRE  
**La langue écrite dans les brouillons d'écoliers**

C. OTHENIN-GIRARD et G. de WECK  
**Et si le savoir grammatical  
ne reflétait pas seulement l'enseignement reçu ?**

---

**UNE AUTRE PLACE POUR LA GRAMMAIRE**

Frédéric FRANÇOIS  
**Pour une pédagogie latérale**

Eric GENEVAY et Bertrand LIPP  
**Décloisonnement et méthodes actives :  
quelques caractéristiques du modèle vaudois**

---

**CHRONIQUES**

## LA PROVOCATION AU SERVICE DE LA REFUTATION

Brigitte HIBERT  
L.P. Valenciennes.

Il était une fois une classe mixte de **BEP ASAI** (ça n'existe plus) dont la particularité était le manque de participation orale spontanée : les élèves ne répondaient que s'ils étaient interrogés.

Certains diront : " une classe de conte de fée ! " Pourtant leur professeur n'était pas satisfaite. Dans les copies de cette classe, les idées reflétaient celles des parents, avec des reprises plus ou moins voilées des lectures faites en classe. Or la hantise de cette enseignante était de former des adolescents capables d'exprimer le fruit de leurs propres réflexions.

Au début d'un cours d'expression, le professeur écrit, blanc sur noir :

TOUS LES JEUNES SONT DES VOYOUS.

La qualité du **silence** fut inhabituelle : **consternation**, réprobation. Puis, très vite, des **protestations à voix haute** : " Oh non, Madame, pas nous ! " " Pas tous ! " " on vous croyait pas comme ça ! " " C'est les vieux qui disent ça " Et j'en passe...

Les remarques furent transcrites au tableau, (sauf celles concernant l'enseignante, rapidement évacuées par un grand éclat de rire). Un premier groupe de ripostes fut analysé : elles s'attaquaient à la **généralisation abusive**.

Les autres remarques concernaient la personnalité des gens capables de préférer un tel jugement hâtif. Pour **cerner le type d'émetteur** de ce genre de sentence, la classe a corrigé rapidement la formule " Les vieux ". Pas question de répondre à une généralisation abusive par le même procédé. Sans compter le travail sur les registres.

Exemple :

Les Certains Il arrive que	vieux  des personnes âgées	ronchons  aigries
----------------------------------	----------------------------------	-------------------------

Après la communication orale enfin spontanée, **passage à la communication écrite** : et si vous aviez à répondre au sujet suivant :

“ Tous les jeunes sont des voyous ”  
Que pensez-vous de cette affirmation ?

Les résultats furent fort divers.

Les introductions reprenaient le plus souvent les résultats du travail collectif : réutilisation de la phrase partielle concernant la personnalité de l'émetteur avec simple interrogation directe sur la justesse du propos.

“ Parfois il arrive que des personnes âgées aigries traitent les jeunes de voyous. Ont-elles raison ? ”

... N'exagèrent-elle pas ? ”

... Ne généralisent-elles pas trop vite ? ”

D'autres ont choisi un départ narratif :

“ Un jour, dans l'autobus, une personne âgée a râlé à voix haute parce que personne ne voulait lui céder sa place. Et elle a traité tous les jeunes de voyous. Avait-elle raison de généraliser comme ça ? ”

Si les débuts de devoirs étaient prometteurs, les développements furent plus décevants. Dans la plupart des copies, les causes de la délinquance étaient à l'honneur (on avait fait un exercice de classement sur ce thème : *Pratique et communication* de J. Alméras, P. Noblecourt et J. Chastrusse, Larousse, p. 198), mais la défense des jeunes moralement sains était faible, voire inexistante.

Objectif non atteint. Des travaux de réécriture s'imposaient...

1988, adaptation du “ système ” à une classe mixte de **BEP ACC1** hétérogène et plus que spontanée.

L'objectif prioritaire n'était plus de provoquer des réactions orales, mais d'initier à la réfutation.



– Modification :

Avant d'écrire le jugement hâtif au tableau, deux consignes sont données :

- ne pas formuler ses réactions oralement,
- formuler les réactions écrites sous formes de questions (au moins deux questions).

Les réponses à ces consignes présentent des ressemblances avec celles de la première tentative, mais aussi quelques différences.

– Points communs :

- mise en évidence de la généralisation abusive ;
- personnalité de l'émetteur cernée.

– Différences :

- gain de temps au niveau lexical : la formulation écrite est d'un niveau de langue plus soutenu ;
- la plupart des réponses sont sous formes d'interro-négatives.

– Trois types de stratégies ont été élaborées par les élèves. Les voici :

1) Utilisation de la psychologie de l'auteur de la phrase et réduction à un cas particulier.

“ Qui peut prononcer cette phrase ? N'est-ce pas un adulte qui a déjà eu des problèmes (des conflits) avec des jeunes de son entourage ? ” “ Ne généralisez-vous pas un cas personnel ? ”

2) Limitation du nombre de voyous et excuses à la délinquance. “ N'y-a-t-il pas un nombre limité de voyous parmi les jeunes ? Et s'il y en a, est-ce qu'ils n'ont pas d'excuses ? ”

3) Toujours la limitation de la portée de la phrase et comparaison entre la catégorie de personnes attaquées et celle de l'attaquant. “ Les jeunes voyous ne sont-ils pas très peu nombreux ? Et les adultes, vous croyez qu'ils sont meilleurs ? ”

Les élèves ont été invités à réutiliser les trois stratégies à l'intérieur d'un texte composé de plusieurs paragraphes.

Comme lors de la première expérience, peu d'élèves ont évoqué la majorité des jeunes (bien, assez bien, passable, : rayez la mention inutile). Pourquoi ? Cette question leur a été posée... Réponse : “ c'était évident ! ”

A l'époque où leur génération “ argumente ” oralement avec des formules “ c'est trop ! ”, “ complètement débile ”, “ c'est nul ”, comment amener les élèves à les conceptualiser, à canaliser une pensée, une réaction ?

### **Comment les pousser à expliciter ce qui pour eux est implicite ?**

Redistribuer les copies non corrigées par le professeur et **attribuer le rôle de correcteur à leurs pairs**, avec comme consigne : poser des questions sur les affirmations qui ne vous semblent pas assez claires, qui ne sont ni prouvées, ni illustrées par des exemples. Certains élèves sont bien plus sensibles aux remarques de leurs semblables qu'à celles de l'adulte (qui incarnerait le savoir ?).

Les élèves-correcteurs, les élèves-corrigés prennent-ils conscience de la démarche à suivre ?

S'ils ne le font pas, à nous de les guider. Après une séance de correction-élèves, un bilan rapide mais essentiel doit être fait. “ Quelles sont les questions posées en rouge sur les copies qui reviennent le plus souvent ? Quel mot interrogatif introduit la plupart des remarques ? ” C'est le mot **POURQUOI**.

Ce mot qui fait progresser le jeune enfant dans sa compréhension du monde qui l'entoure. Ce mot qui a fait évoluer l'humanité à travers l'histoire (et la pré-histoire ?). Ce mot qui réclame toute explication dans tout domaine, à la maison comme à l'école : “ Pourquoi ne veux-tu pas que je sorte samedi soir ? ”. “ Pourquoi fait-il plus chaud sur les côtes qu'à l'intérieur des terres en hiver ? ”

Tant qu'on peut écrire “ **POURQUOI ?** ” dans la marge d'une copie, c'est que le texte (qu'il soit informatif, qu'il soit argumentatif) est incomplet : son auteur n'est pas allé au bout de ses idées , il est plus implicite qu'explicite, voire ambigu.

Toutes ces démarches pédagogiques sont inductives :

- 1) Une situation qui réclame une production écrite ou orale sans modèle préalable,
- 2) Une phrase d'analyse de ces productions entraînant une prise de conscience de ce qui était intuitif, empirique.
- 3) L'utilisation consciente de certaines recettes mises en évidence.

Autre sujet possible : “ Dans vingt ans, vous serez comme vos parents ! ”

**D'autres travaux peuvent venir se greffer :**

- La valeur des interro-négatives,
- Le champ lexical de la contestation, de la critique...

## LE CHAMP LEXICAL DE LA CRITIQUE

### 1) Les qualificants

a) On peut commencer par un groupe nominal, du style des remarques sur les bulletins d'élèves. (Ils connaissent !)

- Recherche de tous les adjectifs que l'on peut substituer à l'adjectif “ inadmissible ” dans l'annotation “ conduite inadmissible ”.

- Mise en commun de tous les qualificants trouvés individuellement.

Voici ce qui a été trouvé en BEP : impardonnable, inexcusable, insupportable, inqualifiable, regrettable, exécration, blâmable, déplorable, abominable, intolérable.

Rappel sur le sens du préfixe in- et celui du suffixe -ble.

- Exercice complémentaire : classement des adjectifs du plus faible au plus fort.

b) Parmi les adjectifs suivants, lesquels conviennent pour une décision, une mesure :

un geste : maladroit, stupide, inepte, imprudente, inconsideré, inadmissible, inacceptable, inadapté, irréfléchi, contestable, dérisoire.

Réutilisation (dans un autre contexte) des adjectifs mal connus.

c) Tous les adjectifs suivants peuvent qualifier une pensée, une idée “ fausse ” ; Faites des groupes d'adjectifs selon leur sens ou le domaine de pensée auxquels ils se rattachent.

Illogique, paradoxale, extravagante, sottise, absurde, déraisonnable, insensée, farfelue, sans fondement, irrecevable, douteuse, improbable, inexacte, erronée, hérétique, incohérente, saugrenue...

## 2) Les verbes et les substantifs.

- Faire chercher tous les verbes d'opinion marquant la critique, le désaccord.
- Faire souligner tous les verbes qui appartiennent au champ lexical de la justice.
- Faire chercher le nom de l'action correspondant au verbe et le nom de l'actant. (Vous aurez des surprises !).

Après ce vocabulaire très agressif, il ne serait peut-être pas inutile de voir ou de revoir l'**atténuation de la pensée...** par la tournure négative.

Exemple : Vos idées et les miennes divergent – Vos idées et les miennes ne convergent pas vraiment ou ne concordent pas tout à fait.

Le travail de l'expression écrite (structure du texte : plan, introduction, conclusion) semble difficile à dissocier de l'étude de la langue : moyens d'expression de la cause, de la conséquence... et vocabulaire.

Pour construire une maison, il faut certes un plan, mais aussi de bons matériaux. Pour rédiger un texte, il en est de même. L'élaboration du plan exige des idées, de la réflexion. Les matériaux sont les mots ; les connecteurs servent de ciment...

Améliorer la qualité des matériaux, apprendre à choisir le mot le plus juste possible, voilà une de nos multiples tâches.

Bien sûr, l'idéal sera atteint quand nos élèves abandonneront la construction en kits (idées reçues ou idées recherchées en classe collectivement, etc.) à l'autonomie, la créativité du concepteur compétent.

## APPRENDRE A GERER DES CONTRE-ARGUMENTS

Isabelle DELCAMBRE  
Lycée J. Perrin Lambersart  
Marie-Pierre VANSEVEREN  
Collège Fresnes-sur-Escaut  
Francine DARRAS  
Ecole Normale Lille

Dans l'ensemble des exercices imaginables pour travailler en classe le texte argumentatif, ce que l'on présente ici vise un problème particulier : celui de l'intégration dans une orientation argumentative ("pour X" ou "contre Y") de contre-arguments qui vont à l'encontre de l'orientation dominante du texte. En effet pour convaincre ou persuader l'autre, il ne suffit pas de développer des arguments à l'appui de votre thèse, il faut annuler d'avance les objections que l'on peut vous faire, donner valeur aux différentes positions en présence, orienter l'ensemble des questions qui alimentent le champ de discussion (voir la branche " Réfutation/ Exception " dans la structure de Toulmin présentée dans l'article de D. Brassart ici-même page 143).

Cet acte discursif suppose de la part de l'argumentateur qu'il se représente les opinions de l'autre, son système de valeurs ou plus simplement les arguments qu'il va vous opposer pour justifier sa propre prise de position, et rester sourd à votre argumentation. Une argumentation est d'autant plus forte qu'elle sait ainsi mettre en scène le discours de l'autre en l'intégrant, le minimisant, voire l'annulant.

Or, c'est une des difficultés pour les élèves que d'imaginer des points de vue différents des leurs, que de se décentrer par rapport à leurs positions ou à leurs avis pour simplement accepter que des avis autres ou contraires puissent légitimement exister, a fortiori de les prendre en compte à un moment d'une argumentation sans avoir l'impression de tomber dans la contradiction absolue ou dans le reniement de soi (cf. F. Darras et D. Brassart, 1985, " C'est moi qui vous le dis : Prenez le train ! ou ce qui se cache derrière une PPC (Pratique Provoquée de Communication) ", *Repères* n° 65, Paris, INRP).

Les exercices qui suivent constituent un exemple de propositions de travail qui se donnent cet apprentissage-là pour objectif. D'une certaine manière ils constituent également un exemple de " progression " possible. Avant de développer ce dernier point, il est nécessaire de préciser quels sont les présupposés didactiques qui sous-tendent d'une manière globale l'ensemble de ces démarches.

Mettre en place une didactique de l'écrit suppose que l'on fasse des choix quant au type de situations de travail proposées aux élèves. Sans revenir ici sur le cadre présenté par D. Brassart dans ce présent numéro, il suffit de préciser que, pour nous, apprendre aux élèves à écrire ne passe ni par une imitation des grandes oeuvres, ni par une répétition bi-hebdomadaire d'exercices identiques, ni par le fractionnement des tâches d'écriture proposées (écrire une phrase, puis deux, puis passer au paragraphe, puis à la fin de l'année envisager un " petit " texte ) ni par l'utilisation quasi exclusive de consignes d'écriture globalisantes où règnent le flou des opérations à accomplir (voir ce que dit de l'évaluation sommative par opposition à l'évaluation formative Y. Reuter, 1984 " Les transformations de l'évaluation dans un travail interdisciplinaire " *Pratiques* n° 44 p. 93), ni par le recours soi-disant facilitateur au " vécu " ou à l'expression personnelle de l'élève (voir la critique de J.F. Halté, 1984 " L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique " *Pratiques* n° 44 p. 65 sq).

Nous pensons au contraire qu'il importe de placer l'élève dans des situations problèmes (cf. P. Meirieu, 1987 *Apprendre ... oui, mais comment ?*, Paris, ESF, p. 64 sq ou l'annexe ajoutée à la fin de la 2ème édition) où l'enseignant propose aux apprenants un objectif de production textuelle (par exemple ici introduire une contre-argumentation) défini comme un des éléments d'une structure textuelle ou d'une situation de communication plus large et plus complexe.

Il s'agit donc de **faire travailler les élèves sur des opérations textuelles identifiables et partielles.**

Ayant ainsi ciblé l'objectif poursuivi, nous proposons aux élèves un matériel d'écriture qui en lui-même fait problème (par ses manques, par exemple), charge à l'élève de produire un texte interstitiel qui soit la résolution du problème.

Il s'agit alors de faire travailler les élèves à partir de propositions, de documents du type " banque de données " qui visent à **régler le problème de l'invention**. Dans ces exercices les élèves n'ont pas à créer du contenu. Les thèmes choisis le sont d'ailleurs en fonction de ce que l'enseignant s'imagine être (le plus ?) éloigné des connaissances des élèves, de leur vécu.

Ainsi, les élèves, confrontés à une tâche d'écriture ne sont pas, du moins nous l'espérons, dans une situation de surcharge cognitive : ils disposent d'éléments de savoirs, d'information qui éludent la phase d'invention des idées ; par ailleurs ils sont en présence d'une consigne d'écriture qui pose un problème ; ils peuvent donc cibler leur effort sur la production d'un écrit qui utilise au mieux la banque de données qui leur est proposée.

Enfin, la construction même du problème d'écriture cherche à placer les élèves au niveau de la macro-structure du texte à produire. Il s'agit d'une **tâche partielle mais non parcellaire** : qu'ils aient à produire des paragraphes manquant ne signifie pas qu'ils n'aient pas à préciser une organisation globale du texte. Les activités de planification (cf. *Pratiques* n<sup>o</sup> 49, mars 1986, " Les activités rédactionnelles " et particulièrement l'article de M. Charolles " l'analyse des processus rédactionnels ") ne sont pas occultées par de telles matrices d'écriture ; au contraire, pour des élèves faibles, c'est de se trouver dans une situation de production d'écrit où tout est à faire (trouver des idées, planifier, textualiser, contrôler et réviser) qui provoque cette surcharge cognitive, situation dans laquelle l'élève ne peut qu'écrire " phrase après phrase ", perdant de vue la cohérence d'ensemble du texte qu'il est en train d'écrire (sur la stratégie du " what next " voir D. Brassart ici-même p. 126).

Progression, disions-nous plus haut : en effet ces exercices et dans l'ordre où ils sont présentés ci-après suivent un chemin du simple au complexe sur trois plans au moins : les connaissances et représentations des élèves en matière d'écrit, les problèmes d'énonciation dans le texte argumentatif et la hiérarchisation des arguments. On le voit, ces niveaux d'analyse sont étrangers à l'idée d'une progression comprise en termes de quantité de texte à produire : le 1er exercice, s'il est pour nous plus simple constitue déjà une belle complexité d'opérations d'intellection et d'écriture.

TITRE	TYPE D'EXERCICE
1. "Le procès des découpeurs de grenouilles"	alpha...oméga + corpus de propositions
2. "Le livre de Paris-Hachette" 1er emploi	Texte à lire pour améliorer les productions
3. "Le livre de Paris-Hachette" 2ème emploi	Texte à compléter
4. "Grenouilles-tract"	Texte à compléter + aides
5. "Paris-Dakar"	production et révision de texte
6. "Les fours micro-ondes combinés"	alpha...oméga + contre-arguments
7. "La chasse"	+ corpus de propositions

– Les écrits sociaux sous-jacents aux exercices proposés.

Le 1er, “ Le procès des découpeurs de grenouilles ”, fait référence à une situation de communication que l’on peut supposer connue des élèves. La connaissance préalable de cette situation de communication (certainement mieux connue par la T.V. et par les stéréotypes qu’elle installe; voir, par exemple, les procès dans les séries américaines que par des textes spécifiques) risque d’aider assez fort les élèves notamment dans le travail de traitement des informations qui leur sont données en annexe et éventuellement dans le travail de production d’écrit. Par ailleurs, le texte qu’ils ont à produire se présente “ naturellement ” comme un moment d’une super-structure narrative dont ils connaissent bien le fonctionnement.

Les 2ème et 3ème utilisent comme support une lettre commerciale dont on s’est efforcé de garder toutes les caractéristiques typographiques. C’est le type d’écrit que l’on trouve quotidiennement au courrier.

Le 4ème, qui prolonge le 1er, fait une référence explicite à un tract, d’autant plus claire que cet exercice consiste à compléter un “ plan de texte ” squelettique.

Ensuite, avec le travail sur “ Paris-Dakar ”, le modèle de texte à produire n’est plus aussi explicite. Non qu’il soit indéfini, la référence à la dissertation scolaire est assez claire, mais il est bien moins maîtrisé par les élèves de collège et aucune aide structurelle ne leur est ici apportée. D’où un certain nombre de problèmes prévisibles dans l’organisation macro-structurelle du texte qui peuvent être approfondis et traités spécifiquement dans le 6ème exercice “ Les fours à micro-ondes combinés ” : là se pose la question du “ plan ” du texte argumentatif et de l’ordre dans lequel vont se présenter les contre-arguments.

Le 7ème se présente comme un retour au texte de presse avec une spécification plus grande des rôles impartis à l’émetteur ; reprenant la matrice de l’exercice précédent, il suppose de la part de l’élève un effort d’identification à des valeurs ou à des discours sociaux qu’il n’est pas nécessaire de fournir dans l’exercice n° 5, ce qui ne veut pas dire que la réalisation de ce dernier en soit facilitée : construire un “ auditoire universel ” est une des difficultés qui se pose aux élèves.



### – Problèmes d'énonciation dans le texte argumentatif.

Ces exercices vont du dialogal au monologal (c'est M. Bakhtine dans *Le marxisme et la philosophie du langage*, Paris, Ed. de Minuit, 1977 et dans *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*, Lausanne, L'Age d'homme, 1970, qui a exploré ce fonctionnement du langage. " La véritable substance de la langue (...) est constituée par le phénomène social de l'interaction verbale réalisée à travers l'énonciation et les énonciations ") : le 1er exercice implique que l'élève produise un texte dialogué, au sens classique du terme, de genre théâtral où chaque position est représentée par un personnage dont la liste est donnée d'ailleurs dans la consigne d'écriture. C'est le seul de la série où argumentation et contre-argumentation sont ainsi opposées textuellement. C'est, d'ailleurs, une des actions spontanées des élèves pour introduire un contre-argument dans un texte, ainsi qu'ils l'ont manifesté dans l'exercice n° 3 et dont on voit encore des traces dans le texte de Frédéric (n° 5).

Le n° 4 " Grenouilles-tract " interdit ce recours au dialogue, et de même tous les autres exercices qui suivent, mais cela ne signifie pas que le dialogisme en soit absent. En effet, le problème qui se pose alors aux élèves est de produire un texte monologique, où un seul locuteur est responsable de l'énoncé, mais où ce même locuteur " donne existence (...) à des énonciateurs dont il organise les points de vue et les attitudes " (O. Ducrot, 1984 " Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation " in *Le dire et le dit*, Paris, Minuit. Voir le N.B. en fin d'article ). Produire un texte où les contre-arguments peuvent être référés à d'autres énonciateurs pose des problèmes de gestion syntaxique et lexicale qui sont abordés spécifiquement avec l'exercice n° 3 mais dont les élèves ont besoin dans tous les exercices qui suivent.

### – Problèmes de planification du texte argumentatif et de hiérarchisation des arguments.

Dans " Grenouilles-tract ", l'ordre des arguments est fortement induit par les intertitres imposés. Au contraire, dans la production de texte que les élèves vont avoir à faire à propos de " Paris-Dakar ", rien ne leur est proposé/imposé, ils ont à organiser leur texte à partir d'un stock d'arguments et de contre-arguments mais rien ne les guide pour la hiérarchisation et la planification du texte. D'où leurs problèmes...

Dans " Les fours à micro-ondes combinés ", cette question de la hiérarchisation est au centre du problème d'écriture. Devant élaborer une stratégie globale pour affaiblir ou annuler les contre-arguments imposés, les apprenants peuvent avoir recours à la disposition, à l'ordre dans le texte : la place initiale ou terminale de

telle réfutation permet de résoudre certaines difficultés argumentatives. L'exercice aborde donc conjointement la question de la hiérarchisation et de la planification.

## EXERCICE N° 1

### LE PROCES DES DECOUPEURS DE GRENOUILLES

#### Grenouilles et Hulotte

Le matériel a été construit à partir de l'article " Récemment aux assises des Ardennes : le procès des découpeurs de grenouilles ", paru dans *La Hulotte* (n° 19, p. 28 à 37) : introduction (ALPHA), conclusion (OMEGA) et personnages repris tels quels, l'argumentation de Pierre DEOM, rédacteur de la revue, ramenée à quatorze propositions uniquement informatives.

Fiche 1

Le procès des découpeurs de grenouilles.

ALPHA.

Le Président : Messieurs les jurés, le tribunal doit aujourd'hui se prononcer sur une grande affaire. Plainte a été déposée par les Dames RANA Temporaria et Esculanta, mandatées par l'U.S.G.V.R. (Union Syndicale des Grenouilles Vertes et Rousses) contre le sieur RAMASSEUX Victor, représentant de l'A.D.G. (Association des Découpeurs de Grenouilles)...

-----

Personnages : Le Président

M. RAMASSEUX

Maître LABILUCHE, avocat des grenouilles

Maître RUBBAN-DASSIER, avocat des découpeurs de grenouilles

-----

## OMEGA

Verdict de la Cour d'Assises :

Le tribunal : - décide une protection rigoureuse et intégrale des Dames RANA

Temporaria et RANA Esculenta jusqu'à ce que leurs effectifs se soient reconstitués de façon rassurante.

- interdit de façon définitive toute exploitation commerciale des grenouilles susceptible de favoriser leur ramassage en grande quantité.

En particulier, il sera interdit aux restaurateurs d'emmagasiner celles-ci dans leurs congélateurs.

- condamne le sieur RAMASSEUX Victor et l'A.D.G. à 100 000 F. de dommages et intérêts dont le montant sera affecté à la création de zones humides et de réserves naturelles marécageuses.

## FICHE 2.

1. La nuit, les ramasseurs, armés d'une lampe de poche, ramassent par centaines des grenouilles rouges.

2. La grenouille est considérée comme " poisson " par la loi. Sa pêche est soumise à la réglementation générale.

3. Règlement : il est interdit :

- de pêcher sans permis

- de pêcher à la main

- de pêcher 1/2 heure après le coucher du soleil jusqu'à 1/2 heure avant son lever,

délits prévus par les articles 427, 431, 438, 440, 446 du Code Rural et punis d'amendes allant de 108 à 702 F.

4. Fin-février, début-mars, les grenouilles rouges quittent la vase des étangs et des mares où elles ont coutume de passer l'hiver. Elles remontent les filets d'eau courante (ruisseaux, fossés, rigoles de drainage) où elles se réunissent pour s'accoupler.

5. Le ramassage des grenouilles rouges se fait avant l'accouplement et donc avant la ponte.

6. Le ramassage des grenouilles rouges se pratique depuis des dizaines d'années.

7. Actuellement, il y a de moins en moins de grenouilles rouges.
8. Les paysans assèchent les marais, comblent les fossés, les mares, afin d'augmenter la rentabilité de leur exploitation.
9. Jadis, les gens ne disposaient d'aucun moyen pratique de conserver la viande.
10. Aujourd'hui, beaucoup de gens disposent d'un congélateur.
11. Les patrons de restaurants aiment avoir à leur menu les fameuses " cuisses de grenouilles ".
12. L'invention de la " machine à découper les grenouilles " permet d'aller très vite dans la récolte des cuisses : on passe les jambes de la grenouille dans une sorte de petite guillotine qui les coupe en un tour de main et le reste du corps est enterré immédiatement.
13. Les grenouilles rouges se nourrissent en particulier de limaçons et de petits escargots.
14. Il faut 3 à 4 ans à un têtard pour devenir une grenouille rousse adulte.

ALPHA est une amorce incomplète dans le sens où elle ne pose pas le problème mais où elle met en scène les deux partis qui vont argumenter, OMEGA est une conclusion - verdict - en forme de condamnation franche de l'un des deux. L'ensemble donne au texte à écrire son orientation générale : il va falloir faire dialoguer les deux partis de telle sorte qu'une telle condamnation soit possible et justifiée. La fiche 2 s'offre comme une banque de données : ensemble de propositions informatives dans un ordre quelconque. Les élèves peuvent centrer toute leur attention sur la façon dont ils vont les utiliser dans le dialogue.

### **Objecter ... Objections ... Objectifs.**

Pour produire cet écrit, les élèves sont en terrain connu. En effet, c'est une super-structure narrative qui leur sert de cadre sous-jacent : il y a des personnages dans une certaine situation de départ ; les complications successives de l'action procèdent débouchent sur une situation finale, un état d'équilibre, la condamnation des ramasseurs de grenouilles. Grâce à ce modèle relativement familier, qui ne leur

pose pas de problèmes, les élèves peuvent se mobiliser sur l'élaboration d'explications à valeur argumentative et la construction de l'argumentation. En effet l'exercice n'est pas simple ; bien sûr, certaines données informatives trouvent " naturellement " leur énonciateur : pour la proposition 12 (l'invention de la " machine à découper les grenouilles "... ), les élèves pensent immédiatement à l'utiliser pour la défense des animaux ; le refus d'actes barbares, surtout sur les animaux, est une valeur bien plus partagée que l'admiration pour les inventions techniques dignes du concours Lépine. Mais la plupart n'offrent pas une telle évidence pour eux. Pour trouver l'énonciateur qui puisse les prendre en charge, il va falloir qu'ils explicitent ces valeurs, puis construisent une argumentation qui utilise d'autres informations et qui tienne compte de l'orientation du texte. Ainsi pour l'information 11 (les patrons de restaurants aiment avoir à leur menu les fameuses " cuisines de grenouilles "), elle devient pour deux élèves un argument des ramasseurs parce que ce type de gastronomie est nécessaire " *au bien être de la région* ". La réponse de Maître Labiluche se fonde sur cette valeur lorsqu'il utilise l'information 5 (le ramassage des grenouilles rousses se fait avant l'accouplement et donc avant la ponte) pour montrer qu'à cette allure le commerce court à sa perte et qu' " *il serait préférable de récolter les grenouilles après la ponte* ", oubliant par là la difficulté technique qu'offre leur dispersion à ce stade de leur vie post-amoureuse (que suggère la proposition 4). Ces exemples montrent assez que le dialogue ne peut être un simple montage /collage de la banque de données.

Le genre dialogue contraint naturellement à la mise en place de séquences : argument /contre-argument / réponse : il faut bien que la défense (Rubban-Dassier) dise quelque chose, ne serait-ce déjà que pour que ce soit un dialogue, et que l'accusation lui réponde, preuve qu'elle a écouté, qu'elle ne reste pas coite, qu'elle sait défendre les plaignantes pour amener la condamnation finale. C'est dire ici que c'est le modèle du " discours en situation ", nécessitant une " planification poly-gérée " qui se présente " comme une succession d'interventions " (voir BRONCKART, J.P., 1985, *Le fonctionnement des discours*, Delachaux et Niestlé, p. 52), qui génère l'argumentation. Modèle familier des élèves, à la fois hors de l'école, mais aussi activé dans des pratiques scolaires (lectures de pièces de théâtre, sketches, dialogues insérés dans des récits...). Les élèves cherchent dans la liste d'informations matière à contrecarrer et si besoin est, l'inventent par inférence.

*Maître-Rubban-Dassier : Mais je vous rappelle que 2 (la grenouille est considérée comme poisson par la loi. Sa pêche est soumise à la réglementation générale).*

*Maître Labiluche : Certes, mais ces hommes ne suivent pas cette réglementation qui interdit ... 3 (la loi).*

*Président : Maître Rubban-Dassier, qu'avez-vous à dire pour votre défense ?*

*Maître Rubban-Dassier : Avez-vous remarqué, Monsieur le Président, le montant peu élevé de l'amende, preuve de son absence d'intérêt ?*

élève de 3ème.

L'inscription du texte à produire dans une situation de communication conventionnelle (un procès) où la distribution de parole entre les différents acteurs est régie par des règles codifiées, est suffisamment puissante pour conduire à des résolutions purement rhétoriques, voire formelles, d'une difficulté à contre-argumenter. Ainsi, dans l'exemple suivant, l'argument que veut opposer Maître Labiluche est annulé avant d'être énoncé par une simple fin de non-recevoir : sa prise de parole - en tant qu'acte et non en tant qu'argument - est déclarée illégitime par le Président :

*Maître Rubban-Dassier : Il ne faut pas tout décharger sur la compagnie de mon client car n'oubliez pas que les paysans sont également fautifs : 8 (les paysans assèchent les marais ...).*

*Maître Labiluche : Objection, Votre Honneur !*

*Président : Vous n'avez pas la parole, Maître Labiluche. Continuez, Maître Rubban-Dassier.*

élève de 3ème.

C'est à la fois l'intérêt et la limite de la démarche : la séquence est contrainte, les élèves ne découvrent pas la nécessité de faire appel aux contre-arguments potentiels pour mieux argumenter. A ce stade, si le rôle de la défense n'était pas imposé par le type de texte et la distribution des rôles, ils s'en passeraient.

Les informations sont intentionnellement courtes et fragmentées, cela rend le simple puzzle difficile, même au premier stade d'écriture ; pour bâtir une argumentation, il ne suffit pas de rapprocher des fragments d'informations. On voit alors très vite apparaître sur les brouillons les liens logiques :

*Maître Rubban-Dassier : Oui mais 6*

*Maître Labiluche : Peut-être car 9 mais 10.*

élève de 3ème.

Mode économique d'écriture - ce qui signale aussi pour nous que les liens logiques n'ont pas à faire l'objet d'un apprentissage pour soi et préalable ; ils sont rendus nécessaires par la tâche, donc les élèves les emploient. Tout au plus l'éventail

en est-il restreint, mais des découvertes au fil des besoins suffisent.

On voit aussi apparaître les développements et conclusions, implicites dans les informations : la visée du texte, dégagée avant la découverte de la feuille-informations, impose de rattacher chaque information à la défense des grenouilles.

*Maître Labiluche : 9 – 10 (jadis, les gens ne disposaient d'aucun moyen pratique de conserver la viande – aujourd'hui, beaucoup de gens disposent d'un congélateur) si bien que les grenouilles sont de plus en plus stockées donc disparaissent. Et à présent avec 12 (l'invention de la " machine à découper les grenouilles " ...) je dénonce le martyre de ces pauvres bêtes, ce qui ajoute à l'argument précédent, leur concentration monstre. De plus, dans cette région agricole, l'existence des grenouilles est nécessaire du fait qu'elles 13 (les grenouilles rousses se nourrissent en particulier de limaçons et petits escargots).*

#### – S'appropriier ... Se construire un projet d'écriture.

La discussion collective, naissant de la découverte de la fiche 1 seule, permet que les élèves formulent eux-mêmes la consigne de travail, précisent le type de texte attendu et son contenu général : l'explicitation / objectivation des attentes aide ainsi à l'appropriation des informations de la fiche 2. Mais surtout, elle permet de mettre à jour pour eux la nécessité d'informations sur le problème. Pour pouvoir argumenter, il faut d'abord être informé : des élèves proposent d'aller au C.D.I., de chercher dans le livre de sciences naturelles ... la fiche 2 arrive seulement à ce moment là, à point.

Le matériel a été construit pour un niveau 4ème / 3ème, il peut cependant convenir dès la 6ème, soit en restreignant le nombre d'informations, soit en donnant ces informations en deux temps.

La démarche nécessite un minimum de trois séances, en continu. Si l'ensemble est fait en classe, cela permet non seulement le travail de groupe mais surtout l'observation des élèves : comment ils rapprochent des informations et procèdent à un premier classement ; comment ils s'y prennent pour passer d'informations brutes à des explications ; comment ces explications servent dans une argumentation. Les gribouillis, ébauches et brouillons sont, on l'a vu dans les exemples précédents, des plus révélateurs. Selon les possibilités des élèves à travailler longuement sur un matériel, on peut mener la démarche jusqu'à une simple mise en forme du brouillon (canevas pour un procès joué ensuite devant les autres), une rédaction complète du dialogue ou une réécriture sous forme de tract (voir l'exercice n° 3).

## EXERCICE N° 2

## LE LIVRE DE PARIS-HACHETTE : PREMIER EMPLOI

Il s'agit par cette démarche d'amener les élèves à une prise de conscience : de la nécessité de penser aux contre-arguments potentiels pour rendre solide leur argumentation.

Au départ, donner ce sujet, à rédiger en classe au brouillon :

**“ Vous êtes en camp d'adolescents. Vous écrivez une lettre à votre père pour le décider à vous envoyer plus d'argent de poche ”.**

La lettre est très courte, et très vite écrite : les marques du genre épistolaire encadrent la demande simplement assénée. A ce moment, au prof. d'intervenir :

- *“ Oui, mais si ton père refuse ? S'il trouve par exemple que tu gaspilles ton argent à acheter des bonbons / à boire des pots ? S'il te demande pourquoi tu veux cet argent ?*
- *Ben ... je lui répondrai ...*
- *Et tu recevras l'argent quand le camp sera fini ! ...*
- *!!!*
- *ALORS COMMENT FAIRE ? ... ”*

Soit il trouve tout seul (peu probable), soit on distribue deux lettres publicitaires, dont voici un exemple :





Chère Madame, cher Monsieur,

Certaines personnes qui vont recevoir cette offre exceptionnelle du Livre de Paris-Hachette ne répondront pas.

Franchement, cela me surprend. Je comprends mal ce qui peut retenir des parents d'accepter pour leurs enfants 60 magnifiques fiches animaux pour seulement 5 F -- 5 F en tout et pour tout !

Alors, j'essaye d'imaginer vos raisons.

\* Peut-être pensez-vous qu'en nous répondant "oui" aujourd'hui, vous allez devoir acquérir par la suite d'autres fiches, dont vous n'aurez pas envie ?

Absolument pas ! Je vous promets que vous n'avez aucun engagement d'aucune sorte, aucune obligation d'achat par la suite.

Si nous vous faisons cette offre exceptionnelle, c'est tout simplement pour vous faire connaître, aux conditions les plus avantageuses, le célèbre Fichier du Monde Animal -- un merveilleux ensemble de fiches spécialement conçu pour vos enfants.

\* Peut-être pensez-vous encore que ces fiches ne présentent pas d'intérêt éducatif ?

Quel dommage ! Car tout, dans ces fiches animaux, a été conçu pour instruire vos enfants tout en les amusant : le texte tellement vivant, où alternent des anecdotes passionnantes et des informations scientifiques, la splendide photo en couleurs qui invite à la découverte -- et le système de classement par symboles, mis au point par des pédagogues pour favoriser l'esprit de méthode.

Pour vous en convaincre, j'ai d'ailleurs joint à cette lettre vos premières fiches en cadeau.

\* Peut-être enfin pensez-vous que pour ce prix dérisoire, ce sont certainement des fiches imprimées sur un papier modeste ?

Pas du tout ! Bien au contraire, elles sont imprimées sur un bristol épais et robuste pour résister aux traitements des enfants. De plus, elles sont vernissées, donc insalissables.

Non, vraiment, j'ai beau chercher, je ne vois aucune raison pour que vous laissiez passer une telle occasion de faire plaisir à vos enfants -- et de satisfaire leur curiosité naturelle.

Surtout à ce prix -- quelques centimes par fiche !

Aussi, en toute tranquillité d'esprit, postez simplement votre Bon ci-joint -- dès aujourd'hui. Sans même envoyer d'argent.

Bien sincèrement,

Olivier Deschamps,  
Directeur

Il en faut au moins deux (nos boîtes à lettres en regorgent), portant sur des objets différents, mais fortement proches dans leur allure rhétorique (l'Encyclopédia Universalis utilise d'ailleurs le même canevas que Paris-Hachette pour ses fiches animaux ou cuisine). C'est la comparaison de ces deux lettres qui met à jour le procédé rhétorique dont on veut que les élèves prennent conscience. La discussion collective naît de la question directrice : quelle tactique ces deux lettres utilisent-elles pour décider le récepteur à donner son argent ? Les exemples relevés et la tactique explicitée, les élèves sont alors amenés à améliorer leur lettre de façon à ce qu'il y ait plus de chances que leur père soit vraiment convaincu, avec des insertions du type :

*Papa, tu vas encore me dire que j'ai tout dépensé à des bêtises le premier jour, mais ce n'est pas vrai. J'ai dû racheter des lacets pour mes baskets parce que j'avais cassé et des timbres aussi parce que j'ai beaucoup écrit. Et maintenant je n'ai presque plus rien. Et ne pense pas que c'est pas vrai, tu vas pouvoir vérifier.*

La comparaison des deux états de leur lettre rend frappant pour eux que la seconde est vraiment plus efficace, plus sûre de toucher son but.

### EXERCICE N° 3

#### LE LIVRE DE PARIS-HACHETTE : SECOND EMPLOI

Les effets produits par la publicité du Livre de Paris-Hachette nous ont conduites à problématiser davantage la démarche, à en faire un exercice qui facilite l'objectivation des savoirs langagiers ainsi activés. Le matériel-élèves se présente simplement comme un texte "à trous", les "trous" résultant de l'effacement des contre-arguments potentiels qui sont fictivement prêtés à un éventuel acheteur récalcitrant par l'énonciateur de cette lettre publicitaire, le directeur du groupe Paris-Hachette, qui en est le signataire.

Chère Madame, cher Monsieur,

Certaines personnes qui vont recevoir cette offre exceptionnelle du Livre de Paris-Hachette ne répondront pas.

Franchement, cela me surprend. Je comprends mal ce qui peut retenir des parents d'accepter pour leurs enfants 60 magnifiques fiches animaux pour seulement 5 F -- 5 F en tout et pour tout !

Alors, j'essaie d'imaginer vos raisons.

Absolument pas ! Je vous promets que vous n'avez aucun engagement d'aucune sorte, aucune obligation d'achat par la suite.

Si nous vous faisons cette offre exceptionnelle, c'est tout simplement pour vous faire connaître, aux conditions les plus avantageuses, le célèbre Fichier du Monde Animal -- un merveilleux ensemble de fiches spécialement conçu pour vos enfants.

Quel dommage ! Car tout, dans ces fiches animaux, a été conçu pour instruire vos enfants tout en les amusant : le texte tellement vivant, ou alternent des anecdotes passionnantes et des informations scientifiques, la splendide photo en couleurs qui invite à la découverte -- et le système de classement par symboles, mis au point par des pédagogues pour favoriser l'esprit de méthode.

Pour vous en convaincre, j'ai d'ailleurs joint à cette lettre vos premières fiches en cadeau.

Pas du tout ! Bien au contraire, elles sont imprimées sur un bristol épais et robuste pour résister aux traitements des enfants. De plus, elles sont vernissées, donc insalissables.

Non, vraiment, j'ai beau chercher, je ne vois aucune raison pour que vous laissiez passer une telle occasion de faire plaisir à vos enfants -- et de satisfaire leur curiosité naturelle.

Surtout à ce prix -- quelques centimes par fiche !

Aussi, en toute tranquillité d'esprit, postez simplement votre Bon ci-joint -- dès aujourd'hui. Sans même envoyer d'argent.

Bien sincèrement,



Olivier Deschamps,  
Directeur

La tâche des élèves est donc de remplir ces blancs.

– Du dialogue au dialogisme.

L'objectif est d'amener les élèves à découvrir la nature dialogique du texte argumentatif, qui, pris en charge par un locuteur unique, est pourtant un texte à plusieurs voix, au coeur d'une interaction sociale (cf. BAKTHINE, M., 1977, *Le marxisme et la philosophie du langage*, Ed. de Minuit). On a pu effectivement constater qu'en début d'apprentissage sur le texte argumentatif, les élèves-jeunes - convoquent " spontanément " le dialogue - modèle de texte qui leur est plus familier - pour gérer le jeu des arguments et des contre-arguments : l'installation de deux personnages fictifs permet de gérer la co-existence de deux thèses opposées sur un même sujet et de traiter comme deux unités distinctes et non-contradictoires chaque argument et son contre-argument, en assurant de façon très économique leur cohésion par le fameux " oui, mais " emprunté au modèle conversationnel. Il nous est donc apparu que dans une perspective de progression, l'apprentissage du texte argumentatif peut s'appuyer sur cette compétence langagière en provoquant explicitement la réalisation de dialogues (voir le premier exercice : le procès des découpeurs de grenouilles). Mais l'étape suivante est d'aider les élèves à s'approprier un autre modèle de texte : le texte argumentatif assumé par un seul locuteur intégrant dans son argumentation pour mieux les réduire, avant même qu'ils ne soient formulés, les arguments qui pourraient être tenus contre la thèse qu'il soutient. L'intérêt du matériel fourni aux élèves dans cette démarche est que le cadre communicationnel dans lequel s'inscrit cette publicité est explicitement posé : un directeur d'édition s'adresse à des parents pour les convaincre d'acheter pour leurs enfants les fiches-animaux de Paris-Hachette, parents qu'il construit dans son discours comme réticents ; par ailleurs, il s'agit d'un écrit relativement familier aux élèves : la lettre, signalée comme telle par l'en-tête et la signature. L'identification du cadre communicationnel ainsi que la maîtrise - au moins partielle - du type d'écrit sont autant d'aides pour la réalisation de la tâche et la mise en place de savoirs nouveaux. Gérer un texte à plusieurs voix pris en charge par un locuteur unique suppose en effet non seulement que les élèves s'en approprient la macro-structure, mais aussi que soient disponibles un certain nombre d'outils linguistiques (syntaxiques et lexicaux) permettant l'insertion du discours rapporté. Autant de compétences visées par la démarche.

– " **Moi, je vous ai déjà dit que vos fiches, je n'en veux pas** ".

L'exercice a été réalisé en classe de 3ème ainsi qu'en début de 2ème. Dans un premier temps de travail en classe (phase individuelle), il apparaît effectivement que bon nombre d'élèves résolvent le problème d'écriture posé par la démarche en installant face au locuteur de la lettre un autre locuteur qui formule des arguments contre l'achat des fiches-animaux auxquels répond donc le directeur de Paris-Hachette. Voici un exemple de production (classe de 2ème) :

- a. *Le prix est trop faible pour 60 magnifiques fiches animaux. Ce n'est pas possible qu'il n'y ait pas une obligation d'achat quelconque.*
- b. *Cette offre si exceptionnelle comme vous dites est douteuse. C'est pourquoi je ne céderai jamais à la tentation d'acheter ce fichier animalier.*
- c. *Je vous ai déjà dit que je ne céderai pas. Et de plus j'en ai parlé à mon mari et il m'a affirmé que c'était de la mauvaise qualité.*

Erreur qui est justement au coeur des apprentissages ; et plutôt que d'opposer dialogue et discours tenu par un locuteur unique, il paraît intéressant d'appréhender dans une perspective didactique tout discours écrit - et en particulier ici, le texte argumentatif - comme dialogique : " Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, des plus importantes il est vrai, de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot " dialogue " dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit (...) Ainsi, le discours écrit est en quelque sorte partie intégrante d'une discussion idéologique à une grande échelle : il répond à quelque chose, il réfute, il confirme, il anticipe sur les réponses et objections potentielles, cherche un soutien, etc. " (BAKTHINE, M., op. cité, p. 136). Et tout l'enjeu de la démarche est d'amener les élèves à découvrir que ce type d'écrit (la lettre) suppose un locuteur unique (le P.D.G., " JE " constant) et un destinataire (parent, " VOUS " constant), que la stratégie argumentative repose bien sur l'installation d'un dialogue fictif, mais mis en texte par un locuteur unique qui intègre dans son énonciation - dominante - l'énonciation prêtée par lui à un autre (destinataire potentiel).

— Et la grammaire vient à la rescousse...

Tout en opérant cette clarification (dans une deuxième phase collective), les élèves alors activent des savoirs linguistiques sur les différents modes de gestion syntaxiques et lexicaux du discours rapporté. Savoirs linguistiques qu'ils n'ont pas été capables de mobiliser dans la phase antérieure de la démarche dans la mesure où ce sont des savoirs limités à l'unité phrase - et non des savoirs textuels et méta-textuels - que construit de façon dominante l'enseignement de la grammaire (par des exercices du type : transformation de phrases du style direct au style indirect).

Dans un dernier temps, par groupes cette fois et à la lumière du travail de clarification effectué dans la phase collective, les élèves ont à co-évaluer leurs productions individuelles et à les réécrire, partiellement au moins. Différents modes de résolution apparaissent ; la stratégie la plus économique (mise en oeuvre par un nombre limité d'élèves) s'avère être le style direct :

*Certains parents disent : “ ... ”*  
*D'autres pensent : “ ... ”*

De manière plus dominante, les élèves recourent plutôt au style indirect :

*Vous pensez sans doute / certainement que ...*  
*Vous croyez peut-être que ...*  
*Beaucoup de personnes disent que ...*  
*Vous avez peur que ...*  
*Je suppose que vous ...*  
*Vous me direz naturellement que ...*  
*Vous doutez que ...*

A noter la diversité des moyens lexicaux utilisés ...  
 Enfin, quelques groupes proposent le style indirect libre :

*Vous n'êtes pas intéressés ! parce que chez vous, si vous enfants ont des recherches à faire, ils ont des livres sérieux qui les y aideraient.*

Pour consolider ces savoirs, il peut alors être intéressant de proposer aux élèves, en réception, des textes argumentatifs à locuteur unique, supposant une planification monogérée (cf. BRONCKART, J.P., op. cité, p. 51), et de les amener à repérer dans ces textes les effets du dialogisme et les moyens linguistiques utilisés.

**EXERCICE N° 4**

**GRENOUILLES - TRACT**

On reprend ici la feuille 2 d'informations ayant servi à l'élaboration du procès des ramasseurs de grenouilles, à laquelle on joint une (ou deux) aide à l'écriture du tract.

Fiche n° 1

Le R.P.C.R. \* S'ADRESSE A VOUS !

**LE SCANDALE DOIT CESSER !**

.....  
.....

*Le ramassage des grenouilles rousses : une pratique illégale !*

... (...) ...

-----

... (5.7.14) ...

*Une exploitation intensive et cruelle.*

... (...) ...

-----

... (4.8) ...

-----

... (13) ...

*En conclusion :*

.....  
.....

\* Rassemblement pour la condamnation des ramasseurs.

Fiche n° 2.

LE R.P.C.R. \* S'ADRESSE A VOUS !

**LE SCANDALE DOIT CESSER !**

.....  
.....  
*Le ramassage des grenouilles rousses : une pratique illégale !*  
.....

... (...) ...

Les ramasseurs de grenouilles sont donc bien en infraction avec la loi : ce sont des braconniers.

-----  
.....  
... (5.7.14) ...

Le ramassage, en nuisant à la reproduction de l'espèce, contribue donc à sa disparition.

*Une exploitation intensive et cruelle.*

A tout cela il faut ajouter que .....  
... (...) ...

Voilà pourquoi on peut, aujourd'hui, parler de véritable massacre !

-----  
Mais les grenouilles rousses ont encore d'autres ennemis !

... (4.8) ...  
.....

Et pourtant les grenouilles rousses sont utiles.

... (13) ...  
.....

*En conclusion*  
.....  
.....

\* Rassemblement pour la condamnation des ramasseurs.



– Un plan oui ! ... mais incomplet.

Les élèves ont maintenant à produire, à partir d'un matériel qu'ils connaissent bien, un texte qui a l'allure d'un tract prenant la défense des grenouilles. Le plan incomplet de la fiche n<sup>o</sup> 1 leur est immédiatement donné : soit les inter-titres viennent sommer l'argument qu'ils ont à construire et aider à la recherche des informations qui leur sont nécessaires pour ce faire, soit les numéros des informations à utiliser sont là pour appeler à la construction d'explications à valeur d'arguments et à la formulation d'un inter-titre.

Le plan incomplet de la fiche n<sup>o</sup> 2 est en réserve, pour les élèves débordés par la tâche, ceux qui ne sortent pas d'un simple regroupement-collage des informations données. Les phrases-bilans en particulier signalent qu'une argumentation est à élaborer, qui permettent de la conclure de cette façon. Pour ceux qui ne savent que partiellement écrire l'argumentation, la fiche n<sup>o</sup> 1 bis vient dans un second temps : où caser ces phrases dans leur écrit réalisé à partir du plan incomplet n<sup>o</sup> 1 ? n'est-il pas éventuellement nécessaire d'en construire d'autres du même genre à insérer dans leur texte ?

Fiche n<sup>o</sup> 1 Bis.

Mais les grenouilles rouges ont encore d'autres ennemis.

Le ramassage, en nuisant à la reproduction de l'espèce, contribue donc à sa disparition.

Et pourtant les grenouilles rouges sont utiles.

Voilà pourquoi on peut, aujourd'hui, parler de véritable massacre !

Les ramasseurs de grenouilles sont donc bien en infraction avec la loi : ce sont des braconniers.

A tout cela, il faut ajouter des éléments nouveaux, liés à notre époque.

.....

.....

– Du sujet.

Les élèves sont ici à un seuil : ils sortent d'un domaine que l'institution scolaire a pris l'habitude de nommer " narratif " et que les élèves appellent, eux, rédaction (écrire un dialogue, une lettre ...) pour aborder celui des " idées " (différenciation que les sujets du Brevet des Collèges reprennent bien). Ils n'ont pour ce faire aucune représentation de l'écrit qu'on attend d'eux ; d'où le choix de la forme tract qui leur est sensiblement plus familière.

En même temps, ce tract garde l'aspect ludique du procès : le sigle signale le pastiche. Le choix même du thème incite peu l'élève à s'investir ! C'est-à-dire à prendre résolument position, la prise de position étant le meilleur (donc pire) moyen pour qu'il se passe de toute argumentation - autrement dit, pour qu'il se contente d'asséner. De plus, les questions relevant de l'écologie offrent un grand bénéfice : elles imposent de recourir à des informations précises et vérifiables et obligent, par la complexité des problèmes soulevés, à instruire une explication générale à valeur argumentative à l'aide de sous-explications, c'est-à-dire à expliquer par boucles. Par exemple pour expliquer le ramassage intensif des grenouilles, il faut d'abord passer par l'explication des moyens nouveaux de stockage.

*Une exploitation intensive et cruelle.*

*Jadis les gens ne disposaient d'aucun moyen pratique de conservation ; aujourd'hui, beaucoup de gens disposent d'un congélateur, ce qui permet de stocker en quantité les cuisses de grenouilles. Il faut donc aux hommes de la compagnie des ramasseurs produire plus afin de satisfaire le commerce ainsi que les patrons de restaurants de la région qui aiment avoir à leur menu les fameuses " cuisses de grenouilles ". Pour cela, on a inventé la " machine à découper les grenouilles " qui permet d'aller très vite dans la récolte des cuisses mais non pas sans martyriser les pauvres bêtes auxquelles on passe les jambes dans une sorte de petite guillotine qui les coupe en un tour de main et le reste du corps est enterré immédiatement.*

élève de 3ème.

– A l'aide ...

L'objectif de cette démarche étant d'amener les élèves, par paliers, à produire un texte argumentatif de plus en plus proche du modèle de la dissertation, il est nécessaire à ce stade de leur fournir des aides pour y arriver.

**Aide d'abord à la planification** (voir Charolles, M., 1986, *Pratiques n° 49*), à la gestion d'un texte fortement orienté : on leur donne par le jeu des inter-titres, une hiérarchisation des arguments (hiérarchisation qui peut bien sûr être modifiée, si l'on préfère, par exemple, finir sur le spectacle atroce des grenouilles cul-de-jatte... l'important étant qu'il y ait une hiérarchisation) qu'ils n'ont qu'à achever. L'orientation argumentative générale est induite par le titre et les quelques inter-titres : les blancs des introduction(s) et conclusion(s) sont là comme un appel à l'écriture pour laquelle les élèves n'ont aucune matière préalable donnée par la liste des propositions informatives ; ils ont donc à s'interroger sur la fonction de ces blancs en ouverture et en fermeture, et à leur contenu possible.

**Aide aussi à la généralisation** : dans les démarches antérieures, les élèves pouvaient s'en passer mais ils ont désormais besoin d'apprendre à structurer leur écrit à l'aide d'énoncés généralisateurs. Les inter-titres qui leur sont donnés les amènent à compléter ceux qui sont laissés en blanc : ils sont des incitateurs à abstraire et offrent des modèles de généralisations. Par imitation, ils construisent des expressions qui, dans toute leur maladresse, sont fortement généralisantes :

*les ramasseurs non-seuls fautifs  
un batracien tout autre que nuisible*

élève de 3ème.

**Aide enfin à la clarification** du texte à produire, c'est-à-dire plus précisément à la prise en charge du lecteur potentiel et donc au balisage du texte. La fiche 1 bis a été construite en ce sens. Il s'agit de proposer aux élèves quelques phrases (amorces ou bilans) à recaser : par là-même ils sont amenés à en découvrir plus ou moins intuitivement le rôle et à en construire éventuellement d'autres, à écrire donc des phrases qui ont pour seule fonction d'informer le lecteur du point où le scripteur en est dans son argumentation. Assurer le guidage de l'argumenté potentiel relève en effet d'une compétence méta-textuelle : " le scripteur doit quasiment adopter un rapport " méta-textuel " à son texte, prendre celui-ci comme objet, le commenter, le structurer, le manipuler, le clarifier " (Schneuwly, B., 1985, " La construction sociale du langage écrit chez l'enfant ", dans *Vygotski aujourd'hui*, Delachaux et Niestlé). L'absence de ces marqueurs méta-textuels de guidage amenant chez le lecteur peu coopératif la fatale question du " et alors ?..." Compétence à construire chez les élèves qui, par exemple, proposent un exemple, sans donner le commentaire du pourquoi ils le donnent ni la conclusion/bilan partiel qu'ils en tirent.

– Sortir les grenouilles du panier de crabes...

Cela dit, il ne nous paraît pas opportun de systématiser ainsi ouverture/clôture de chaque paragraphe, cette systématisation relevant davantage de sur-normes à l'oeuvre dans la dissertation et pouvant conduire à un formalisme dénoncé - justement (?) - comme " scolaire ". Exigence du professeur (qui fait penser au " double-bind " de l'école de Paolo Alto, et dont il faudrait un jour calculer les effets), professeur qui veut à la fois que le texte soit fortement balisé : " faites des transitions ", mais qu'il le soit de façon élégante : " mais faites qu'on ne les sente pas " ...). Le risque de cette systématisation serait par ailleurs de perdre de vue l'objet " tract " qui assure le guidage de son argumenté potentiel par recours à d'autres moyens que textuels pour le " surlignage " de son texte, en particulier par des choix typographiques et de mise en page. Aussi, le prolongement de cette démarche pourrait être d'amener les élèves à réaliser vraiment un objet " tract ", en leur demandant de jouer de typographies différentes, d'espacements... pour qu'ils découvrent que la lisibilité d'un texte peut aussi se donner à " voir ", dans sa matérialité.

### EXERCICE N° 5

#### LE PARIS-DAKAR

" Etes-vous pour qu'on maintienne le Paris-Dakar ou pour qu'on le supprime ? "

Les élèves ont maintenant à produire une argumentation, type Brevet des Collèges, à partir d'un " sujet " (et non d'une consigne d'écriture) qui s'affiche comme centré sur le thème et qui laisse dans l'implicite les différentes opérations textuelles à accomplir, ainsi que le type de texte attendu. Il n'y a plus, sous-jacents, de modèles de discours qui leur sont relativement familiers (dialogue, lettre, tract) pour gérer les problèmes que cela leur pose. En particulier, il n'y a plus ce partenaire fictif (l'avocat de la défense, le père, le client récalcitrant...) qui prenait en charge les contre-arguments. De plus ils ont une opinion un peu plus ferme sur ce thème que sur le ramassage des grenouilles, donc plus de difficulté à penser aux arguments de l'autre.

– J'suis pour/t'es contre/mais moi j't'réponds que...

La démarche installée s'inspire de celle décrite par Coltier, D., et al., 1987, dans l'article " Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en classe de 3ème ",

*Pratiques n° 53.* Chaque élève formule d'abord sa position - sa conclusion - en tête d'une copie double (par chance, pour la gestion du cours ce jours-là, ça s'équilibre : moitié de la classe pour le maintien, moitié contre). Il sait à quoi arriver, reste à chercher comment.

Après une mise en commun - au tableau - des informations sur le rallye, chacun écrit en les numérotant les arguments permettant de défendre sa position, sur la page de gauche de la copie double. Puis échange de copies entre élèves de position différente : sur la page de droite, écrire de quoi contrer chaque argument de l'autre. Retour des copies à la case départ : sur la quatrième page de la copie, écrire une réponse à chaque contre-argument du camarade afin de pouvoir maintenir sa position.

A cette phase du travail, prolongement possible : distribuer, comme banque de données complémentaire la revue de presse sur le Paris-Dakar publiée dans *Pirhana*, février 1986, n° 3, afin qu'ils y puisent de nouveaux arguments, découvrent d'autres contre-arguments, améliorent leurs propres réponses... Cela permet aussi de prendre la relève d'un contre-argumentateur par trop déficient. Enfin ils découvrent par là que le point de vue d'un Africain ou d'un écologiste - auquel ils ne peuvent d'eux-mêmes penser - peut débloquer ou enrichir leur argumentation.

La démarche présente plusieurs intérêts :

- asseoir la prise de conscience : nécessité de penser aux contre-arguments potentiels. Si un argumentateur ne fait que donner les arguments en faveur de sa position, il est facilement critiquable : la page de droite bien remplie par le camarade en est la preuve.

- développer un argument est nécessaire car c'est dans ses blancs, dans son implicite, son absence de preuves ou d'exemples que l'autre installe sa réfutation.

le Paris-Dakar aide les commerçants pendant le trajet.

mais les commerçants n'attendent pas après le Paris-Dakar, ils auraient quand même des gens qui viendraient acheter chez eux.

si, quand les concurrents arrivent dans un village ou dans une ville, ils sont impressionnés et vont acheter plusieurs choses dans les magasins et leur venue apporte des dizaines de milliers de francs aux hôtelleries, etc.

élève de 3ème.

- découvrir, contraint et forcé, les vertus de l'atténuation ou de la concession. Il n'est pas toujours possible de réfuter le contre-argument de l'autre mais il faut bien en tenir compte et trouver de quoi répondre.

<i>le Paris-Dakar est un sport.</i>	<i>c'est un sport dangereux, on peut se tuer ou se blesser.</i>	<i>mais les concurrents s'attendent à ce qui va leur arriver pendant le trajet, ils ont été prévenus avant la course.</i>
-------------------------------------	---	---

— Les limites sont faites pour qu'on les franchisse.

La démarche a aussi ses limites. Si quelques élèves arrivent au moment de la rédaction de leur texte à adopter une stratégie d'ensemble, la plupart en restent à l'addition de blocs argumentatifs (mon argument / le contre-argument / ma réponse) qu'induit trop aisément le formalisme de la démarche. Leur texte, sans hiérarchisation des arguments est une liste qui s'arrête brutalement, parce qu'elle pourrait se continuer sans fin ; la conclusion n'est donc pas amenée. Chaque bloc argumentatif (ou unité-paragraphe) est lui-même le plus souvent géré dans une liaison fortement cohésive de phrase à phrase, manifestée comme dans la copie de Frédéric (voir ci-dessous) par l'abondance des MAIS, selon un schéma :

argument OUI MAIS    contre-argument MAIS    réponse.

où restent visibles les traces du dialogue par l'insertion du OUI MAIS. Cependant, il est intéressant de repérer, toujours dans cette copie, quelques tentatives - même maladroitement - à maintenir, au-delà de la limite de la phrase, le thème dominant du paragraphe et son orientation argumentative, comme en atteste l'introduction de la réfutation par l'emploi d'un SI CAR au troisième paragraphe.

Autre risque encore : le formalisme de la démarche, dont la force est redoublée par la présentation de leur brouillon en tableau, est une aide énorme pour les élèves qu'une telle systématisation sécurise. Mais cette mise en confiance peut amener certains d'entre eux à ne pas vérifier la cohérence de ce qu'ils construisent (et c'est déjà une pente sur laquelle on n'a jamais besoin de les pousser pour qu'ils la prennent ! ...). On peut voir ceci à l'oeuvre dans le quatrième paragraphe de la copie de Frédéric : il a trouvé, dans la revue de presse de *Pirhana*, un point de vue neuf sur le rallye, celui des Africains, voulant défendre l'état de leurs routes ; mais les trois colonnes de son brouillon l'incitent à les remplir coûte-que-coûte, quitte

à installer comme prise de position un argument : le rallye n'abîme pas les routes, qui ne peut être en fait qu'une suite à la réfutation du contre-argument de René Dumont : le rallye abîme les routes. Enfin, passer du dialogique du brouillon au monologique du texte rédigé a été réussi par la plupart, sauf pour Frédéric, cas limite de celui qui ne sait trop comment donner la parole à l'autre, tout en étant seul à écrire. La démarche se clôt par une évaluation et une amélioration d'une copie d'élève, choisie en fonction des objectifs poursuivis. Celle, ici, de Frédéric :

FREDERIC :

AMELIORATIONS :

(...)

Ce n'est pas la faute des concurrents s'il y a des morts. S'ils ne passaient pas dans les villages, ça n'arriverait pas mais les habitants des villages ont été prévenus que les concurrents du Paris-Dakar allaient passer donc s'il y a des morts, c'est la faute des habitants.

Le Paris-Dakar est un sport oui mais c'est un sport dangereux, on peut se tuer ou se blesser mais les concurrents s'attendent à ce qui va leur arriver pendant le trajet, ils ont été prévenus avant la course.

Le Paris-Dakar aide aussi les commerçants pendant le trajet oui mais les commerçants n'attendent pas après le Paris-Dakar, même si ça n'existait pas, ils auraient quand même des gens qui viendraient acheter chez eux. Si car, quand les concurrents arrivent dans un village ou dans une ville, ils sont impressionnés et vont acheter plusieurs choses dans les magasins et leur venue rapporte des dizaines de milliers de francs aux hôtelleries, etc.

Le rallye emprunte soit des axes qui ne sont pas fréquentés, soit des pistes sur lesquelles roulent toute l'année les camions oui mais René Dumont accuse le Paris-Dakar de détruire les pistes sur leur passage mais ce n'est pas la peine de mettre tout sur leur dos car du mois de juin à la mi-septembre, c'est la saison des pluies et les barrières de pluie ne sont pas respectées sur ces routes.

Le Paris-Dakar apporte une centaine de pompes à eau au Niger, au Mali, au Sénégal oui mais la lutte contre la faim en Afrique est un beaucoup plus beau défi à proposer aux jeunes que cette " aventure " mais le Paris-Dakar apporte déjà de l'eau, c'est déjà un grand début, peut-être plus tard, ils apporteront de la nourriture.

C'est pour cela que finalement je suis pour qu'on maintienne le Paris-Dakar.

## CHOISIR UNE INTRODUCTION POSSIBLE A CE TEXTE :

- 1 Un certain nombre de personnes demandent depuis quelque temps qu'on supprime le Paris-Dakar mais je ne suis pas d'accord avec eux.
- 2 Chaque année revient le Paris-Dakar et chaque année cela suscite des réactions et des prises de position. Certains demandent la suppression de cette course tandis que d'autres luttent pour qu'elle se maintienne. Le Paris-Dakar est-il dangereux ou non ? Est-il nuisible ou utile pour l'Afrique où il se déroule ? Nous essaierons de répondre à ces questions avant de donner notre position.
- 3 De nos jours le Paris-Dakar est une folie pour certains mais l'est-il pour d'autres ?

Cette phase d'évaluation-amélioration a pour objectif de permettre à Frédéric de découvrir et aux autres d'explicitier des modes de présentation de contre-arguments :

*“ Tu dis que c'est pas leur faute, après tu dis que c'est à cause d'eux et après encore non... On ne sait pas ce que toi, tu penses vraiment. Tu aurais dû dire : certains disent que... ”*

Il s'agit aussi d'amener les élèves à découvrir comment commencer un tel texte. Deux des introductions viennent d'élèves, l'autre du professeur. Il s'agit de choisir une introduction pour le texte de Frédéric et donc de justifier le choix. La première est vite éliminée : *“ elle dit la même chose que la conclusion, c'est pas la peine ”*. La troisième en séduit beaucoup : *“ elle pose bien le problème ”*. La seconde - qui l'eût cru - est finalement préférée : *“ elle annonce bien : “ dangereux ”, c'est pour les paragraphes 1 et 2, “ nuisible ”, c'est pour les autres ”*. Outre d'offrir un modèle d'introduction canonique, le choix permet d'explicitier les caractéristiques de l'introduction, mais aussi de parachever l'amélioration du texte de Frédéric en amenant la classe à rédiger des phrases-balises qui poursuivent cette amorce de balisage par l'introduction : annoncer la question soulevée, faire un bilan partiel avant de passer à la suivante... Ce travail sur l'ouverture du texte conduit enfin à une réorganisation : Frédéric avait morcellé son texte en paragraphes, regroupant, pour chacun d'eux, argument/contre-argument/réponse ; il apparaît alors que des regroupements thématiques peuvent être faits, autour de *“ dangereux/pas dangereux ”*, *“ utile/nuisible ”*, qui conduisent à des modifications typographiques, le texte s'organisant en parties et sous-parties, marquées par la mise en paragraphe et le simple passage à la ligne.



## EXERCICE N° 6

## LES FOURS MICRO-ONDES COMBINES

– Un parcours obligé.

C'est un dossier paru dans la revue *Que choisir ?* (n° 224, janvier 1987) qui sert de banque de données sur un thème pour lequel on peut faire le calcul qu'il est faiblement impliquant : acheter/ne pas acheter un appareil ménager - en l'occurrence un four micro-ondes combiné - a peu de chances de soulever des débats passionnés relevant de la conviction ou de la croyance. Et, pour mieux contrôler les risques de prises de position qui, trop liées à l'expérience personnelle, seraient une entrave aux apprentissages langagiers visés par la démarche, les noms des marques citées par la revue ont été masqués et déformés. L'intérêt de ce dossier est que non seulement il fournit des informations sur le produit, mais que aussi, à reformuler son intention argumentative, il apparait qu'à la question " faut-il acheter un four micro-ondes combiné ? ", il y a ... le pour et le contre... Justement.

Accompagnant ce dossier, deux consignes d'écriture :

– consigne d'écriture 1 :

**Ecrire un texte qui a pour titre : OUI AUX FOURS MICRO-ONDES COMBINES !**

**qui se termine par :**

Voilà pourquoi il vaut mieux acheter un four micro-ondes combiné.

**qui contienne toutes les phrases suivantes (ordre indéterminé) :**

- La cuisson de la pâtisserie laisse à désirer.
- Le temps de préchauffage en cuisson traditionnelle est long : 19 minutes pour atteindre 200° avec le four NEMESIS.
- Un défaut de sécurité peut provoquer une émission de micro-ondes : l'exposition de l'utilisateur aux micro-ondes est un réel danger.
- Le système de réglage automatique est particulièrement compliqué sur le modèle CINOSA.
- L'emploi n'en est pas simple : il ne faut pas utiliser de plats métalliques, de grille, de papier d'aluminium, de vaisselle décorée, sous peine de détériorer le four.

– consigne d'écriture 2 :

**Ecrire un texte qui a pour titre : NON AUX FOURS MICRO-ONDES COMBINES !**

**qui se termine par :**

Voilà pourquoi il vaut mieux ne pas acheter un four micro-ondes combiné.

**qui contienne toutes les phrases suivantes (ordre indéterminé) :**

- On peut même enfourner une dinde de 7 kg dans le four CINOSA.
- A la cuisson à micro-ondes, le plat reste froid : on ne risque pas de se brûler en le manipulant.
- On gagne jusqu'à 50% de temps par rapport à un four classique.
- Le four RETOR offre un système de programmation parfaitement clair, d'une grande facilité d'emploi.
- Un four micro-ondes combiné est peu encombrant ; il permet de gagner de la place.

Ces deux consignes d'écriture servent à installer - c'est la fonction du titre et de la phrase terminale imposée - l'orientation argumentative générale du texte à produire. Et à l'intérieur de ce cadre, cinq phrases à employer : passage obligatoire. Cinq phrases qui sont en contradiction avec l'orientation argumentative affichée par le titre et la phrase terminale.

– A qui s'adresser ?

Cet exercice ( ou plutôt ce type d'exercice) s'adresse à de grands élèves (3ème, B.E.P., lycée...) ; ou du moins dans une perspective de progression, se situe en fin d'apprentissage. Tout d'abord, la démarche suppose que les élèves soient capables de rechercher dans un document écrit assez long (3 pages) les réponses aux problèmes posés par la consigne d'écriture : travail de lecture vraisemblablement plus complexe au niveau d'un texte que dans la mise en relation de propositions. De plus, la consigne d'écriture laisse implicite la situation de communication, les statuts de l'argumentateur et de l'argumenté : soit l'élève gère le texte à produire en tant que discours en convoquant implicitement ou explicitement un modèle communicationnel (consommateur enthousiaste/mécontent s'adressant

à d'autres consommateurs potentiels dans le courrier des lecteurs d'une revue dont le propos général est l'information/la défense des consommateurs, par exemple), soit l'élève est capable de dérouler une stratégie argumentative qui met en place un argumenté fictif aux contours indéfinis et généralisants en se construisant l'image d'un "auditoire universel" dans les termes où le définit Perelman, C., (1970, *Traité de l'argumentation*, p. 40 sqq.).

– **D'un argument contre à un contre-argument.**

Mais la spécificité de la démarche "Fours micro-ondes combinés" porte sur les différents modes possibles de gestion de contenus propositionnels (qui pourraient être orientés en arguments contre la thèse à soutenir) en contre-arguments potentiels : c'est la nature même des contenus propositionnels des cinq phrases imposées par la consigne d'écriture qui cherche à induire chez les élèves ces différentes stratégies de résolution. Ainsi, dans chacune des deux consignes d'écriture, ces cinq phrases n'ont pas la même valeur de généralisation : deux sont une appréciation d'une caractéristique spécifique à deux marques ou modèles différents du produit, tandis que les trois autres ont une portée beaucoup plus généralisante sur les qualités attendues d'un appareil ménager (performance, maniabilité, sécurité...).

– **CINOSA contre NEMESIS.**

Gérer en contre-arguments les deux phrases de portée restreinte (marques) se règle par une stratégie argumentative de l'ordre de la concession posant comme exceptionnel le défaut ou la qualité de telle ou telle marque par rapport aux propriétés générales des autres marques : par exemple, dans le cas de la consigne d'écriture 1 "Oui, aux fours...", l'argument "gain de temps" est vraisemblablement un argument puissant (à construire par la lecture du dossier), qui n'est en rien annulé ni même affaibli par une concession-restriction reconnaissant que "seul, le four Némésis..." Au contraire, la crédibilité de l'argument "gain de temps" se trouve renforcée dans cette stratégie argumentative où l'argumentateur affiche sa connaissance du sujet (et donc la légitimité de son discours), et donne par là-même l'illusion de sa pseudo-objectivité. De cette stratégie, se dégage une macro-proposition argumentative sous-jacente du type : "un four micro-ondes combiné ne présente que des avantages, à condition de jouer la comparaison entre les marques".

Quant aux trois phrases de portée plus généralisante, leur intégration dans le texte à produire suppose des traitements discursifs différents, déterminés en partie du moins par la nature des informations contenues dans le dossier *Que choisir ?*.

– **Concéder.**

Ainsi, toujours dans le cadre de la consigne 1 “ Oui, aux fours... ”, il y a une assertion que rien ne permet de réfuter : “ la cuisson de la pâtisserie laisse à désirer ”... Il reste à en reconnaître le bien-fondé en feignant de faire sien un argument réel ou présumé de la thèse opposée ; la prétendue légitimité du discours de l’argumentateur n’en est que mieux fondée : “ en restreignant les prétentions, en abandonnant certaines thèses, en renonçant à certains arguments, l’orateur prend une position plus forte, plus aisée à défendre, et témoigne en même temps dans le débat de fair-play et d’objectivité ” (PERELMAN, C., op. cité p. 646). D’autant que faire cette concession provoque en retour énumération-hiérarchisation des performances de cet appareil ménager qui conduit à limiter, par exemple, l’importance de la pâtisserie dans notre alimentation au quotidien et/ou à poser l’excellence des gâteaux surgelés... Ainsi que le note PERELMAN (op. cité p. 647), cette stratégie par le recours à la concession “ consiste à reconnaître que la position de l’adversaire ne peut être infirmée ; on renonce à la combattre sur un certain plan ; mais on montrera en même temps le peu d’importance de celui-ci ”.

– **Discréditer.**

C’est par cette même stratégie argumentative qu’il est possible d’intégrer la proposition : “ l’emploi n’en est pas simple ...” Mais accumuler les concessions dans une argumentation présente bien des risques... et donc pour réduire ce contre-argument potentiel, le locuteur peut installer une classe de “ gens ” - distincts de l’argumenté, “ les autres ” - qu’il disqualifie en admettant que peut-être, pour “ eux ”, la complexité d’emploi pose problème ; mais est-ce vraiment à prendre au sérieux, alors que “ nous ” vivons à l’ère de la domotique et de la robotique ? Ridiculisaiton de la position d’un “ autre ” auquel il importe de ne pas laisser s’identifier l’argumenté - qui ce faisant, ne peut que basculer dans le camp de ceux qui ne sont pas ridicules (i.e. le camp de l’argumentateur).

– **Réfuter.**

Enfin, la question du contenu propositionnel de la phrase : “ un défaut de sécurité ... un réel danger. ” nécessite un mode de résolution d’un autre type. Tout d’abord, la sécurité maximale/défaillante que présente un nouvel appareil ménager est un argument que le locuteur ne peut que traiter sérieusement en faisant le calcul qu’il touche là vraisemblablement un lieu commun, une valeur partagée par l’auditoire qu’il s’est construit ; son discours s’inscrit dans la société industrialisée de cette fin du XXème siècle qui s’interroge sur la valeur du progrès scientifique et/ou technologique : derrière la question de la sécurité des fours micro-ondes se cache Tchernobyl ou la marée verte en mer du Nord. A prendre au sérieux

donc. Par réfutation : prendre la peine de combattre un argument relevant de la thèse opposée, c'est en reconnaître la force - ce qui n'est pas sans effet sur l'ordre du discours à produire (question pertinente pour la tâche d'écriture puisque, dans la consigne, si les phrases sont imposées, l'ordre en est indéterminé) ; l'argument " sécurité " - argument présumé fort - a toutes les chances de se retrouver au début ou à la fin (lieux stratégiques). Il est vraisemblable que la réfutation de cet argument s'engage sur le mode de la dissociation du couple " vrai/faux " par l'installation de deux thèses : la thèse présumée adverse (le danger que présente un four micro-ondes) devant être invalidée par une nouvelle thèse (le four micro-ondes garantit la sécurité de l'utilisateur), preuves à l'appui, par une stratégie discursive qui s'apparente à la démonstration. Le dossier *Que choisir ?* apporte sur ce sujet une série d'informations qui peuvent être traitées comme autant de preuves de cette nouvelle thèse : amélioration du produit par les concepteurs, invention d'un appareil détecteur de fuites, sans oublier la nécessité impérative pour le consommateur de respecter les consignes d'utilisation ; du coup, si défaut de sécurité il y a, la responsabilité en incombe à la négligence du consommateur. Mais le produit lui-même est lavé de tout soupçon...

— Et toujours des aides...

L'arsenal " Fours micro-ondes combinés ", contrairement aux autres exercices présentés dans le cadre de cet article, n'a pas encore été soumis à des élèves - à notre connaissance du moins : jusqu'à ce jour, il a seulement été proposé à des professeurs en stage de formation (P.A.F., Rénovation des Collèges). Aussi, les modes d'emploi possibles ne sont que des propositions. Au vu de la complexité de la tâche, un certain nombre d'aides peuvent être mises en place, dans une perspective de pédagogie différenciée au sein d'une classe hétérogène.

Dans la phase d'écriture :

— pour des élèves qui auraient peine à traiter des informations contenues dans le dossier *Que choisir ?*, les engager dans un travail de lecture à rechercher les réponses possibles aux arguments des phrases imposées, à l'aide de " fluos " de couleurs différentes.

— réduire le nombre de propositions imposées.

— pour des élèves qui auraient des difficultés à décider de l'ordre textuel, proposer un plan de texte à compléter, par exemple sous cette forme, pour la consigne d'écriture 1 :

### OUI AUX FOURS MICRO-ONDES COMBINES

Les performances culinaires des fours micro-ondes combinés sont réelles : ----- . C'est vrai, la cuisine de la pâtisserie laisse à désirer ; mais ----- . Et toutes ces qualités en des temps records ! ----- . Sur certains modèles parfois le temps de préchauffage est long : 19 minutes pour atteindre 200<sup>o</sup> avec le four Némésis, par exemple. Regardez alors les fours Cinosa et Retor : ----- . Certains prétendent que l'emploi n'en est pas simple : il ne faut pas utiliser de plats métalliques, de grille, de papier d'aluminium, de vaisselle décorée, sous peine de détériorer le four. Est-ce si compliqué de ----- ? D'autant plus que ----- à l'exception du modèle Cinosa dont le système de réglage est particulièrement compliqué. Pour finir, parlons sécurité. Un défaut de sécurité peut provoquer une émission de micro-ondes : l'exposition de l'utilisateur aux micro-ondes est un réel danger, c'est vrai. Mais aujourd'hui ----- .

Voilà pourquoi il vaut mieux acheter un four micro-ondes combiné.

Ou encore, pour certains élèves, les premières lignes de ce plan de texte peuvent suffire comme amorce d'écriture.

— enfin, il est probable que les élèves, absorbés par la résolution des problèmes d'écriture que pose la consigne, “ oublie ” d'ouvrir leur texte par l'annonce du thème à traiter et sa problématisation. Leur proposer alors, en cours ou en fin de tâche, ces quelques lignes à insérer dans leur texte :

#### - Pour la consigne d'écriture 1

**Insérer ces quelques lignes :**

Une nouvelle génération de fours à micro-ondes est apparue sur le marché : les fours combinés qui associent micro-ondes et source de chaleur classique. Un plus appréciable pour le consommateur...

**- Pour la consigne d'écriture 2**

**Insérer ces quelques lignes :**

Une nouvelle génération de fours à micro-ondes est apparue sur le marché : les fours combinés qui associent micro-ondes et source de chaleur classique. Mais ce progrès technologique présente-t-il un plus réel pour le consommateur ?

– ... Pour des méta-savoirs.

La phase d'évaluation des productions peut être le lieu où par l'explicitation des stratégies de résolution ou de non-résolution mises en oeuvre, les élèves soient amenés à se construire des savoirs sur le texte argumentatif, en particulier sur les différents modes de gestion de contre-arguments potentiels et sur l'ordre des arguments retenu en fonction du calcul qui est fait de leur force. Une lecture-confrontation, au rétro-projecteur, des textes produits (ou d'une partie) provoque ce travail d'objectivation. Il est sûr qu'il est plus facile de gérer cette étape de la démarche si les textes ont été produits en groupes.

## **EXERCICE N° 7**

### **LA CHASSE**

– La chasse, au collège de Montreuil...

L'enjeu de *Recherches* est de créer des réseaux : l'ensemble de cet article construit une liaison trans-académique de l'Escaut à la Canche via Lille ; ce dernier exercice vient donc de Montreuil-sur-mer où il a été élaboré par Bernard GRAVE (professeur de Français) pour une classe de 3ème : un stock de propositions de nature informative (montage effectué à partir d'articles sur la chasse parus dans *Terre sauvage* et *La vie des Bêtes*) ; deux consignes d'écriture qui explicitent la situation de communication dans laquelle inscrire le texte à produire : les statuts de l'argumentateur et de l'argumenté, ainsi que le type d'écrit, sont fixés ; l'orientation argumentative générale est donnée par la phrase finale imposée ; et passage obligatoire : la gestion de trois phrases qui s'affichent, dans la consigne, comme des arguments opposés à la thèse à défendre. Cet exercice se présente donc,

par ses choix didactiques, visibles dans la consigne d'écriture, et ses objectifs, dans le prolongement des "grenouilles", des "fours micro-ondes combinés"...

#### FICHE 1

- 1) Un chasseur, voyant le fourré - derrière lequel l'enfant était couché - bouger, tira sans réfléchir.
- 2) On fabrique des armes de plus en plus performantes et des accessoires de plus en plus sophistiqués.
- 3) La chasse est souvent la cause de disputes entre les membres de sociétés de chasse différentes.
- 4) Les loups, les lynx ont disparu car les chasseurs ont décimé les espèces animales que ces animaux mangeaient.
- 5) La chasse est un moyen pour se nourrir.
- 6) La chasse est indispensable à l'équilibre de la nature qui sans elle, verrait augmenter le nombre des maladies de certaines races.
- 7) Certaines espèces, tels les sangliers, endommagent les cultures.
- 8) La chasse est un sport instructif : elle permet de mieux différencier les gibiers et de mieux connaître la nature.
- 9) La chasse est interdite en période de reproduction.
- 10) On lâche ce gibier d'élevage au centre d'un "carré" de chasseurs, vouant ainsi ces animaux à une mort certaine.
- 11) La chasse est un bon exercice physique ; on parcourt des kilomètres et des kilomètres en pleine campagne.
- 12) En chassant, on respire le "bon air" : cela nous permet de quitter ces lieux confinés que sont les ateliers et les bureaux.
- 13) Quand elles nichent trop près l'une de l'autre, les perdrix se battent et provoquent de ce fait la perte d'au moins 70% des couvées.



- 14) La chasse n'est autorisée qu'à certaines périodes de l'année qui sont fixées par le ministère de l'agriculture.
- 15) La chasse est un sport cher ; les fusils d'aujourd'hui et les accessoires coûtent une véritable fortune.
- 16) Le tir est un " vrai " sport, reconnu comme discipline olympique. On peut le pratiquer en stands.
- 17) Le nombre trop important d'animaux provoquerait des épidémies qui pourraient nuire à l'homme.
- 18) Il existe différents modes de chasse : l'approche, la battue, la hutte, l'affût, la vénerie, le déterrage.
- 19) L'espace naturel se réduit chaque année au fur et à mesure qu'autoroutes, lotissements, aérodromes désaménagent le territoire.
- 20) Les restaurateurs et les fabricants de cartouches sont parmi les bénéficiaires les plus importants des sommes engagées par les chasseurs.
- 21) De 1975 à 1980, il y a eu 120 000 chasseurs en moins. Cette baisse est due à la création d'un examen pour l'obtention du permis.
- 22) De nombreuses sociétés ont aujourd'hui des plans de chasse qualitatifs destinés à améliorer les structures et l'état sanitaire des populations qu'elles chassent.

## FICHE 2

### Consigne d'écriture n° 1

Vous êtes le correspondant local de la revue *La Chasse* (organe officiel de la fédération française de chasse). Le journal régional *La Voix du Nord* vous demande d'écrire un article sur la chasse pour son supplément Loisirs.

Attention, vous devez respecter impérativement les consignes ci-dessous :

1- L'article doit débiter par :

Régulièrement, dans la presse, à la radio, à la télévision, le débat pour ou contre la chasse rebondit.

2- Votre article doit comporter les phrases suivantes :

- La chasse est un sport cher ; les fusils d'aujourd'hui et les accessoires coûtent une véritable fortune.
- Les loups, les lynx ont disparu car les chasseurs ont décimé les espèces animales que ces animaux mangeaient.
- L'espace naturel se réduit chaque année au fur et à mesure que autoroutes, lotissements, aérodromes désaménagent le territoire alors que le nombre de chasseurs ne fait qu'augmenter.

3- Votre article doit se terminer par cette phrase :

Voilà pourquoi, amis lecteurs, vous ne pourrez résister à la tentation de la chasse. Rejoignez donc ses milliers d'adeptes.

### Consignes d'écriture n° 2.

Vous êtes le correspondant local de la revue *Nos amies les bêtes* (un mensuel animé par des défenseurs de la nature et de l'environnement). Le journal régional *La Voix du Nord* vous demande d'écrire un article condamnant la chasse pour son supplément Nature.

Attention, vous devez respecter impérativement les consignes ci-dessous :

1- L'article doit débiter par :

Régulièrement, dans la presse, à la radio, à la télévision, le débat pour ou contre la chasse rebondit.

2- Votre article doit comporter les phrases suivantes :

- La chasse est indispensable à l'équilibre de la nature car le nombre trop important d'animaux provoquerait des épidémies qui pourraient nuire à l'homme.
- La chasse n'est autorisée qu'à certaines périodes de l'année qui sont fixées par le ministère de l'agriculture.

- En chassant, on respire le “ bon air ” : cela nous permet de quitter ces lieux confinés que sont les ateliers et les bureaux.

3- Votre article doit se terminer par cette phrase :

Voilà pourquoi, amis lecteurs, vous ne vous laisserez pas tenter par cette survivance sanguinaire. Rejoignez le mouvement des opposants à la chasse qui s'élargit davantage de jour en jour.

– Où il est question de valeurs ...

L'une des difficultés de la tâche est que développer une argumentation pour/contre la chasse suppose la reconnaissance et la prise en compte de valeurs inscrites dans les discours sociaux de cette fin du XXème siècle et qui sont sous-jacentes dans les 22 propositions de la banque de données. Les élèves ont ainsi à situer leur stratégie argumentative par rapport à des valeurs comme le respect de la nature et de l'environnement, la non-violence, le profit (vente d'armes, par exemple), les loisirs... toute la difficulté étant que la puissance des discours dominants est telle que ces valeurs n'apparaissent plus comme des valeurs - c'est-à-dire “ des objets d'accord ne prétendant pas à l'auditoire universel ” (PERELMAN, C., op. cité, p. 99 sqq.) - mais comme des vérités, des évidences - indiscutables. Provoquer l'émergence des valeurs à partir desquelles parlent les élèves, en les aidant à les nommer par exemple, paraît être un objectif réalisable dans un cycle d'apprentissage sur l'argumentation ; mais il semble beaucoup plus difficile de les amener à être capables de les considérer comme valeurs : les élèves pensent par évidences (seulement les élèves ?) et non par valeurs (ce qui ne peut qu'interroger la traître complexité de certains sujets d' “ idées ” - d'idées reçues ? - du brevet des collèves ; sur ce point, voir dans ce même numéro l'article de M. Constant). Sans compter que la réfutation d'une “ valeur ” passe souvent, par déplacement, par l'installation d'une “ valeur ” autre - les guillemets signalent ici que peut-être dans l'exemple qui suit, l'élève n'est pas encore capable de repérer comme valeurs les “ valeurs ” qu'il met en scène.

*La chasse n'est autorisée qu'à certaines périodes de l'année qui sont fixées par le ministère de l'agriculture. Lecteurs, pensez-vous que cette loi soit efficace, respectée de tous les chasseurs ? Non, certains chasseurs, en l'occurrence les braconniers, la transgressent. En Afrique, d'ici une dizaine d'années, si on ne prend pas des mesures draconiennes, il n'y aura plus un seul éléphant dans tout le continent ! Le trafic de l'ivoire rapporte, il rapporte*

*gros ! Les chasseurs sont des criminels, ils voudraient pouvoir chasser toute l'année sans laisser les animaux se reproduire dans des conditions favorables ! Ils n'hésitent pas à tuer les mères et les petits lorsque d'importants gains sont mis en jeu !*

élève de 3ème.

Par cet exemple, l'élève cherche à montrer le peu d'efficacité de la réglementation de la chasse, et la puissance de son argumentation repose sur la mise en conflit de deux valeurs : le respect des lois... et la loi du profit.

Un autre élève réfute les valeurs sous-jacentes de la phrase 15 (" la chasse est un sport cher ; les fusils d'aujourd'hui coûtent une véritable fortune ") : luxe, gaspillage... en installant d'autres valeurs comme le droit au travail, la logique de la société de consommation.

*Mais en achetant des articles, nous faisons vivre les commerçants et les fabricants. Et de plus croyez-vous, chers amis, que les fusils soient les seuls accessoires à être chers ? Régulièrement vous achetez des choses onéreuses que ce soit dans l'électro-ménager ou autre et vous ne dites pas qu'il faut arrêter de vendre cela.*

élève de 3ème.

Par ailleurs il est tout à fait intéressant de repérer que certains élèves, manifestant des compétences certaines, recourent à l'humour, voire la dérision, pour discréditer la thèse adverse et réfuter les valeurs qui la sous-tendent :

*... la chasse est indispensable à l'équilibre de la nature car le nombre trop important d'animaux provoquerait des épidémies qui pourraient nuire à l'homme. Mais les animaux ne peuvent nous nuire, ils sont inoffensifs et sans défense : on n'a jamais vu un lapin avec un fusil !*

élève de 3ème.

morale : un combat loyal est à armes égales...

Ou encore reconnaître implicitement pour la faire sienne le bien-fondé d'une valeur - la vertu des activités de plein air - prônée par les partisans de la chasse et montrer que l'universalité de cette valeur est entravée, dans les faits, par... les chasseurs eux-mêmes !

*Leur argument est encore de dire qu'en chassant on respire le " bon air " qui permet de quitter ces lieux confinés que sont les ateliers et les bureaux. Mais n'existe-t-il pas d'autres moyens de s'oxygéner ? les courses en montagne, les promenades en plaines, le ski, le vélo... Si, mais ce n'est pas sans danger non plus, car il y a toujours les chasseurs...*

élève de 3ème.

– Avec une démarche complexe.

Cette activité d'écriture clôt une série d'exercices dont le thème est la chasse - ce qui permet aux élèves non seulement d'être relativement familiarisés avec la problématique mais aussi d'avoir eu antérieurement, à plusieurs reprises, l'occasion de prendre position sur ce sujet en fonction de leurs croyances et opinions personnelles. Aussi, dans cette classe de 3ème, pour réaliser la tâche ici décrite, les élèves ont eu à tenir compte d'une nouvelle contrainte - et pas des moindres : ils ont reçu comme consigne d'écriture celle qui affiche une orientation argumentative contraire à leur conviction. " Les récriminations des élèves... et les éclats de voix ont bien duré dix minutes ! ..." raconte Bernard GRAVE. Il est certain qu'il y a violence, mais l'intérêt d'une démarche de ce type est pour l'enseignant de pouvoir observer si, pour certains élèves, cette contrainte, prise comme jeu, ne devient pas aide au décentrement. Il importe de repréciser que cet exercice - et surtout sa démarche - vient en fin d'un apprentissage au cours duquel les élèves ont pu se construire une représentation de l'argumentation autre que celle d'un simple jeu formel, proche du sophisme. Par ailleurs, tous les élèves ne sont ni capables ni prêts à entrer dans ce jeu et il ne paraît pas opportun d'avoir comme objectif d'y faire entrer tous les élèves : outre de provoquer des frustrations qui conduiraient à un blocage devant tout apprentissage, le risque serait dans une systématisation de cette démarche de rendre purement formels des apprentissages langagiers, de les " déréaliser " - dire tout et son contraire devenant équivalent. Cela dit, ce type de démarche qui pourrait se nommer " jouons des contre-rôles " est sûrement un moyen qui permet aux élèves de " trouver des idées " pour passer d'une prise de position, liée à une conviction personnelle, à une argumentation de cette prise de position : ainsi, à l'oral, par la mise en scène d'un jeu de rôles qui installe une situation exceptionnelle contrôlée justement par des règles puisque c'est un jeu, jouer à " l'avocat du diable " peut permettre à un élève qui ne parvient pas à anticiper des contre-arguments potentiels, d'entrer par jeu dans un jeu qui installe dans ses règles un acteur/personnage différent de la personne.

## CONCLUSION

Nous voudrions conclure cette revue de démarches en proposant quelques réflexions sur la relation entre l'apprentissage de l'argumentation et les thèmes utilisés pour ce faire ; partant nous serons peut-être amenées à élargir la question jusqu'aux finalités visées par les apprentissages scolaires.

Il nous semble que le choix des thèmes est un enjeu pédagogique. Que les thèmes ne sont pas des objets neutres à travers lesquels le prof ne fait que viser des objectifs d'apprentissage. Le travail sur l'argumentation peut être un bon révélateur de cette question.

Les élèves ne vont pas " argumenter " de la même manière selon les thèmes qui leur sont proposés : ils ont des opinions, ils y croient, se construisent en affirmant des opinions. Or l'argumentation touche à des convictions, et il semble difficile d'ignorer que ces convictions peuvent être mobilisées par une démarche d'argumentation.

C'est de ce point que vont diverger deux pratiques pédagogiques :

- la première va profiter des objectifs d'apprentissage de l'argumentation pour courir conjointement un second lièvre : l'éducation morale, ou civique, ou démocratique, ou...

- la seconde va se centrer aussi fort que possible sur les apprentissages langagiers en cherchant toutes les garanties pour éviter l'implication des élèves dans le thème choisi, et provoquer leur centration sur les techniques d'argumentation et leur objectivation à des fins d'apprentissages méta-cognitifs ou méta-langagiers.

Est-ce utile de préciser qu'au cours de ce travail nous nous sommes situées résolument du côté de la seconde pratique ?

Cela dit, nous voudrions préciser quelques points de détail :

- A choisir des thèmes d'argumentation comme le racisme, la peine de mort, la drogue, le tabagisme, etc... on court le risque de mobiliser des convictions déjà installées chez les élèves et d'avoir toutes les peines du monde à les faire entrer dans un projet d'apprentissage qui coïnciderait plus ou moins avec celui du prof, à savoir produire un texte argumentatif. Comment sur des sujets " chauds " comme ceux-là, amener des élèves à concevoir des positions adverses, à envisager une contre-argumentation qu'ils auraient à réfuter ?

Sur le racisme, la peine de mort, ce qui risque d'arriver c'est une confrontation brutale, des conflits d'opinions où certes, les élèves vont s'exprimer, mais où ils n'argumenteront guère dans la mesure où il y a peu de chances qu'ils conçoivent comme possible de modifier l'opinion de l'autre ou de se laisser modifier par l'autre. Le risque est de provoquer cette réaction bien connue " Des goûts et des couleurs ... "

Par ailleurs, comment quand on a 15 ans se défendre contre l'adulte enseignant/argumentateur/porteur de valeurs (éventuellement morales) dans lesquelles on ne se reconnaît pas ? Là, par rapport au prof, le risque est double : on se dira qu'il est dangereux d'avoir des idées différentes des siennes, qu'il y a des discours qu'on ne peut pas tenir à l'école (comment dire qu'on ne voit pas l'intérêt de la lecture ? comment dire qu'on ne sait que regarder la télévision ? etc...). Ce risque-là est de bloquer la production même de texte argumentatif. Ensuite, il y a danger aussi que le processus d'évaluation soit bloqué : si j'ai une mauvaise note, c'est que je n'ai pas les idées du prof. Danger que le discours évaluatif professoral ne soit pas entendu, que l'auto-évaluation (la façon dont l'élève intègre dans une perspective d'apprentissage à venir, ce qu'il comprend de ce que le prof. lui renvoie) provoque un sentiment d'incapacité, que l'apprentissage soit bloqué (voir à ce propos B. Delforce, 1986, " Les élèves face aux devoirs et aux copies corrigées : bavardage inutile ou discours révélateur ? ", *Bulletin du CERTEIC*, n° 7, Université de Lille III).

Si, au contraire, les élèves sont de bonne volonté et acceptent de contre-argumenter sur ces sujets " chauds ", le risque est qu'ils conçoivent l'argumentation comme un jeu formel, rhétorique où l'on s'amuse à se contredire soi-même et au bout duquel on ne sait plus ce qu'on pense, ou bien dans lequel on n'a pas d'autre position tenable que celle du ni oui ni non normand.

— Ou bien si l'on choisit un thème impliquant, le traiter dans la ligne de la plus forte pente : par exemple, travailler sur le tabagisme en plaçant les élèves dans l'obligation d'argumenter quelqu'un pour le convaincre de cesser de fumer. La position contraire étant impensable dans notre société actuelle, penser que les élèves puissent la prendre ne peut amener qu'à leur faire produire un discours argumentatif déréalisé qui ne saurait produire les apprentissages langagiers visés.

Cela dit, ce choix comporte aussi des risques : celui de mettre les élèves en situation de produire des stéréotypes ; celui de laisser dans l'implicite les valeurs, de faire croire à un " discours naturel ", le discours à produire reposant sur le consensus social. Au contraire, nous avons vu qu'il est important d'amener les élèves à énoncer le point de vue qui justifie une prise de position, qui sous-tend

un jugement de valeur, voire à les multiplier, à faire jouer ensemble des énonciateurs potentiels.

Cette question semble délicate : en effet, se situer à l'intérieur d'un discours dominant (par exemple avec un exercice où la " matière argumentative " est offerte aux élèves) permet de faire qu'ils se décentrent par rapport aux idées à produire pour consacrer leur énergie au traitement du problème discursif. On n'attend pas d'eux alors une production originale ; que l'on travaille sur des " stéréotypes " semble au contraire facilitant : les élèves s'y repèreront plus vite.

D'autre part, il peut être assez intéressant de faire apparaître avec les élèves cette notion de discours dominant, de travailler explicitement avec eux à repérer les discours qui semblent naturels, en pointant par exemple l'absence de discours justifiant le plaisir de fumer, ce qui est alors une façon de poursuivre un objectif plus idéologique, inséparable à un certain niveau du travail sur l'argumentation.

– Vouloir poursuivre l'objectif d'apprentissages langagiers sur l'argumentation suppose donc que, pour démarrer, on propose aux élèves des thèmes sur lesquels ils puissent concevoir le pour et le contre, sur lesquels ils soient eux-mêmes en situation d'indécision, à propos desquels ils puissent s'appuyer sur une relative réversibilité des discours.

Par ailleurs, il semble important, pour éviter de tomber dans le formalisme dénoncé plus haut, d'amener les élèves à produire leur position argumentative en premier lieu avant de les engager à travailler le détail des contre-arguments potentiels et la planification du texte. Ainsi, on peut leur demander d'écrire leur conclusion avant toute autre chose, prendre position avant d'argumenter.

Ou bien, s'il s'agit d'écrire à l'encontre de ses propres opinions (tenir une argumentation, puis endosser un point de vue adverse pour préparer une réfutation), ce qui est une compétence importante à faire acquérir aux élèves, savoir se décentrer, non seulement pour concevoir que d'autres opinions sont possibles, mais aussi pour entrer dans le discours de l'autre afin de mieux l'intégrer dialogiquement dans son propre discours, alors le faire sur des sujets non impliquants, sur des thèmes où les élèves ne risquent pas de se projeter.

Cela dit, les surprises en la matière abondent : telle qui avait choisi " pour ou contre les moteurs diesel " pensant être en terrain neutre et favorable, donc, aux apprentissages langagiers, telle qui avait proposé à ses élèves " la chasse " avec les mêmes objectifs, se sont retrouvées confrontées à des connaissances ou des pratiques insoupçonnées qui ont vite transformé la nature des débats en classe. On est rarement à l'abri de telles découvertes.



Par ailleurs, il s'agit aussi, à travers le travail sur l'argumentation, de préparer les élèves aux examens, où ils vont être confrontés à des " thèmes d'actualité ", à des réflexions sur " le monde contemporain " assez fortement idéologisés, c'est-à-dire liés aux discours dominants et à leurs évolutions (voir l'apparition au baccalauréat de thèmes comme la marginalité et la disparition au BTS de thèmes comme la peine de mort) ; sujets soi-disant impliquants et sur lesquels il se peut que les élèves aient des opinions, qu'ils soient confrontés aux redoutables questions " est-ce que je peux dire ce que je pense ? est-ce que ce que je pense est suffisamment intéressant pour que je l'écrive ? etc... "

Pour nous, il s'agit aussi d'y préparer les élèves, mais par des démarches d'apprentissage spécifiques qui ne sont pas directement envisagées dans les exercices qui précèdent. Les démarches qui forment le coeur de cet article permettent de travailler sur des processus cognitifs et des problèmes textuels et discursifs ; après quoi il convient de se poser la question de savoir comment exprimer son opinion. Les démarches envisageables devraient à notre sens, porter la plus grande attention aux représentations qu'ont les apprenants de ces exercices où l'on attend l'expression d'idées personnelles, observer comment ils pensent être notés selon la conformité de leurs idées à celles de l'enseignant (voir B. Delforce, 1986, op. cit.), comment cela peut bloquer toute production d'écrit, veiller enfin à installer un mode d'évaluation qui clarifie les attentes et laisse résolument extérieur au jugement évaluatif le contenu des idées mises en jeu dans l'écrit, (ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas à intervenir sur le mode de présentation, d'explicitation, de justification, d'exemplification, etc... des idées en question). Il est en tout cas hors de notre propos d'envisager une collusion possible entre apprendre à argumenter et éduquer moralement. Si l'argumentation, comme nous le disions plus haut, met en jeu les individus, leurs représentations et leurs valeurs, les apprentissages, eux, mettent en jeu du savoir et des processus d'appropriation du savoir. L'apprentissage passe par une mise en problème de nature cognitive dans laquelle une trop grande présence du vécu des élèves, de leurs représentations et valeurs risque de faire écran. Les opinions personnelles n'ont pas à être mises en cause dans l'apprentissage. Autre est la perspective qui consiste à repérer sur tel ou tel thème (y compris ceux que nous avons appelé impliquants) les discours dominants à une période donnée et à s'en servir pour travailler à produire des tracts, des affiches, des dissertations, etc... ou celle qui préfère mettre de côté tout ce qui pourrait mobiliser de telles opinions pour travailler en terrain " neutralisé ".

N.B. : dans le cours de cet article, nous nous sommes efforcés d'employer les termes " locuteur " et " énonciateur " avec la régularité qu'implique le respect porté au travail théorique d'Oswald Ducrot. Nous nous plaçons ainsi dans la lignée de son " Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation " publiée dans *Le dire*

*et le dit*, Paris, Ed. de Minuit, 1984. Quelques rappels : O. Ducrot montre d'abord que " c'est l'objet propre d'une conception polyphonique du sens que de montrer comment l'énoncé signale, dans son énonciation, la superposition de plusieurs voix " (p. 183). Puis il distingue trois emboitements énonciatifs : l'activité du sujet parlant, concret, qui produit des énoncés, vis à vis duquel Ducrot entend rester " neutre ". Le producteur d'énoncés, de parole est extérieur à l'analyse du linguiste. Ce que le linguiste peut au contraire tenter de décrire est comment l'on peut " attribuer à l'énonciation un ou plusieurs sujets qui seraient son origine " (p. 193). Parmi ces sujets, il en distingue deux : les locuteurs et les énonciateurs.

Par **locuteur**, il entend " un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé ". A distinguer de " l'auteur empirique de l'énoncé, de son producteur ", comme l'on distingue la personne biographique de l'auteur (" qui imagine ou invente des événements ") de l'instance fictive du narrateur (" qui les rapporte "). Ainsi, de nombreux textes présentent une double énonciation : il est toujours possible " de faire apparaître, dans une énonciation attribuée à un locuteur, une énonciation attribuée à un autre locuteur " (p. 196). C'est le cas des textes incluant des discours rapportés en style direct : deux " je " renvoient à deux êtres différents.

" Du point de vue empirique, l'énonciation est l'oeuvre d'un seul sujet parlant, mais l'image qu'en donne l'énoncé est celle d'un échange, d'un dialogue, ou encore d'une hiérarchie de paroles ". (p. 198).

Une seconde forme de polyphonie tient à la notion d'**énonciateur** beaucoup plus fréquente, dit O. Ducrot. " Le sens de l'énoncé, dans la représentation qu'il donne de l'énonciation, peut faire apparaître des voix qui ne sont pas celles d'un locuteur. J'appelle " énonciateurs " ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils " parlent ", c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles ". (p. 204). Il s'agit là de l'impression que l'on peut avoir souvent que tel fragment de texte ou même de phrase est une allusion à un discours tenu par quelqu'un d'autre auparavant sans que le discours signale explicitement que c'est une citation. " Le locuteur parle au sens où le narrateur raconte, c'est-à-dire qu'il est donné comme la source d'un discours. Mais les attitudes exprimées dans ce discours peuvent être attribuées à des énonciateurs dont il se distancie - comme les points de vue manifestés dans le récit peuvent être ceux de sujets de conscience étrangers au narrateur " (p. 208).

Pour illustrer ces deux formes de polyphonie énonciative, une histoire drôle empruntée à Ducrot (p. 211-212) :

“ Dans un restaurant de luxe, un client est attablé avec pour seule compagnie son chien, un petit teckel. Le patron vient faire la conversation et vante la qualité du restaurant : “ Vous savez, monsieur, notre chef est l’ancien cuisinier du roi Farouk ” - “ Ah bon ? ”, dit seulement le client. Le patron, sans se décourager : “ Et notre sommelier, c’est l’ancien sommelier de la cour d’Angleterre... Quant à notre pâtissier, nous avons recueilli celui de l’empereur Bao-Dai.” Devant le mutisme du client, le patron change de conversation : “ Vous avez là, monsieur, un bien joli teckel ”. A quoi le client répond : “ Mon teckel, monsieur, c’est un ancien Saint-Bernard ”.

O. Ducrot commente ainsi : “ le client, pris comme locuteur L fait exprimer par un énonciateur, assimilé au patron, l’opinion sur le passé du teckel. (...) Dire que la réponse du client est ironique, c’est dire, entre autres choses, qu’il faut, pour l’interpréter, assimiler à deux personnes différentes le locuteur de l’énonciation et l’énonciateur qui s’exprime dans cette énonciation ”.

PRATIQUE

THEORIE



PEDAGOGIE

PRATIQUES

**LES DISCOURS**

**E X P L I C A T I F S**

n° 58, Juin 1988

---

**SOMMAIRE**

---

Points de vue sur l'explicatif <b>Jean-François Halté</b>	3
"Elémentaire, mon cher Watson!" Explicatif et narratif dans le roman policier <b>Anne Leclaire-Halté</b>	11
Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse <b>Danièle Coltier</b>	23
Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif <b>Dominique Brassart et Isabelle Delcambre</b>	43
Les avatars d'un discours d'instructions de jeu <b>Daniel Brixhe et Annick Retornaz</b>	74
Les explications d'Eric: un an de délégation <b>Marie-Christine Riedlin</b>	98
Fonctionnement des nominalisations et des appositions dans le texte explicatif <b>Bernard Combettes</b>	107
Note de Lecture: <i>Le fonctionnement des discours</i> de J.-P. Bronckart <b>Françoise Revaz</b>	120

---

---

Ce numéro a été coordonné par **Jean-François Halté**

55 F

## DU STAGE P.A.F. A LA CLASSE

Brigitte HIBERT  
L.P. Valenciennes.

Avant le stage “ argu ”, je redoutais des arguties sur l’argumentation, des exposés savants... Craintes de non-spécialiste vis à vis des initiés (j’ai un bac scientifique et une licence d’histoire... et sûrement un complexe en face des littéraires “ purs ”...)

Mais durant ce stage animé par Francine Darras et Isabelle Delcambre (seules cette année-là), pas de longs discours théoriques. Du concret, des batteries d’exercices sur le texte argumentatif. Du travail tout fait que l’on peut réutiliser en classe si l’on veut, mais aussi des productions écrites à fournir nous-mêmes. Ainsi, nous pouvons prendre conscience des difficultés rencontrées par les élèves d’une part, et mettre en place des stratégies pour résoudre les problèmes d’expression.

Le mot “ problème ” me semble le plus juste car les exercices proposés interpellent ceux qui y sont soumis (stagiaire ou élève) : obligation de prendre en compte des données, de travailler un texte pour le rendre cohérent, logique.

– Texte à reconstituer avec connecteurs ou sans connecteurs (mots-outils, liens logiques, mots de liaison... et si les grammairiens s’entendaient pour simplifier leur lexique ?),

– alpha ... omega (Si cela vous intrigue, c’est expliqué plus loin !),

– texte à dévoilement progressif (et oui, même pour le texte argumentatif) et que l’on doit compléter... (pour plus détails, ne comptez pas sur moi),

– et d’autres que je laisse découvrir aux futurs stagiaires.

Le problème ALPHA - OMEGA consiste à donner une phrase de départ (alpha) et une phrase d’arrivée (omega) apparemment paradoxales. Voici le problème proposé dans une classe de Troisième Technologique :

Alpha : Faire ses courses dans un hypermarché, c'est pratique . . . . .  
 . . . . .  
 Omega : C'est pourquoi, le samedi, je fais mes courses dans les petits  
 magasins.

Si le thème étudié avait été “ les jeunes ” ou “ la famille ”, les phrases alpha-omega  
 auraient pu être :

Alpha : La vie de famille présente bien des avantages . . . . .  
 . . . . .  
 Omega : Donc le samedi après-midi, je file rejoindre les camarades de  
 mon âge.

Ce n'est pas très difficile d'adapter la structure de ce type d'exercice à n'im-  
 porte quel thème. Vous avez déjà des idées ?

Les deux exemples proposés sont bâtis sur le même moule :

- ALPHA est une phrase générale, impersonnelle ;
- OMEGA exprime un avis personnel.

Peut-être serait-il intéressant, si les élèves ont déjà des notions sur la struc-  
 ture d'un devoir d'idées, de leur faire justifier cette différence entre ALPHA et  
 OMEGA. Cependant cette analyse pourrait se dérouler lors de la phase “ mise en  
 commun ” des productions... surtout pas avant ! Le fait de se sentir manipulés  
 dans un but scolaire risque de déplaire, voire de bloquer des élèves qui, intrigués  
 par un problème sortant de la “ rédac ” traditionnelle, se seraient lancés plus  
 spontanément dans la résolution du problème qui les interpelle.

Prenons l'ALPHA OMEGA utilisé en Troisième Technologique :  
 celui sur l'hypermarché et les petites boutiques.

Différentes conduites de classe sont possibles :

- division de la classe en petits groupes,
- travail individuel.

Dans les deux cas, le problème est soumis aux élèves. Composez un texte commençant par ... et finissant par ... Aucun commentaire, aucune aide complémentaire de l'enseignant. Une consigne supplémentaire ne serait pas inutile : “ Ne pas réagir oralement afin de ne pas donner d'idées aux autres ” car, dans une classe, un élève s'est aussitôt écrié : “ J'ai compris, il faut MAIS ! ”.

**Il est important que chaque élève essaie de résoudre seul un problème.** C'est pour cette raison qu'il faut refuser (et parfois c'est dur, surtout si on est un peu trop spontané !) de tomber dans les pièges que tendent certains élèves atteints de paresse intellectuelle. Celle-ci les pousse à demander immédiatement les solutions, avant même d'avoir cherché. Ils font appel “ à votre bon coeur Madame ” par des “ Je n'y arrive pas ”, “ Je n'y comprends rien ”, “ Vous pourriez pas m'expliquer ”, sans parler de la panoplie des regards suppliants, soupirs et autres tentatives d'apitoiement. Si l'élève parvient à résoudre le problème, il sera satisfait de lui, prendra ou reprendra confiance. S'il n'y parvient pas, il sera peut-être attentif aux solutions trouvées par ses pairs et aura davantage à coeur de réussir une seconde tentative.

#### BILAN DES PRODUCTIONS :

au bout de trente minutes, 96 % des textes avaient une macro-structure valable. Des différences étaient à noter aussi bien pour la longueur des textes, allant de 12 à 25 lignes, que pour le plan adopté et la mise en page.

Voici les résultats au niveau de la macro-structure :

ALPHA avantages des hypers MAIS inconvénients des hypers OMEGA	ALPHA avantages des hypers MAIS inconvénients des hypers et avantages des petits magasins OMEGA.
80% des élèves 1 sur 10 avec paragraphes.	16% des élèves 1 sur 2 avec paragraphes.

L'unique élève sur 25 qui n'avait pas construit un texte logique et qui avait tenu à travailler seul (n'y voyez pas la cause de l'échec !) avait d'ordinaire des productions acceptables ; son travail définitif fut tout à fait honorable.

Parmi les 16 % de textes qu'on pourrait qualifier de plus élaborés (mais est-ce justifié ?) se trouvaient les oeuvres des élèves habituellement à l'aise, mais aussi deux élèves en difficulté.

Ce bilan est présenté avant la phase de mise en commun parce qu'un petit tour dans la classe permet très vite de vérifier les macro-structures. Mais, aucun commentaire n'est donné aux élèves, ni aucune appréciation.

Au bout de trente minutes, la plupart des textes étaient achevés. De toute façon, il faut limiter le temps de production si l'on veut procéder à la seconde phase tout aussi importante : LE PARTAGE DES SAVOIR-FAIRE, DES STRATEGIES, ET LEUR CONCEPTUALISATION.

“ Comment avez-vous procédé ? ”

– **Macro-structure et utilisation des mots “ avantages ” et “ inconvénients ”.**

Lors du tour de table, les élèves ont éprouvé quelques difficultés à exprimer le plan qu'ils avaient utilisé. Ils ont commencé par répéter oralement les idées qu'ils avaient trouvées et introduites par “ car ” ou “ parce que ”. Quel nom, quel titre donner à cet ensemble, à ce “ paquet ” d'idées ? Les mots “ avantages ” et “ inconvénients ” ne sont pas venus spontanément. Mais, la plupart de ceux qui, lorsque leur tour d'expliquer leur façon de faire arrivait, constataient le même plan que les précédents, les réutilisaient volontiers. (J'avoue que je n'avais pas prévu cette difficulté pour les élèves d'une part à trouver un titre à une partie de leur propre texte, d'autre part à utiliser ce que je considérais comme du vocabulaire courant : “ avantages ” et “ inconvénient ”). Les expressions qualifiant la première partie étaient : “ l'hypermarché pratique ”, “ un hypermarché, c'est bien ”.

– **Repérage des connecteurs. Leurs synonymes.**

Aucun problème : les élèves ont l'habitude de jalonner un texte en lecture. cela les a amusés de faire la même chose sur leur propre texte. Le travail sur l'axe syntagmatique, ils connaissent aussi.



– **Notion de paragraphe.**

Il serait plus logique de travailler ce dernier point avec la macro-structure ; mais les réponses diverses des élèves nous avaient fait suivre les deux premières pistes, tandis que celle-là a été indiquée par le professeur.

Pour ce dernier point, un moyen très simple : chaque groupe ou chaque élève montre, de loin, son texte aux autres. On constate des différences de mise en page. Pourquoi ? Où aurait-on pu aller à la ligne ? Cela a posé le problème de l'équilibre de développement entre les paragraphes constitués ou retrouvés.

Malheureusement, après cette mise en commun, il ne restait pas assez de temps pour des travaux de réécriture ; ceux-ci eurent lieu trois jours plus tard ; et là, il fallut “ rappeler ”... La prochaine fois, je demanderai aux élèves de relever eux-mêmes, dans leur cahier, ce qu'ils retiennent des “ recettes ”, dans le but de les réutiliser ultérieurement.

Bien sûr, quand on utilise la démarche inductive, la phase d'analyse et de conceptualisation est importante. La plupart du temps, cette étape se fait collectivement : la recette, la “ règle ” est élaborée en commun. Ceux qui participent réellement s'approprient le “ mode d'emploi ”. Mais les autres ? les passifs ?

Demander à chacun de noter ce qu'il retient des moyens utilisés, c'est obliger chaque élève à les retrouver, à les formuler et peut-être à mémoriser. Et comme généralement les formules ne sont pas longues, il est facile de vérifier, de faire compléter, voire de corriger ce qui a été déformé.

Dans les devoirs suivants, tous des textes argumentatifs, la plupart des élèves étaient capables de s'exprimer logiquement, de grouper leurs idées par paragraphes “ visibles de loin ”.

# INNOVATIONS

N° 11

## sommaire

apprentissage  
et évaluation

Editorial .....	3
Modalités d'apprentissage et modalités d'évaluation : quelles relations ? — B. Delforce .....	5
L'E.P.S. : des contenus mis en question par l'évaluation. — R. Dhellemmes .....	22
Formes de l'évaluation dans un travail documentaire avec enseignement mutuel. — A. Beguin, N. Sullerot. ....	34
Où corriger c'est écrire pour le prof. — M.P. Vanseveren .....	56
Je l'avais pourtant apprise, ma leçon ! — P. Wadoux, J.C. Vansuypeene .....	61
Nom d'une pipe ! N'oubliez pas qu'il y a le brevet à la fin de l'année ! — F. Darras. ....	70
A quoi peuvent bien servir les annales ? — M. Constant, A. Noyere .....	81
Fonctions pédagogiques des conseils de profs et conseils de classe. — R. Wintrebert .....	92
Les élèves et l'évaluation. — A. Rombeaut. ....	99
Bibliographie .....	105
Courrier des lecteurs .....	113
Un film policier .....	113
Le Centre audio-visuel au lycée de Liévin .....	117
Apprendre une leçon. ....	121

### **Edition, abonnement :**

**C.R.D.P. 3, rue Jean Bart - Lille - Tél: 20.57.78.02**

**Abonnement 1988 - 105 Francs - Numéros (9-10) 11 et 12**

**Agent comptable du CRDP de Lille CCP 570329 T**

**LE RAP DES COMICES...**  
**ou le " sampling " argumentaire.**

Pierre GOLDSCHMIDT  
Collège Cappelle-La-Grande.

*Alors elle le regarda comme on contemple un voyageur qui a passé par des pays extraordinaires, et elle reprit :*

- *Nous n'avons pas même cette distraction, nous autres pauvres femmes !*
- *Triste distraction, car on n'y trouve pas le bonheur.*
- *Mais le trouve-t-on jamais ? demanda-t-elle.*
- *Oui, il se recontre un jour, répondit-il.*

*" Et c'est là ce que vous avez compris, disait le conseiller. Vous, agriculteurs et ouvriers des campagnes ! Vous, pionniers pacifiques d'une oeuvre toute de civilisation ! Vous, hommes de progrès et de moralité ! (... ) "*

*- Il se rencontre un jour, répéta Rodolphe, un jour, tout à coup, et quand on en désespérait. Alors des horizons s'entrouvent, c'est comme une voix qui crie : " Le voilà ! " (... )*

G. Flaubert, **Madame Bovary.**

Sauvez-la !

Quand Rodolphe et le conseiller Lieuvain " s'entendent " pour convaincre Emma que le bonheur existe peut-être ailleurs que dans le microcosme chloroformé d'un bourg normand, on finit par se demander à la rhétorique de quelle sirène elle finira par céder... Aux tropes estampillés Harlequin du Casanova des Comices ou aux hyperboles bucoliques du tribun de sous-préfecture ?

*" Ma voix se dérègle. Sauvez-moi, ses mots me désarment, quand il me retient " (1).*

Sauvez-la, Emma B., elle a le " coeur en stéréo " (2). et du vague dolby à l'âme. " Les fragments d'un discours amoureux " de Rodolphe sont sans cesse accompagnés, voire cautionnés, par la basse continue et... légitimiste du commis de l'Etat. Les deux discours, amoureux et politique, qui d'abord se court-circuitent mutuellement, se parasitent petit à petit l'un l'autre, pour finir par se confondre - sans jamais donner dans la cacophonie d'une bande F.M. saturée dans un duo de la séduction.

Flaubert pratiquait le “ sampling ” (3) plus d’un siècle avant les dee-jay astucieux de Chicago, qui pillent deux mesures de David Bowie et trois de Cyndi Lauper pour les digérer au synthétiseur avant de les éructer, à peine identifiables, sur un beat obsédant doté du label “ House Music ” (4) et, s’il eut à subir la vindicte des ligues de vertu, en son temps, du moins Flaubert réussit-il malgré ces pratiques avant-gardistes, à éviter celle de ... la SACEM !

Sauvez-la ! Sauvez Mme Bovary du rap des Comices, dont on a déjà mesuré la force de persuasion à l’aune de la foudroyante capitulation - qui n’avait pas les circonstances atténuantes de la “ *Toute première fois* ” (5) - de l’égérie des bocages romantiques...

“ *Mots des mots, ces accords joués sonnent trop faux* ” (6). Sauvée, elle l’aurait sans doute été par ce refrain d’une “ *femme d’aujourd’hui* ” (7), Emma, si, quelques cent ans plus tard, elle avait battu la campagne, le walk-man sur les oreilles, branchée sur NRJ ou sur Skyrock !

Exit Emma B., groupie en puissance de Jeanne M., qui vient occuper ici un nouveau créneau : celui de la pédagogie néo-post-Freinet...

Consigne :

*Voici un article paru dans “ Le Monde ” du 24 octobre 1986, à l’occasion du tour de chant de Jeanne MAS au Palais des Sports de Bercy.*

*Le typographe, qui vraisemblablement ne partage pas l’enthousiasme du journaliste du “ Monde ” pour la chanteuse, a introduit dans l’article de ce dernier, quelques phrases ou parties de phrases “ pirates ” dans lesquelles il “ assassine ” Jeanne MAS.*

*Essayez de retrouver ce qui, dans l’article, revient au typographe facétieux.*

Rouge et Noir.

La chanson française bouge, ouvre l’espace à ces moments magiques où naissent et grandissent des stars, où éclatent de nouvelles natures qui ont forgé leurs propres règles, bousculé les vieilles valeurs, imposé une autre manière de sentir et de donner. Spontanément, Jeanne MAS est ainsi apparue il y a deux ans avec les chansons *Johnny Johnny* et *Toute première fois*, se détachant vite d’une nouvelle vague de jeunes chanteuses qui suivent le rythme du temps, ont des idées et les développent elles-mêmes, jouent d’abord avec leurs émotions et le goût de la sophistication.

Née il y a vingt-huit ans avec du sang espagnol dans les veines, ayant commencé par travailler dans la danse classique et le jazz avant de se lancer dans le hard-rock, puis dans la comédie italienne (avec Dino Risi) et la publicité, Jeanne MAS raconte son aventure dans son dernier succès *En rouge et noir*, " *les châteaux qui se réduisaient en sable* ", les claques reçues, les blessures par les froids d'hiver et l'envie d'exiler sa peur, d'afficher son coeur.

Ce petit bout de bonne femme qui vit à Rome adore les tomates-mozarella, ex-speakrine, ex-baby-sitter, n'en finit pas de produire des tubes. Le hasard des rencontres en Italie, où Jeanne MAS réside à présent à mi-temps, a abouti à la constitution d'une équipe de musiciens et de compositeurs latins, singulièrement Romano Musumarra, également auteur des arrangements et réalisateur des disques.

Allure de midinette punkoïde, fardée comme une sorcière postatomique, cheveux noirs, hirsutes, gominés balais brosse tendance Mad Maxette, Jeanne MAS s'est présentée pour la première fois au public il y a juste un an, dans le cadre intimiste de l'Olympia. Avec un raffinement esthétique, avec des chansons finement élaborées et sensibles révélant une jeune femme à la fois vulnérable, espiègle et pleine d'humour.

Depuis ce court passage boulevard des Capucines, la chanteuse a élargi et affermi son audience, préparé et enregistré un deuxième album avec le souci d'une évolution musicale, c'est-à-dire des mélodies yé-yé martelées par des boîtes à rythmes et des synthétiseurs plus lourds que l'uranium 245. Le rock des routiers du Bronx.

Au Palais des Sports, où elle offre son deuxième spectacle à des adolescents enthousiastes, Jeanne MAS a tout signé elle-même : la mise en scène, les costumes, la chorégraphie, cocktail d'aérobic, de kung-fu, de disco, version automate. Des bras qui font des sémaphores, comme pour lancer des SOS improbables. Le tout intégré à son univers, le décor de rochers et de colonnes qui lui donne l'illusion de n'avoir pas tout à fait quitté Rome. Et elle est superbe avec sa façon de rentrer dans le spectacle comme un rocker, d'affirmer sa puissance, de jouer avec le son de sa voix, c'est Sylvie VARTAN de l'époque " Age tendre et tête de bois " revisitée par Macintosh, juste ce qu'il faut de tragedia dell'arte.

Un succès stupéfiant. La recette ? Un étonnant mariage du style cucul la praline des sixties et du look Forum des Halles, saupoudré de brouhaha synthétique.

## Rouge ou Noir ?

Entre rouge-geisha et noir-diva, "Nouvel Obs" fiel et "Monde" miel, entre gazelle chic et légume toc, caniche rock et louve baroque... Jeanne Mas donc, la Barbara électro-funk des eighties finissantes, quitte le zénith fluo du Top 50 pour

les arcanes dialectiques de *Recherches* ! Jeanne Mas ou l'argumentation liftée pour une revue pédagochic !

La chauve-souris new-wave, à peine incommodée par les relents de Diesel<sup>(8)</sup>, lobotomisée par la méthode W.R.Borg<sup>(9)</sup> et définitivement accro des fours combinés<sup>(10)</sup>, vient ici à la rescousse de la mascotte de l'argumentation underground : la taupe (11), pour battre en brèche le rythme binaire de la " discotomie " du pour et du contre.

La consigne de l'exercice pourtant est ambiguë. Ne demande-t-on pas de retrouver le " contre " dans un article " pour " Jeanne Mas, et, par la même, mieux accorder à Charybde ce qu'on refusait plus haut à Sylla ?

On se rendra très vite compte de l'impossibilité dans laquelle on se trouve de se borner à un inventaire bipolarisé par les termes valorisants d'une part, et péjoratifs d'autre part, même si, par ailleurs, on ne peut évacuer une étude du lexique, incontournable dans l'analyse des procédés de la satire qui tente de clouer la chanteuse au pilori, fût-il de stuc ! Des procédés les plus éculés de la satire, suffixation (" punkoïde ", " Mad Maxette "), accumulation ( " ex-speakerine, ex-baby-sitter ", " cocktail d'aérobic, de kung-fu, de disco "), en passant par la simple dénomination (" ce petit bout de bonne femme "), la phrase attributive (" C'est Sylvie Vartan "... ) et l'allitération (" le rock des routiers du Bronx ") à ceux qui visent à établir une connivence avec un lectorat pseudo-branché, en l'occurrence celui du Nouvel Obs (dans lequel le scripteur se reconnaît occasionnellement), rompu aux analogies high-tech (" Sylvie Vartan revisitée par Macintosh ), oxymores publicitaires (" midinette punkoïde ", " gominés balai-brosse ") et autres figures imposées d'une rhétorique relevant toujours du " private-joke ".

S'impose peut-être, à ce stade de l'exercice, un détour du côté des instances d'énonciation présentes dans le texte qui, pour l'une d'elles indubitablement, cherche moins à convaincre un récepteur d'avance gagné à sa cause qu'à commuter avec lui dans un terrorisme intellectuel qui se traduirait par un mépris facile d'une certaine culture de Mas !... auquel les élèves restent souvent imperméables indépendamment du jugement qu'ils portent sur la chanteuse.

Le véritable enjeu de l'exercice pourtant n'est pas de dégager le rouge du noir chez la soeur post-beylienne de Julien Sorel, mais bien de découvrir le va-et-vient qui s'effectue entre le rouge et le noir, entre dénomination et connotation, dans un jeu subtil - ô combien ! - de contamination du sens.

Ainsi, par exemple, si la vision d'un " petit bout de bonne femme ", stakhanoviste du tube, qui s'empiffre de " tomates-mozarella " sur quelque terrasse romaine, n'est généralement pas perçue comme offensante pour la dame en question, pas plus d'ailleurs que la description au vitriol de sa chorégraphie inspirée, ce qui trouble davantage, c'est ce " sang espagnol " - Le Pen rôde encore - ou son passage, considéré comme peu reluisant, dans l'univers de la pub...

Mais au-delà de ces remarques issues de la " vision du monde " du récepteur, se développe un phénomène que l'on pourrait qualifier d' " inter-connotation " entre les deux discours qui s'imbriquent tant et si bien que, des expressions qui n'ont dans l'article du " Monde " aucun sens péjoratif par dénotation, le prennent par connotation, du fait de leur insertion dans un contexte dévalorisant. D'où ce " décor de rochers et de colonnes ... " qui finit par se métamorphoser en univers de carton-pâte pour péplum cheap dans lequel une Cléopâtre speedée promènerait sa nostalgie des " tomates-mozarella " en " tubes " que lui mitonnerait l'imperator du prêt-à-porter auditif, Romano Musumarra.

*Johnny, Johnny. (12) Etienne... Joe et les autres.*

Avec Jeanne Mas, le " sampling " fait son entrée sur la scène mouvante de l'argu new-look ! Mais si le principe de l'exercice peut encore faire quelques saisons, - le " texte-puzzle " est désormais aussi classique qu'une robe déstructurée de Rei Kawakubo et le " dévoilement progressif " est en passe de rejoindre dans le panthéon des effeuillages mythiques, le gant de " Gilda " ! - le matériau, lui, est peut-être déjà périmé, trop tributaire du syndrome Kleenex qui préside aux destinées météoriques des stars du showbiz.

Si l'on veut s'en tenir aux gloires hexagonales, on peut encore - le pourrait-on toujours à la parution de ces lignes ? - héler le taxi de Joe avec la Lolita du Top 50, Vanessa Paradis, ou se faire l'écho de la Walkyrie de la F.M. canal 36.15., dans son lancinant " *Etienne* " (13).

Pour ne pas prendre de risques - entre autres celui de passer pour un has been - , il vaut mieux miser sur les valeurs anglo-saxonnes qui, pour l'heure, résistent davantage à l'érosion stellaire, sans compter que, de " Podium " à " Libé " en passant par le " Monde ", " L'Obs " ou " Rock'n Folk ", toute la presse s'est demandée, il n'y a guère, " Who's that girl ? " à propos de la Madone culturiste d'outre-Atlantique et s'interroge, pour l'heure, sur l'essence martienne ou terrestre du " Moonwalk " d'un funambule androgyne, Michaël Jackson of course...

Un matériau inépuisable donc - et indéfiniment renouvelable - sauf si, par paresse ou ... fidélité à la Mas, on ne préfère attendre un come-back probable de l'idole... et servir opportunément l'exercice ci-joint, sans autre effort à fournir que surveiller le Top 50 !

#### NOTES

- (1) in *Sauvez-moi*, J.Mas.
- (2) Titre d'une chanson de la même.
- (3) équivalent français : " échantillonnage ".
- (4) Musique de fabrication artisanale, reposant sur le principe du sampling et qui est née dans les garages de Chicago.
- (5) Titre du tube qui déclencha la Masmania.
- (6) in *L'enfant*, autre tube de la dame, sponsorisé par O12 et Kleenex.
- (7) Titre d'une chanson-manifeste de la suffragette pop.
- (8), (9), (10) Thèmes d'exercices proposés lors de la session 87 d'un stage argumentation, animé par Mmes F. Darras et I. Delcambre.
- (11) Animal-totem des grandes prêtresses de l'argumentation au collège (voir notes 8, 9 et 10), transfuge de " La Hulotte ".
- (12) Tube qui fit passer la Masmania du stade endémique à celui de l'épidémie... à laquelle nous succombâmes, hélas !
- (13) On aura immédiatement reconnu Guesch Patti...



VOICI LES DEUX ARTICLES DE JOURNAUX  
PIRATES, SLAMPES, TRAFIQUES...

## La Masmania

Jeanne Mas serait-elle hologramme ? Une pure et pimpante poupée Barbie de la pop ? Allure de minidette punkoïde, fardée comme une sorcière postatomique, cheveux noirs, hirsutes, gominés balai brosse tendance Mad Maxette. Ça, c'est pour le look. Côté musique, des mélodies yé-yé martelées par des boîtes à rythmes et des synthétiseurs plus lourds que l'uranium 245. Le rock des rou-tiers du Bronx. Côté voix, c'est Sylvie Vartan de l'époque « Age tendre et tête de bois » revisitée par Macintosh. Et puis il y a les gestes : cocktail d'aérobic, de kung-fu, de disco, version automate. Des bras qui font des sémaphores, comme pour lancer des SOS improbables. Les gosses adorent ça. Dans les

cours d'école, on imite avec ferveur. Enfin, il y a ces yeux de gazelle perdue en pleine brousse. Apeurés. A la recherche du trou-peau.

Le tout donne le phénomène Jeanne Mas, la dernière curiosité des spécialistes du marketing pop. Ce petit bout de femme qui vit à Rome adore les tomates-mozarella, ex-speakerine, ex-baby-sitter, n'en finit pas de produire des tubes. « Toute première fois », « Johnny-Johnny », « Rouge et noir ». Un succès stupéfiant. La recette ? Un étonnant mariage du style cucul la praline des sixties et du look Forum des Halles, saupoudré de brouhaha synthétique. (Au Palais des Sports, le mardi 21.)

*Serge Raffy*

## VARIÉTÉS

Jeanne Mas au Palais des sports

## Rouge et noir

*Nouvelle idole des années 80, Jeanne Mas a signé elle-même la mise en scène, les costumes et le décor de son dernier spectacle.*

La chanson française bouge, ouvre l'espace à ces moments magiques où naissent et grandissent des stars, où éclatent de nouvelles natures qui ont forgé leurs propres règles, bousculé les vieilles valeurs, imposé une autre manière de sentir et de donner. Spontanément, Jeanne Mas est ainsi apparue il y a deux ans avec les chansons *Johnny Johnny* et *Toutte première fois*, se détachant vite d'une nouvelle vague de jeunes chanteuses qui suivent le rythme du temps, ont des idées et les développent elles-mêmes, jouent d'abord avec leurs émotions et le goût de la sophistication.

Née il y a vingt-huit ans avec du sang espagnol dans les veines, ayant commencé par travailler dans la danse classique et le jazz avant de se lancer dans le hard-rock, puis dans la comédie italienne (avec Dino Risi) et la publicité, Jeanne Mas raconte son aventure dans son dernier succès *En rouge et noir*, les « châteaux qui se réduisaient en sable », les claques reçues, les bleusures par les froids d'hiver et l'envie d'exiler sa peur, d'afficher son cœur.

Le hasard des rencontres en Italie, où Jeanne Mas réside à présent à mi-temps, a abouti à la constitution d'une équipe de musiciens et de compositeurs latins, singulièrement de Romano Musumarra, également auteur des arrangements et réalisateurs des disques.

Les cheveux gominés en crête d'Iroquois, habillée de noir, Jeanne Mas s'est présentée pour la première fois au public il y a juste un an, dans le cadre intimiste de l'Olympia. Avec un raffinement esthétique, avec des chansons finement élaborées et sensibles révélant une jeune femme à la fois vulnérable, espiègle et pleine d'humour.

Depuis ce court passage boulevard des Capucines, la chanteuse a

élargi et affermi son audience, préparé et enregistré un deuxième album avec le souci d'une évolution musicale, c'est-à-dire en refusant, par exemple, une composition de Musumarra intitulée *Comme Chopin*, et qui, chantée par Stéphanie, a pris pour titre *Ouragan*.

Au Palais des sports, où elle offre son deuxième spectacle à des adolescents enthousiastes, Jeanne Mas a tout signé elle-même : la mise en scène, les costumes, les chorégraphies intégrées à son univers, le décor de rochers et de colonnes qui lui donne l'illusion de ne pas avoir tout à fait quitté Rome. Et elle est superbe avec sa façon de rentrer dans le spectacle comme un rocker, d'affirmer sa puissance, de jouer avec le son de sa voix, juste ce qu'il faut de tragédie dell'arte.

Dans les tiroirs de Jeanne Mas, il y a beaucoup de chansons déjà écrites, parfois composées par elle-même. Confiante désormais en son étoile, elle vient de dessiner une ligne de vêtement et un style de chaussures que l'on trouvera bientôt en vente dans les supermarchés.

**CLAUDE FLÉOUTER.**

★ Palais des sports ; jusqu'au 26 octobre, 20 h 30.

## Et son public...

*Dans la salle, jeunes de tous âges viennent pour l'image autant que pour le son.*

« Tu serais chaussée comme Jeanne, t'aurais pas eu mal aux pieds. » Il y a les créoles de Sade, la mère de la Stéphanie, et puis il y a les bottes lacées de la Mas, la Pieta punky du Top 50. Restent ses collants en lycra, ses dentelles et ses yeux de Néfertiti réveillonnante. L'oiseau noir a disparu dans la nuit des coulisses. Après deux heures de spectacle, le public du Palais des sports se décoloreait bien les cheveux une deuxième fois. « Elle est très féministe, elle se déhanche bien », confiait une groupie. Les oreilles lestées de plumes en strass bourdonnent encore. « Obsession qui me traverse, oh... oh... oh !... » A 20 h 40, elle est apparue sur un écran géant pour chuchoter à plat ventre avec une voix digne du téléphone rose : « *Bonsoir, je suis contente que vous soyez là, je commençais à mourir d'ennui.* »

Puis elle a surgi sous une pluie de faisceaux fluo. Elle a jeté sa mantille sur les faux rochers, et

la salle est devenue aussi sage que chez Drucker. « *Comment ? Vous n'êtes pas tous levés ?* » La maîtresse donne l'exemple. Elle fait l'inventaire de ses connaissances en stretching, tend les menottes vers la salle, serre les poings puis se fige comme un discobole grec : « *Suspense dans le cœur, suspense j'ai si peur.* »

En fin de tube, elle s'enfuit vers le rideau noir. Le spectacle ronronne, perillé de fausses « intro ». Deux requins du show biz cancannent, un arlequin à chemise rouge et cravate en ski imprimée d'un clavier s'impatiente. Puis la Jeanne tombe au train de cuir, se trémousse en robe-maillot, lance de l'eau sucrée à ses fans. La voilà poursuivie par les applaudissements des vampettes aux âges incertains. « *Tout-toute première fois* » : un monsieur chauve, debout, reprend le refrain. En ouvrant la porte des halles à la province, Jeanne Mas a frôlé le million de disques avec cette chanson. La salle, un peu moite, se déverse dans les couloirs du métro Porte-de-Versailles. « *Maman, on s'étréna les yeux comme elle à Noël ?* »

**LAURENCE BENAIM.**

**Pourquoi et comment analyser et représenter  
le texte argumentatif (écrit) ?**

Dominique BRASSART  
Ecole Normale de Lille

La première partie de cet article est consacrée à la présentation, nécessairement sommaire, d'un cadre théorique général et d'une orientation didactique portant sur la production-compréhension des textes (écrits). Le lecteur averti y retrouvera sans doute des choses qu'il connaît déjà. L'intérêt de ce long préambule peut cependant résider dans l'examen critique que nous esquissons de ce qui tend parfois à devenir un phénomène de mode.

A propos du texte argumentatif (écrit) proprement dit ensuite, nous tenterons de clarifier le terme " ARGUMENTATION ", qui nous semble renvoyer à deux domaines différents, même si on peut les articuler. " Argumentation " évoque aussi bien un effet discursif de communication (visé par l'argumenteur/obtenu chez l'argumenté) qu'une certaine organisation interne d'une séquence d'informations. Nous proposerons de parler de discours argumentatif dans le premier cas et de texte argumentatif dans le second.

Puis nous procéderons à l'examen de quelques formalisations du texte argumentatif disponibles en grammaire de texte, linguistique et/ou en psycholinguistique textuelles. Nous prendrons pour cela l'exemple de l'histoire encore inanalysée des lectures par J. M. ADAM d'un texte publicitaire argumentatif ( " Mir Rose "). Nous essaierons de montrer que les différentes formalisations qui jalonnent les étapes de cette histoire et qui pourraient apparaître comme les scories ou les rebuts inévitables d'une recherche tâtonnante correspondent en réalité, pour l'essentiel et au prix d'un changement de point de vue, à différents niveaux d'analyse également possibles et légitimes.

Nous proposerons enfin une analyse et une représentation de ce même texte mais selon d'autres procédures et dans un autre cadre " formel ".

L'objectif d'ensemble de cet article est donc de proposer quelques éléments qui nous paraissent utiles à la conception d'une **didactique du texte argumentatif (écrit)** didactique qui est possible et nous semble nécessaire dès l'école élémentaire.

## 1 – Un cadre général, son intérêt et ses limites.

Depuis plus d'une quinzaine d'années, des recherches menées en psycholinguistique cognitive tentent de rendre compte des processus mentaux de compréhension (mémorisation-rappel), essentiellement, et, plus marginalement, de production des textes (écrits ou oraux).

D'une manière générale, il s'agit en quelque sorte de ne pas limiter l'investigation scientifique aux seuls faits directement observables et, plus ou moins, contrôlables - les stimuli d'entrée auxquels est soumis l'organisme du sujet et les comportements qu'il manifeste en guise de réponse -, et d'éviter de renvoyer à une " boîte noire " impénétrable les opérations mentales par lesquelles sont traités les stimuli et produites les réponses. Par opposition au " behaviorisme " classique, l'approche cognitiviste s'intéresse aussi à cette " boîte noire " et cherche à décrire, ou plus exactement à **modéliser**, les processus mentaux que mettent en oeuvre les sujets conçus comme systèmes de traitement de l'information (cf. par exemple LAUTREY 1982, LINDSAY et NORMAN 1980). Ces modélisations sont des **constructions**, des **simulations** de ce qui se passe réellement dans " la tête des gens ", quand ils comprennent/produisent un texte par exemple, et qui reste évidemment " intouchable ", inobservable directement. Leur plausibilité psychologique doit être testée, " démontrée " par le recours à des expérimentations dans lesquelles les chercheurs s'efforcent de contrôler aussi finement que possible un grand nombre de paramètres pour faire jouer quelques variables indépendantes (âge, type d'organisation ou de présentation de l'information source, ...) et constater leurs effets sur des variables dépendantes (temps de réaction, de traitement, de production, nature et organisation des informations rappelées dans le protocole de rappel par rapport à l'information source, ...). Or ces contraintes épistémologiques et techniques, sans doute indispensables si l'on veut essayer d'échapper aux limites et aux pièges possibles de l'introspection (cf. par ex. les ouvrages de de La Garanderie), sont particulièrement exigeantes et difficiles à respecter. De plus, même quand les résultats de l'expérimentation confortent sinon confirment les hypothèses que permet la modélisation et les options qui la soutiennent, rien n'autorise à dire pour autant que ces modélisations effectives, psychologiquement plausibles, constituent une représentation réaliste, une " photographie " de ce qui se passe " dans la tête " des sujets.

S'agissant plus particulièrement du traitement cognitif des textes, un assez grand nombre de recherches proposent de modéliser les processus psychologiques de compréhension, voire de production, en référence à la théorie générale des schémas. Elles construisent pour cela la notion de **schémas textuels prototypiques** comme représentations, progressivement élaborées par les sujets au cours de leur

développement, des propriétés superstructurelles des textes canoniques que leur culture reconnaît et que, souvent, leur langue nomme :

Par exemple, même si les récits singuliers, spécifiques que, dans ma culture, je peux lire ou entendre (voire regarder sous la forme de séquence d'images) sont différents les uns des autres, sont tous à leur manière originaux, ces textes partagent un certain nombre de caractéristiques d'ensemble qui m'incitent à les reconnaître comme des récits, plus ou moins bien formés, plus ou moins typiques sans doute. De par leur organisation superstructurelle, ces objets-textes sont cousins et ce sont ces **superstructures** proches ou parentes sinon identiques que les sujets identifieraient progressivement par abstraction et généralisation, et intérioriseraient sous la forme de représentations ou schémas textuels prototypiques.

En **compréhension**, les sujets se serviraient de ces représentations schématiques pour stocker de façon organisée les informations au fur et à mesure qu'ils les traitent, et ainsi les retrouver en mémoire à long terme et les rappeler plus facilement ultérieurement. Mais elles ne seraient pas seulement des structures de rangement, des catégories sémantiques génériques vides de tout contenu spécifique que les sujets rempliraient et spécifieraient progressivement au cours de leur lecture avec les informations propres au texte particulier qu'ils s'efforcent de comprendre. Elles permettraient aussi la recherche active de blocs d'informations anticipés sur la base des attentes déclenchées par la " connaissance " de ces séquences typiques. Elles rendraient possibles des stratégies d' " anticipation généralisée ", de traitement " par concept " (cf. DENHIÈRE 1979, 1982, 1984, DENHIÈRE et BAUDET 1987 (p. 46-47 en particulier), FAYOL 1985, entre autres). Ainsi, la non-maîtrise des schémas textuels prototypiques et des stratégies qu'ils autorisent pourraient permettre de rendre compte, pour partie au moins, du fait que les sujets novices ou non-experts peinent à comprendre les textes aussi bien quand ils les lisent eux-mêmes que lorsqu'ils les écoutent lus à haute voix par d'autres (cf. SMILEY et alii 1977, EHRLICH 1985). La différence entre lecteurs lents et lecteurs rapides, de même, ne serait pas (ou pas seulement) liée à des capacités inégales de déchiffrage mais (aussi et surtout) aux possibilités qu'ils ont à des degrés divers de se construire, sous le contrôle d'un schéma textuel prototypique, une représentation organisée et hiérarchisée du contenu sémantique du texte, une **macro-structure sémantique** (cf. EHRLICH 1985) <sup>(1)</sup>.

En **production** (écrite), le modèle de la rédaction proposé par HAYES et FLOWER (1980, p. 11) en particulier, intègre les schémas textuels prototypiques, disponibles en mémoire à long terme chez le rédacteur compétent ou expert, dans les activités de **planification** et de **révision** dont ils contribueraient à assurer le contrôle, le " monitoring ", avant et après les cycles de mise en mots proprement

dite donc (pour une présentation cf. GARCIA 1986 p. 25 sq., JOLIBERT 1988, p. 21). Ils permettraient ainsi au rédacteur de concevoir et de produire un texte cohérent, organisé comme un tout, et non une suite de phrases simplement juxtaposées ou même collées les unes à la suite des autres par quelques liens de cohésion/connexion (cf. SIMON 1973, FAYOL 1981, 1987). Le rédacteur compétent ne serait plus soumis à la stratégie morcelante du " waht next ? ", du " et après ? " caractéristique des novices et non-experts. Ces derniers ne disposent pas (encore) de ces schémas et n'ont pas automatisé un certain nombre de savoirs faire de " bas niveau " (graphiques, orthographiques, syntaxiques, ...) Ils doivent donc consacrer une part importante de leur attention à régler ces micro-problèmes linguistiques au fur et à mesure qu'ils se présentent dans la mise en mots, au détriment de la composition d'ensemble puisque la capacité de traitement de tout sujet est limitée et qu'aucune compensation ne peut être assurée par les schémas textuels prototypiques non ou peu disponibles chez eux. De là l'aspect texte-collage ou texte-tas de leurs productions (cf. BEREITER et SCARDAMALIA 1982, 1987, BRASSART 1987) <sup>(2)</sup>.

On conçoit aisément dans ces conditions que la didactique du français, la didactique des textes (écrits) en particulier, s'intéresse au plus haut point à l'ensemble de ces recherches et à la problématique dans laquelle elles s'inscrivent. Elle y trouve des pistes pour dépasser les limites des grammaires de phrases ou des méthodes d'apprentissage de la lecture quasi exclusivement orientées vers le déchiffrage ou la perception, pour travailler sur ces objets didactiques consistants et complexes que sont les textes. Elle y trouve des raisons pour critiquer la tendance behavioriste d'une certaine " pédagogie par objectifs ", mais aussi, et peut-être même surtout, des moyens de comprendre " de l'intérieur " certaines erreurs des élèves et ainsi de mettre en pratique des démarches d'évaluation, évaluation diagnostique et évaluation formative (cf. GARCIA et coll. 1986 par ex.). Elle y trouve des voies pour se constituer comme didactique des processus et non pas seulement des produits.

Cependant, la didactique du français ne saurait être une simple " psycholinguistique cognitive appliquée ", pas plus qu'elle n'a pu être, naguère, une linguistique appliquée.

Pour des raisons de fond, que nous ne développerons pas ici (cf. BRASSART et DELCAMBRE 1988, HALTE à paraître), le maître dans la classe, pas plus du reste que le formateur de maîtres, ne peut s'assimiler ou être assimilé à un " chercheur en psychologie cognitive ". Il faut, nous semble-t-il, se méfier de la tendance actuelle, voire de la mode, qui consiste à multiplier en classe les " manip. pour voir ", manipulations qui ne permettent, au mieux (puisque, nous

l'avons dit, les contraintes auxquelles devraient satisfaire ces " expérimentations sauvages " sont lourdes, et, du coup, les risques de biais importants), que de constater ce que les élèves savent déjà/ne savent pas encore faire. Le maître n'a-t-il pas, institutionnellement, mission de concevoir et de mettre en oeuvre des démarches d'intervention didactique pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages ? Tel nous paraît être sa compétence spécifique et le fond de son contrat de travail. Si recherche (-action) il y a, c'est dans le domaine propre de la didactique qu'elle devrait se situer ; si " enquête ", description ou " manip. pour voir " il y a, c'est d'emblée dans la perspective d'une évaluation diagnostique et donc dans le cadre d'une volonté d'action didactique effective qu'elle devrait se placer.

Des raisons de fait, conjoncturelles et triviales peut-être, militent également en faveur d'une certaine prudence. Un rapide examen des recherches publiées en psycho-linguistique textuelle montre clairement que les investigations ont, jusqu'à présent, essentiellement porté sur le récit et, de manière plus restrictive encore, sur la compréhension du récit. Les travaux sur d'autres types de textes, la description, l'explication, l'argumentation..., ne sont encore, le plus souvent, qu'à l'état embryonnaire. D'où deux types de problèmes et de difficultés pour la didactique.

D'une part, la didactique des textes ne doit pas se réduire à une didactique du récit, type de texte intéressant et complexe sans doute mais qui n'épuise assurément pas à lui seul le domaine de compétence textuelle des sujets (experts) ni ne recouvre l'essentiel de leurs pratiques langagières (extra-scolaires).

D'autre part, si l'on admet que le récit est sans doute un type de texte fortement codé, conventionnalisé dans notre culture et dans d'autres, il n'est pas sûr que les autres types de textes que nous évoquions précédemment le soient également, ou, à tout le moins, qu'ils le soient au même degré que le récit. Dès lors, c'est la problématique d'ensemble des schémas textuels prototypiques en tant que théorie générale qui reste à valider dans une large mesure.

## **2 – Argumentation, discours argumentatif, texte argumentatif.**

Lorsque l'on recherche une définition un peu précise de l'argumenation dans la littérature spécialisée, on trouve généralement des formules qui ne prennent en compte que le but ou la visée de l'argumentation, ou encore l'intention de son locuteur-scripteur. Argumenter c'est, selon PERELMAN (1977, p. 23 et 35) : " provoquer ou accroître l'adhésion d'un auditoire aux thèses qu'on présente à son assentiment " en " transférant sur les conclusions l'adhésion accordée aux prémisses " (repris par SPRENGER-CHAROLLES 1980 p. 76). C'est également,

selon CHAROLLES (1980, p. 7) “ modifier ou renforcer les dispositions d’un sujet (ou ensemble de sujets) à l’égard d’une thèse ou conclusion ”. L’argumentation est de même, selon GRIZE (1974, p. 188), “ une activité discursive qui vise à intervenir sur des jugements, des opinions, des préférences ”.

En elles-mêmes, ces définitions ne sont pas fausses, bien évidemment. Simplement, elles prennent l’argumentation selon un certain point de vue, légitime en lui-même, mais qui risque de biaiser les analyses et les descriptions ultérieures si la spécificité de ce point de vue initial est occultée.

Elles considèrent en effet d’abord l’argumentation comme une relation communicationnelle, dialogique, entre deux “ sujets ” et retiennent comme argumentatifs tous les énoncés qui, d’une façon ou d’une autre, “ traduisent ” une intention, une visée du destinataire et/ou “ se traduisent ” par un effet de changement d’opinions ou de “ connaissances-croyances ” chez le destinataire, éventuellement suivi d’une action réalisée en conformité avec ce nouvel état de croyances. Puis, une fois constitué sur la base de ces qualités fonctionnelles externes un corpus d’énoncés argumentatifs, l’analyse devient interne, ou immanente comme on dit en linguistique. Et l’on constate alors que les usages du langage et de la langue, les stratégies langagières et linguistiques qui constituent ces énoncés dits argumentatifs sont très diversifiés : “ Si l’on considère des textes que le sens commun est entièrement disposé à reconnaître comme argumentatifs, on constate des formes très différentes les unes des autres et même (...) une argumentation n’offre aucune homogénéité ” (GRIZE 1974, p. 186).

Du coup, rétroactivement d’une certaine façon, les définitions “ communicationnelles ” de l’argumentation apparaissent comme fondées “ en nature ” et le point de vue particulier originel est oublié ou “ universalisé ”. On peut alors aboutir à des positions qui, dans la suite de GRIZE, affirment qu’ “ un discours n’est pas argumentatif par sa “ forme ”, par son organisation macro-structurale, mais selon la situation d’interlocuteur, selon les circonstances dans lesquels il est produit ”. Ou encore, de façon un peu moins tranchée peut-être chez CHAROLLES (1980, p. 38) : “ lorsqu’elle passe par le langage, l’argumentation n’implique pas pour les discours produits qu’ils aient une forme bien spécifique ”. Certes, reconnaît Charolles (*ibidem*), certains textes argumentatifs peuvent éventuellement, et difficilement, être caractérisables par une disposition structurelle relativement originale appréhendable au plan macrostructural. Mais rien de tel pour les argumentations conversationnelles orales d’une part, d’autre part et surtout, les caractéristiques essentielles de l’argumentation en tant que discours sont à rechercher dans la situation d’argumentation et dans les conditions d’appropriation et de légitimité (CHAROLLES 1980, p. 16 sq.) qui, à la manière des règles d’emploi



illocutoire de SEARLE (1972), déterminent l'acceptabilité situationnelle ou pragmatique d'une argumentation.

Dans le domaine de la didactique, ces définitions et le point de vue qui les justifie conduisent à noyer l'argumentation dans une pédagogie des situations de communication.

Si je considère que l'argumentation n'est abordable que dans une dynamique communicationnelle et qu'elle ne peut être considérée comme un type de texte au même titre que le récit, par exemple, alors je chercherai à impliquer mes élèves dans des situations ou des projets qui sont censés favoriser l'émergence de conduites argumentatives. L'essentiel de mon effort de clarification didactique portera sur les paramètres de l'interaction (à qui est-ce que je m'adresse ? qu'est-ce qu'il sait ou croit sur l'objet de notre échange ? etc...) et sur le degré d'efficacité de la conduite argumentative (mais comment mesurer qu'une argumentation a été efficace et, surtout, déterminer ce qui l'a rendue efficace ?...) pour y chercher quelques feed-back et adapter en retour le " comportement langagier ".

Autant cette **approche méta-communicationnelle** paraît inévitable en didactique du français, autant elle semble peu spécifique à l'argumentation proprement dite. Y a-t-il de profondes différences entre les conduites narratives, descriptives, explicatives ou argumentatives, par exemple, du point de vue des contraintes communicationnelles ? Par ailleurs un certain nombre de recherches tendent à montrer que les enfants développent précocement des habiletés et une (pré-)conscience communicationnelles (cf. BEAUDICHON 1982 par exemple). Ainsi, l'origine de leur " non-expertise " langagière ne serait pas là, pour l'essentiel, le moteur et la source de leurs progrès pas davantage (cf. BRASSART 1988).

Deux types de remarques peuvent, nous semble-t-il, moduler le primat de cette conception de l'argumentation-communication.

D'une part, il apparaît que les conversations (orales) elles-mêmes peuvent et doivent faire l'objet d'analyses qui prennent en compte des phénomènes d'organisation (argumentative) macrostructurelle, aussi bien au niveau des " interventions complexes " d'un interlocuteur (MOESCHLER 1985, p. 144 sq.) qu'à celui de l'échange dialogal proprement dit (cf. les travaux de ROULET, 1985 par exemple ; OLERON 1985 sur le rôle des " macrostructures du langage " dans les échanges polémiques ; ou même BROSSARD 1985 sur la nécessaire saisie par les élèves de l'organisation globale de l'échange didactique, para-argumentatif, mené par le maître, pour qu'ils comprennent la leçon).

D'autre part, il est possible et utile d'établir une distinction théorique et méthodologique entre **texte** et **discours**. Cette distinction a été présentée et précisée à de nombreuses reprises par van DIJK (1977, p. 232 sq., 1980, p. 184 sq., 1981, p. 201 sq., 1984, p. 2287 sq., par ex.). En tant qu'objet "empirique", un **discours** est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des **propriétés textuelles** et qui doit en outre être caractérisé **contextuellement**, en tant qu'**acte de langage ou de discours** accompli dans certaines conditions de communication. Le **texte** est un objet construit par l'analyse comme structure abstraite du discours dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la "macro-syntaxe". Cependant, l'abstraction de ces conditions macrostructurales de cohérence n'est pas qu'une opération théorique. Les usagers du langage opèrent eux aussi de telles généralisations-abstractions : ils apprennent progressivement comment, **dans n'importe quel contexte**, tel discours suit en principe des conditions semblables de cohérence. Ils se construisent, comme nous l'avons dit plus haut, des schémas textuels prototypiques qui, en tant que représentations cognitives des superstructures typologiques, spécifient ces conditions de cohérence textuelle d'ensemble propres à chaque type de texte. De même qu'une phrase peut servir, dès lors qu'elle est énoncée dans telle situation d'interlocution, à manifester la prétention pragmatique du locuteur-énonciateur à accomplir tel acte de langage (une phrase déclarative contenant un verbe conjugué à la première personne et au futur peut être la "base linguistique" d'un acte (de langage) de promesse, de menace, ...), de même un texte énoncé comme discours dans une situation de communication peut être considéré, en tant qu'organisation globale cohérente de séquence de phrases, comme organisation globale cohérente des séquences de micro-actes de langage "correspondant" à chaque phrase. On dira alors que ce discours cohérent vise à accomplir un seul acte de langage qui intègre les micro-actes locaux : un **macro-acte de langage ou de discours** <sup>(3)</sup>.

Les définitions que nous rappelions plus haut considèrent donc l'argumentation comme discours, comme macro-acte de langage. Cette approche est évidemment légitime, mais elle devrait être complétée, sinon précédée, d'un effort pour définir et décrire, si cela est possible, l'argumentation en tant que texte, en tant que superstructure typologique ou schéma textuel prototypique.

Dans le domaine de la didactique cette fois, si c'est bien la **compétence de communication** qui doit être retenue comme objectif "terminal" de l'enseignement du français et travaillé en tant que tel, il nous semble que cette compétence peut être décrite comme un dispositif opératoire complexe articulant au moins deux composantes théoriquement distinctes : une **compétence textuelle**, qui se manifesterait par exemple dans les typologisations "spontanées" des textes par les sujets (cf. BENOIT et FAYOL à paraître), et une **compétence discursives**, qui

permettrait de calculer, par exemple, les relations d'appropriation entre (type de) texte et situation d'énonciation, d'interlocution. De ce point de vue, aider les élèves à développer leur compétence textuelle, c'est également contribuer au développement de leur compétence de communication.

### 3 – “ Mir Rose ” lave plus blanc les mains des femmes : du récit à l'argumentation.

A. La publicité pour le détergent Mir Rose qui suit semble bien être un des textes fétiches de Jean Michel Adam : il ne cesse depuis maintenant 15 ans de le citer mais aussi d'en reprendre l'analyse (ADAM 1973, 1976, 1981, 1985, 1987, voire 1975). Nous ne retiendrons ici que les étapes 1976, 1981 et 1987 de cette évolution qui, à notre connaissance, n'a pas été l'objet d'une réflexion critique et épistémologique de la part de Jean Michel Adam.

(P1) Les hommes les femmes qui ont les mains douces.

(P2) Vous le savez.

(P3) Mais vous savez aussi que vous faites la vaisselle.

(P4) Alors ne renoncez pas pour autant à votre charme, utilisez Mir Rose.

(P5) Votre vaisselle sera propre et brillante.

(P6) Et vos mains, grâce à l'extrait de pétale de rose contenu dans Mir Rose, seront plus douces et plus belles.

(P7) Elles ne pourront que vous dire merci.

(P8) Votre mari aussi.

Doyle Dane Bernach

Publicité.

(Adam, 1976, p. 240)

En 1976 (p. 239-250 et 281-292), après un certain nombre d'observations linguistiques sur les thèmes, les prédicats, les constructions syntaxiques des 8 phrases qui constituent la surface du texte ainsi que sur les liens de connexion-cohésion qui les unissent, Adam s'efforce de montrer que l'“ énoncé publicitaire (Mir Rose) peut être envisagé comme un récit ” (p. 246). Son argumentation (sa démonstration ?) est somme toute assez simple et assez empirique, mais épistémologiquement discutable : ce texte est un récit parce que/puisqu'il peut être décrit comme un récit, parce que/puisque les principes de la grammaire du récit peuvent lui être appliqués.

Et Adam soumet en effet son texte successivement, et apparemment sans difficulté,

— aux catégories narratives de TODOROV (1968) :

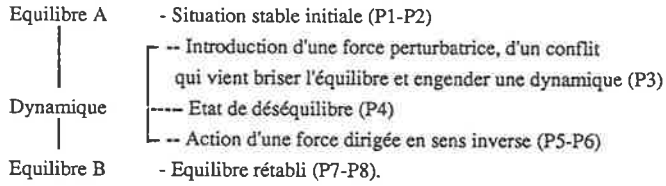


Figure 1: analyse narrative n°1  
(ADAM 1976 p.246)

— au modèle de BREMOND (1973) sur les événements du récit :

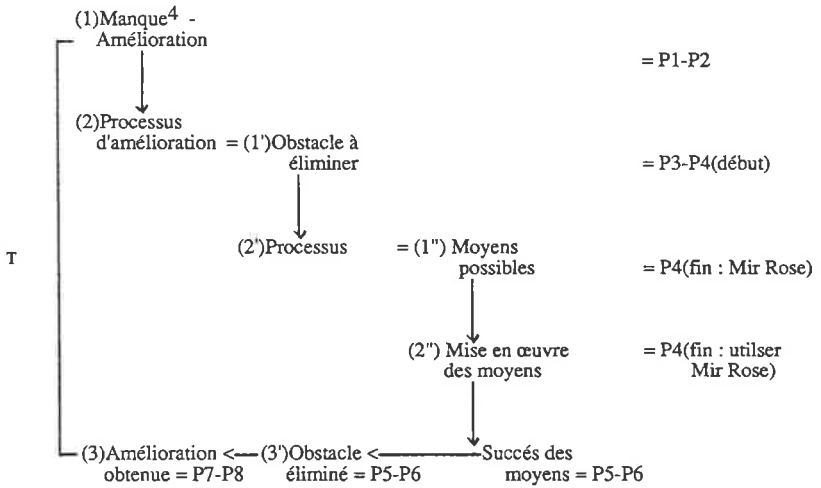


Figure 2: analyse narrative n° 2  
( d'après ADAM 1976 p.247-248)

— à l'arbre à 5 branches de ISENBERG (1970), légèrement différent de celui de van DIJK (1973 par exemple) <sup>(5)</sup> :

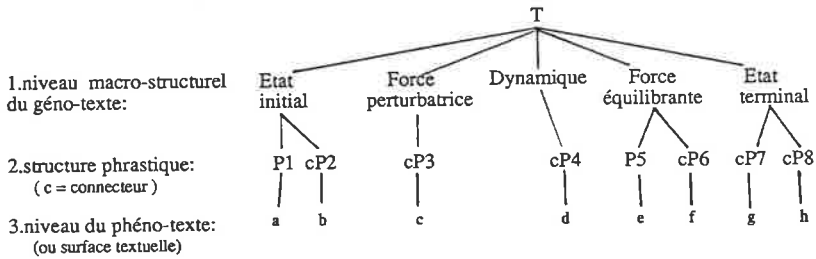


Figure 3: analyse narrative n°3  
(ADAM 1976 p.249)

En 1981, Adam reprend le même document, mais cette fois il le considère comme une “ publicité argumentative ”, et même comme “ un objet relativement pur ” (p. 73) par rapport à un autre texte étudié dans le même article, objet “ mixte ”, lui, “ hétérogène ” dirait Adam aujourd’hui (1987 b), puisqu’il s’agit d’une “ séquence narrative insérée dans une argumentation politique ”. Il justifie aussi le choix de ces deux textes par l’ “ exemplarité de leur superstructure textuelle (la première argumentative, la seconde narrative ) ” (ibid., c’est nous qui soulignons). A l’évidence, mais sans que l’on sache pourquoi, “ Mir Rose ” n’est plus traité comme un récit mais comme un **texte argumentatif**, même si, et nous y reviendrons, Adam signale une ressemblance possible entre narratif et argumentatif d’un certain point de vue.

Adam considère que “ la superstructure argumentative type correspond au schéma textuel ” (p. 91) élaboré par SPRENGER-CHAROLLES (1980 p. 77) qui s’inspire en l’occurrence directement de la définition que PERELMAN (1977, cf. supra) donne de l’argumentation. Si argumenter c’est faire en sorte que, par le biais d’une série ou une chaîne d’arguments qu’on lui présente, l’auditeur-lecteur transfère sur la conclusion l’adhésion/répulsion, la croyance qu’il accorde/refuse aux prémisses, si c’est faire en sorte qu’il accepte/refuse la conclusion au même titre qu’il a accepté/refusé les prémisses, on peut alors considérer que la structure d’un “ discours argumentatif ” (SPRENGER-CHAROLLES 1980 p. 76) a la forme générale suivante :

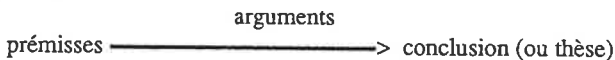


Figure 4

Pour manifester le fait que “ (tout) discours argumentatif est lui-même enchâssé dans un autre discours (qu’elle appelle thèse “ antérieure ”) avec lequel il entretient un rapport d’opposition, s’il vise à changer les convictions, i.e. à infirmer la thèse antérieure, ou de renforcement quand le but de l’argumentation est simplement d’accroître l’adhésion de l’auditoire aux thèses présentées ” (= thèse “ antérieure ” ?), SPRENGER-CHAROLLES propose de modifier le schéma de base qui devient ainsi, en quelque sorte, un schéma “ inter-textuel ” :

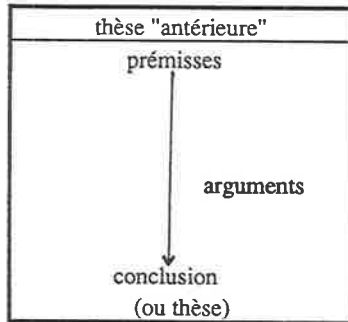


Figure 5: la super-structure argumentative  
(SPRENGER-CHAROLLES 1980 p.77)

C’est ce dernier cadre qu’Adam s’efforce d’appliquer à son texte, dont il a par ailleurs légèrement modifié la mise en page et, surtout, le découpage syntaxique phrastique :

Les hommes aiment les femmes qui ont les mains douces (P1).

Vous le savez (P2).

Mais vous savez aussi que (P3).

Vous faites la vaisselle (P3’).

Alors ne renoncez pas pour autant à votre charme (P4), utilisez Mir Rose (P4’). Votre vaisselle sera propre et brillante (P5).

Et vos mains, grâce à l’extrait de pétale de rose contenu dans Mir Rose, seront plus douces et plus belles (P6).

Elles ne pourront que vous dire merci (P7). Votre mari aussi (P8).

(d’après Adam 1981, p. 91)

Thèse antérieure	<i>présupposés culturels concernant les agents suceptibles (implicite) de faire la vaisselle (les femmes) et l'acte lui-même (utiliser un produit).</i>
PREMISSE	= P1
ARGUMENTS	= P2 (= proposition argumentative "savoir P1") -> Conclusion C ("amour possible si mains douces") <i>MAIS</i> P3 (= proposition argumentative "savoir P3") -> Conclusion non-C ("mains non-douces, amour impossible").
ALORS CONCLUSION	= P4-P4'
NOUVELLE THESE	= P5-P6-P7-P8 <i>Seul Mir Rose réunit les qualités d'un produit de vaisselle et d'un produit de beauté.</i>

Figure 6: analyse argumentative n°1  
(d'après ADAM 1981 p. 96)<sup>6</sup>

1987, dernière étape (provisoire ?) de notre revue historique, semble se caractériser par un certain flottement. Adam continue à se référer au schéma de Sprenger—Charolles, qu'il met d'ailleurs en arbre :

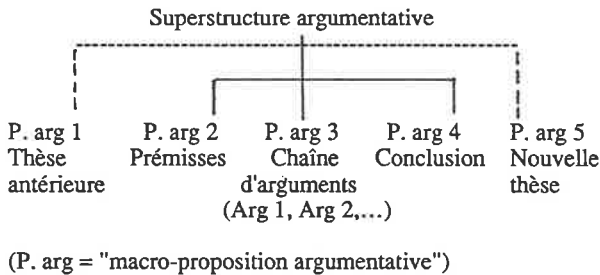


Figure 7: la super-structure argumentative "arborescente"  
(ADAM 1987 p. 69)

ce qui ne constitue évidemment qu'une commodité (relative) de notation sans rien changer au fond. Mais la caractérisation typologique de "Mir Rose" fluctue à 15 pages de distance. Dans l'introduction de l'article, il "semble pouvoir être défini, avant tout, comme un texte argumentatif" (p. 56), et dans le passage où est précisément présentée la "séquentialité argumentative" (p. 70) il est alors tiré du côté de l'**instruction-injonction**.

“ On a ici une application parfaite de la définition de l’argumentation proposée par J.B. GRIZE : “ Argumenter, c’est chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine conduite ” (1981, p. 30). Simple-ment, ici, **au lieu d’une chaîne d’arguments**, on a seulement une instruction-injonction destinée à amener une conclusion euphorique qui renverse les implications dysphoriques des prémisses. Comme on le voit une fois encore : l’hétérogénéité est constitutive de la textualité ”.

(c’est nous qui soulignons).

Deux remarques doivent être faites, nous semble-t-il.

D’abord, la définition de Grize nous paraît, en l’état irrecevable. Elle est la formulation la plus dure de l’approche de l’argumentation par la visée communicative. Mais concerne-t-elle encore l’argumentation ? On doit se le demander dans la mesure où il n’est plus fait mention de l’état de croyance de l’argumenté comme biais, relais que l’argumenteur essaie de travailler par le langage pour, indirectement et éventuellement, transformer la conduite, les actes de l’argumenté. Qu’est-ce qui, du coup, fait la différence entre l’argumentation et l’ordre, ou l’instruction-injonction, qui, eux aussi, passent par du langage ? Or, fondamentalement, l’argumentation tend à se définir par opposition à la démonstration d’un côté et à l’ordre de l’autre (cf. PERELMAN et OLBRECHTS-TYTECA 1958 en particulier).

Comme dans l’article de 1985, d’autre part, on ne saisit plus très bien le statut argumentatif des phrases P4’ et P2-P3-P3’ de “ Mir Rose ”.

De conclusion dans l’étude de 1981, l’ “ injonction (P4’) devient l’argument susceptible d’appuyer (P4) ”, et “ la section prédictive (au futur (P5 à P8)) présente la conclusion ” (ibidem). Paradoxalement, nous serions face à un texte argumentatif qui n’argumenterait précisément pas. La catégorie macro-structurale “ argument ”, qui est peut-être la seule catégorie de la superstructure argumentative à être obligatoire pour que puisse se constituer-s’identifier un texte argumentatif (cf. ADAM 1987 p. 69), serait occupée par une injonction, c’est-à-dire par un type d’énoncé fondamentalement étranger à la relation argumentative, incompatible avec elle. Si l’injonction peut apparaître dans un texte argumentatif, c’est uniquement, nous semble-t-il, en position textuelle de conclusion soutenue par un ou plusieurs arguments. L’argument d’autorité que tend à être la citation ad hoc de Grize ne change rien à l’affaire...

Parallèlement et comme par voie de conséquence, la suite de phrases P2-P3-P3’ change sensiblement de statut argumentatif. En 1981 (p. 96, cf. figure 4) elle constituait la chaîne d’arguments, typique du texte argumentatif. En 1987



(p. 70), au détour d'un paragraphe, elle est considérée, dans l'articulation P1-P2 MAIS P3-P3', comme prémisses. Sans que l'on comprenne les raisons de ces changements non-négligeables, il semble que l'on peut reconstituer ainsi la " nouvelle " super-structure de " Mir Rose " et mesurer les écarts qui la sépare de la précédente :

Thèse antérieure	<i>présupposés culturels concernant les agents susceptible (implicite) de faire la vaisselle (les femmes) et l'acte lui-même utiliser un produit.</i>
PREMISSSES	= P1-P2 MAIS P3-P3'
ARGUMENT(S)?	= (ALORS ?) P4-P4'
CONCLUSION-THESE	= P5-P6-P7-P8

Figure 8: analyse "argumentative" n°2  
(reconstituée d'après ADAM 1987)

Ce qui nous paraît être une certaine impasse s'explique peut-être par la forme donnée au schéma textuel argumentatif et par l'usage restreint qui en est fait finalement. Tout se passe comme si, du fait de sa grande attention/soumission à la surface linguistique, Adam cherchait à retrouver dans " Mir Rose " la manifestation immédiate et parfaite, l'incarnation voire la parousie de la super-structure argumentative telle qu'il la conçoit, avec l'ensemble de ses catégories macrostructurelles déclinées selon l'ordre du modèle. Cette option tendanciellement idéaliste (" le monde des phénomènes est à l'image du monde des idées, des concepts ") l'empêche de construire la chaîne d'arguments qui parcourt le texte au niveau plus " profond " de la macro-structure sémantique et que nous essaierons de " formaliser " dans la dernière partie.

**B. Mais comment analyser, sinon expliquer les hésitations entre narratif (1976) et argumentatif (1981 et sq.) ? Comment penser cette " évolution " que la mise en perspective historique fait apparaître crûment ? Deux types d'observations peuvent être faites sur la relation narratif/argumentatif.**

D'abord, si l'on accepte la distinction théorique que nous avons posée plus haut entre texte et discours, entre texte et macro-acte de langage ou de discours, mais aussi entre argumentation-texte et argumentation-(macro-acte de) discours, alors, il est assez facile de concevoir que les actes d'argumentation peuvent être visées et accomplis par le truchement de texte argumentatif mais aussi par le biais d'autres types de textes, le récit mais aussi le texte descriptif, voire explicatif (mais pas le texte injonctif...).

En reprenant une problématique classique en sémantique pragmatique, celle des actes de langage directs et indirects (cf. ANSCOMBRE 1980, SEARLE 1982), on dira que le macro-acte d'argumentation est accompli **directement** par un texte argumentatif, en fonction du " potentiel illocutoire " (RECANATI 1985) qui lui est conventionnellement attaché. Qu'il est accompli **indirectement** par le biais d'un texte narratif dont le potentiel illocutoire, l'acte qu'il tend conventionnellement à soutenir, serait de nature assertive.

Le récit se prête d'ailleurs volontiers à ce genre de dérivation illocutoire, d'où la catégorie macro-structurelle " morale " que l'on trouve dans un grand nombre de " formalisations " du schéma narratif <sup>(7)</sup>. La publicité (française ?) use souvent de ce détour, en particulier dans les spots télévisés.

C'est dans cette direction que travaille actuellement Eddy Roulet et son équipe genevoise quand ils tentent de " passer " de la conversation, leur objet d'étude initial, aux types de textes, de transférer leur méthode d'analyse d'un domaine à l'autre, pour montrer-modéliser, par exemple, les " dimensions argumentatives du récit et de la description " (ROULET à paraître).

C'est également ce que tente de " formaliser " Adam dans ses publications récentes (1987 a et b) où il redéfinit sa notion de texte comme objet empirique complexe et fondamentalement hétérogène, par opposition à la séquence qui, seule, aurait l'homogénéité permettant l'analyse typologique. On ne parlerait donc plus de " texte de type narratif, argumentatif, ..." mais de " séquentialité narrative, argumentative... ". Tout texte empirique, devrait alors être étudié dans une double dimension : une dimension séquentielle (qui comprend les super-structures typologiques) et une dimension configurationnelle qui intègre l'orientation argumentative. Ce formalisme nouveau, que nous n'examinerons pas plus en détail ici, n'est sans doute pas inintéressant (entre autres parce qu'il permet dans une certaine mesure de faire apparaître en même temps, de visualiser en un seul diagramme des dimensions textuelles et des dimensions discursives), mais il n'est pas sûr qu'il rende caduque la problématique " texte/discours " telle que la pose van Dijk par exemple. Il n'est pas sûr non plus qu'il permette de rendre compte aisément de la distinction entre acte de langage direct et indirect ou dérivé, ou, plus précisément pour l'argumentation, entre **acte d'argumenter** dont est l'objet tout énoncé et qui fait partie de son sens même s'il n'est pas intégré dans un texte ou discours argumentatif, et **acte d'argumentation** dont fait l'objet tel énoncé intégré dans une argumentation effectivement accomplie par le discours (cf. par ex. ANSCOMBRE et DUCROT 1983 p. 163-168, DUCROT et alii 1980 ; pour une analyse cf. BRASSART 1987 p. 303-320).

Mais c'est surtout la possibilité de décrire un seul et même texte dans des cadres qui relèvent de deux types différents de super-structures typologiques (narratif et argumentatif) et donc, en principe, exclusifs, qui nous intéresse.

Jean Michel Adam y fait une brève allusion dans son article de 1981 :

“ Entre l'établissement de la conclusion-thèse <sup>(8)</sup> de l'argumentation et la thèse antérieure, il y a toute la différence entre l'état du consommateur utilisant n'importe quel produit de vaisselle et l'état d'un consommateur utilisant Mir Rose, toute la différence entre un public à convaincre et un public convaincu.

Il est certain que, sur ce point, discours (= texte ?) narratif et discours (= texte ?) argumentatif se ressemblent. Si l'on se contente de la définition minimale du récit comme transformation d'état, on peut considérer que, comme le discours cognitif (= informatif, explicatif ?), le discours publicitaire met en scène un non-savoir et un non-pouvoir (un manque type) transformé en savoir et pouvoir au terme de l'argumentation-persuasion ”.

(ADAM 1981, p. 96 - les parenthèses sont de nous, sauf la dernière)

Si l'on comprend bien, il pourrait y avoir, en deça (ou au delà ?) des super-structures particulières à tel ou tel type de texte, spécifiques et différentes donc, un ou des dispositifs plus généraux, plus abstraits peut-être, mais trans-textuels, voire universels et nullement propres aux textes. La ressemblance entre texte argumentatif et texte narratif ne serait donc pas “ directe ”, mais médiatisée par cette “ **méta-structure** ”. Du coup, “ Mir Rose ” ne serait pas un récit au sens précis du terme, il ne serait pas réellement descriptible dans le cadre d'une super-structure typologique narrative. En revanche, à un niveau de généralité supérieur, en négligeant un certain nombre de “ différences spécifiques ”, “ Mir Rose ” pourrait se “ formaliser ” dans des cadres qui, à ce même niveau de généralisation, seraient également aptes à rendre compte des textes narratifs, mais aussi, peut-être, d'autres types de textes, voire d'autres types d' “ objets ” non-textuels.

Dans cette perspective, plusieurs méta-structures sont sans doute envisageables, à des niveaux de généralité différents. Ainsi, on pourrait estimer que la **méta-structure “ résolution de problème ”** (ou “ **problème-solution** ”) serait mieux adaptée au récit et à l'argumentation (elle constitue manifestement une des (méta-) formes fréquentes du discours publicitaire), mais aussi à l'explication (en “ pourquoi ? ”) (cf. BLACK et BOWER 1984 pour une modélisation de la compréhension du récit comme “ résolution de problème ”).

Ceci étant, il est évident que ce que l'on gagne en universalité, en extension, on le perd en précision, en " compréhension ". Il faut donc essayer d'évaluer le degré de généralité pertinent par rapport à l'analyse et à la problématique dans lesquelles on situe sa recherche ou son travail.

On peut pour cela se référer à des critères internes, comme on le fait/faisait en grammaire générative et transformationnelle pour " départager " des formalisations concurrentes, également capables de modéliser un même fait de langue, et préférer telle modélisation à telle autre en fonction de sa simplicité, de son économie, voire de son élégance (cf. RUWET 1967).

Mais on peut/doit aussi penser à des critères externes, quasi " empirico-théoriques ". Ce qui est en jeu dans cette discussion, en effet, au delà des questions de linguistique textuelle, c'est bien la possibilité de **modéliser non pas seulement les textes mais ce que font les sujets pour traiter des textes ordinaires**, pour les comprendre, pour les produire. Nous l'avons montré plus haut, ainsi que l'intérêt que la didactique du français ne peut pas ne pas porter à ces recherches psycho-linguistiques. Dès lors, le niveau de généralité le plus intéressant dans cette perspective, la pertinence de la modélisation par telle super-structure typologique, ou telle méta-structure (cognitive) universelle pourrait pour partie se décider " expérimentalement ". **La formalisation la plus pertinente serait celle qui permettrait au chercheur de " comprendre " le plus finement et le plus précisément les processus cognitifs des sujets.**

Cette évaluation des modélisations est coûteuse en temps, assurément, et elle est peu pratiquée par les linguistes du texte dont " ce-n'est-pas-le-domaine-de-recherche-ou-de-compétence ", même si souvent ils " fondent " ou " légitiment " leurs propres travaux par des allusions à des théories psychologisantes.

Mais la véritable difficulté, la véritable complexité n'est vraisemblablement pas seulement là. **On peut en effet envisager, à titre d'hypothèse au moins, qu'un même texte puisse faire l'objet de plusieurs types de traitements cognitifs**, potentiellement également efficaces, selon des paramètres de la tâche mais aussi selon les sujets, en fonction de leur développement mais peut-être aussi de leur " style cognitif ".

Ainsi tel sujet pourrait lire/écrire un texte singulier " relevant " de tel ou tel type (narratif, explicatif, ...) en mobilisant des procédures spécifiques de traitement cognitif de ce type de texte particulier, en activant le schéma textuel prototypique spécifique qu'il s'est construit pour traiter les textes de ce type. Mais ce même sujet, dans d'autres conditions, ou un autre sujet pourraient faire face à la même

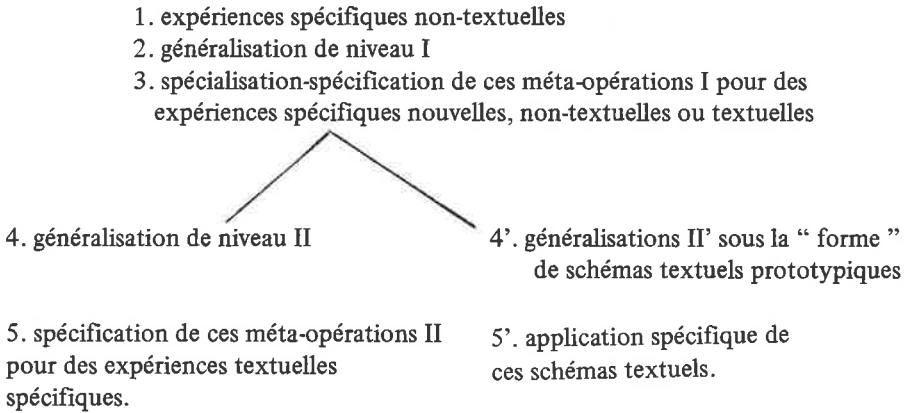
tâche en mobilisant des procédures générales de traitement de l'information langagière et non-langagière (les "méta-structures") non spécifiques à tel type de texte mais relevant des opérations générales de la pensée. Il s'agit là vraisemblablement d'un vaste domaine de recherches dont on perçoit l'impact qu'elles pourraient avoir sur la diversification des pratiques et des contenus didactiques.

On peut en effet, a priori, concevoir les opérations spécifiques de traitement textuel et les schémas textuels prototypiques comme des spécialisations, secondes donc, des opérations cognitives générales (les opérations de "résolution de problème" par rapport aux textes argumentatif ou narratif, les opérations d'enchaînement (temporal-) causal par rapport à quasi tous les textes, sauf, peut-être le descriptif). Faut-il dans ce cas, en didactique des textes, privilégier le développement cognitif général, à titre de quasi "pré-requis", pour ensuite aider les élèves à spécialiser ces opérations sur des objets particuliers, i.e. des textes de types différents ?

Mais on peut aussi imaginer un processus développemental plus complexe et plus dialectique qui tiendrait compte du fait que le contact des enfants avec les "textes" (au sens très large, incluant les textes lus à l'enfant par un adulte, les textes en images fixes ou non...) sont (un peut ?) moins précoces que l'expérience de situations-problèmes et d'enchaînement temporel-causal :

1. expériences spécifiques non-textuelles.
2. généralisation de niveau I.
3. spécialisation-spécification de ces méta-opérations I pour des expériences spécifiques nouvelles, non-textuelles ou textuelles.
4. généralisation de niveau II.
5. spécification de ces méta-opérations II pour des expériences textuelles spécifiques.
6. éventuelles généralisations III sous la "forme" de schémas textuels prototypiques.
7. application spécifique (éventuelle) de ces schémas textuels prototypiques à des objets textuels singuliers.

Un même texte pourrait ainsi être traité par des méta-opérations génériques de type II ou des opérations spécifiquement textuelles de type III. On peut même penser, enfin, que des expériences confrontant les enfants à des objets textuels aient des effets cognitifs généraux (cf. généralisation II par rapport à l' "étape" 2) et/ou spécifiquement langagiers : dans cette hypothèse, l' "étape" 3 constituerait un noeud expérientiel d'où partiraient deux branches non nécessairement exclusives :



Dans ces conditions, la réponse un peu “ positiviste ” que nous proposons plus haut ne doit pas faire croire qu’il y aurait, en droit, une seule “ bonne ” modélisation d’un processus de traitement unique qu’il s’agirait de découvrir. Voilà qui peut compliquer singulièrement la tâche des enseignants et contribuer à prévenir la tentation de concevoir la didactique comme une (simple) psycholinguistique appliquée, voire une grammaire de texte appliquée... Il ne faudrait pas en effet confondre “ les mots et les choses ” et prendre les formalisations ou modélisations construites par les chercheurs pour tenter de rendre compte des objets-(construits)-textes ou de leur traitement par des sujets pour les objets-(empiriques)-textes eux-mêmes ou les processus de traitement effectifs. En d’autres termes “ enseigner les arbres textuels ou autres schémas quinaires ”, comme naguère on “ enseignait les arbres syntagmatiques phrastiques ”, ne peut tenir lieu, a priori et à soi seul, d’une didactique des textes écrits. Il y faut une ingéniosité didactique et pédagogique bien supérieure dont sont capables ces spécialistes que sont les maîtres.

#### 4 — “ Nouvelles ” propositions pour une modélisation du texte argumentatif et de “ Mir Rose ”.

Un certain nombre de recherches en linguistique ou en psycholinguistique textuelles (van DIJK 1980, SCARDAMALIA et BEREITER 1982 par ex.) ou en didactique de la langue maternelle (KNEUPPER 1978) se réfère au schéma de TOULMIN (1958) pour traiter les textes argumentatifs. C’est également à partir de Toulmin que nous proposerons notre propre “ modélisation ” de “ Mir Rose ” (et de son traitement ?).

Toulmin est un philosophe de l'école analytique anglo-saxonne ; sa perspective épistémologique n'est donc pas exactement celle de la sémiologie (Grize) ou de la grammaire des textes (Adam). Il conçoit l'argumentation (simple) comme mise en relation entre des **données** et une **conclusion**, relation que d'autres " informations " peuvent garantir et fonder, le **garant** et le **support** implicites-explicites ou contraires, la **réfutation** ou l' **exception**.

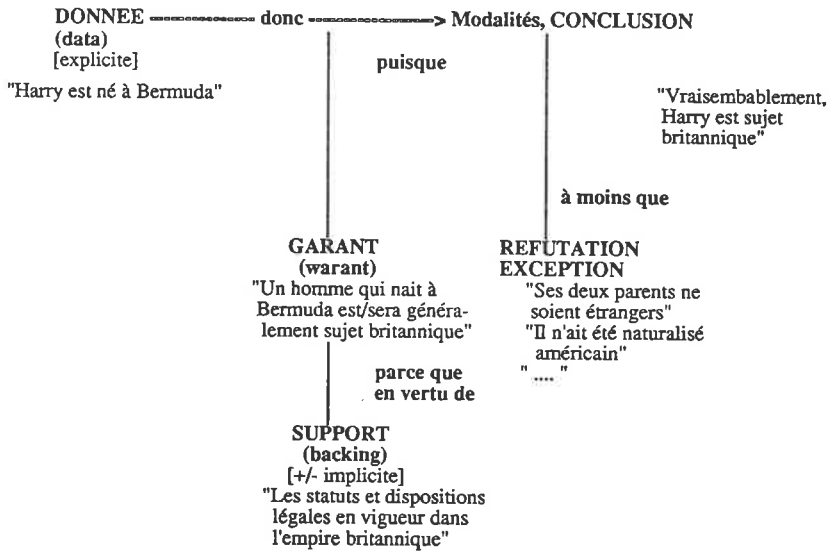


Figure 9: le "schéma" de l'argumentation d'après TOULMIN (1958, p. 99-105)

Assurément, ce "schéma" appelle quelques aménagements. Mais, en l'état, un de ses atouts importants est qu'il permet d'intégrer au coeur de la relation argumentative ce que le schéma super-structurel de Sprenger-Charolles et Adam rejetait dans les marges du texte argumentatif comme "thèse antérieure" ou "présupposés culturels". Les catégories de "garant" et de "support" de Toulmin ont pour correspondant la notion de *topos*, de règle de vraisemblance, telle que Ducrot et Anscombe l'ont redécouverte dans le dernier état de leur théorie (linguistique) de l'argumentation à partir d'Aristote (cf. DUCROT 1983, ANSCOMBRE 1984, ANSCOMBRE et DUCROT 1983, pour une présentation cf. MOESCHLER 1985 p. 67-72, BRASSART 1987 p. 302-320).

Dans ces conditions, les critiques assez violentes qui sont formulées par l'équipe de Grize à l'encontre de la conception toulminienne (GRIZE 1974, 1984, BOREL, 1974) ne nous semblent pas fondées. Reprocher à Toulmin d'en rester au modèle du syllogisme **logique**, et donc de confondre argumentation et démonstration, c'est ne pas faire la distinction de base entre logique et dialectique, entre syllogisme logique et syllogisme **dialectique**, entre le vrai et la vraisemblance, entre la vérité et l'opinion, et ne pas tenir compte du fait que précisément Toulmin (1958), en tant que philosophe du langage ordinaire, montre l'incapacité du syllogisme logique à rendre compte de l'argumentation naturelle, quotidienne.

Van DIJK (1980) s'inspire explicitement de Toulmin quand il propose sa propre version de la super-structure argumentative.

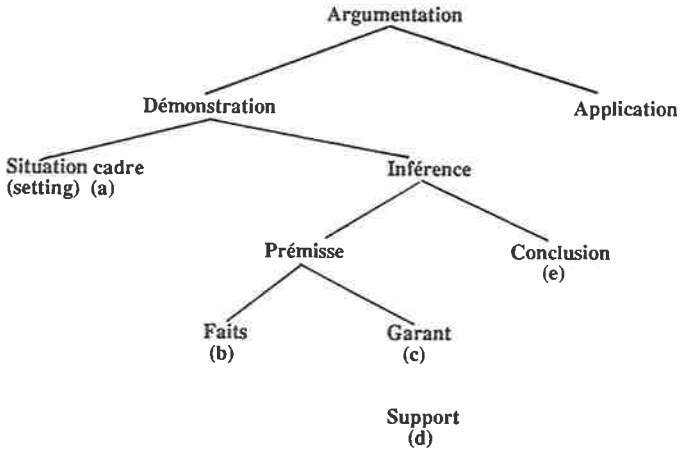


Figure 10: superstructure argumentative n°3  
(d'après van DIJK 1980, p. 119)

Cette super-structure pourrait, selon van Dijk, rendre compte d'argumentation relativement simple, comme cette séquence esquissée sous la forme d'un quasi résumé, sans dilatation ni expansion :

- (a) Il y a une réunion ce soir.
- (b) John est malade.
- (c) Les personnes qui sont malades ne vont généralement pas aux réunions.
- (d) La réunion n'est pas très importante pour John et il est trop mal en point pour y aller.
- (e) John ne va pas à la réunion ce soir.



On pourrait s'interroger sur la pertinence terminologique de " démonstration ", dans la mesure où, nous l'avons dit, l'effort définitoire de ceux qui se sont intéressés à l'argumentation a été de distinguer nettement l'argumentation de la démonstration ainsi que de l'ordre. Se demander également en quoi (d) peut renvoyer à la catégorie " support " de Toulmin, comme van Dijk le déclare. Mais surtout, la distinction " Faits/Situation cadre " paraît peu fonctionnelle, du moins pour le texte retenu en exemple, puisque la " situation " peut avantageusement être traitée comme une simple expansion d'un noeud " données " à tire d' " informations " qui contribuent à déterminer la valeur argumentative des " faits ". Dans une représentation plus complexe, qui jouerait sur la possibilité d'auto-enchâssement de la super-structure argumentative (comme, a priori, de toute super-structure), le noeud " Situation cadre " pourrait être compris comme un " fait argumentatif " dans une argumentation de second rang, puisqu'il y a quelque sens à développer une argumentation dans le cas évoqué par van Kijk que si John

- **désire** participer à cette réunion (et le " support " qui minimalise l'importance de la réunion est alors mal venu ! ) :

(1) Il y a une réunion ce soir. (2) John a envie d'y aller ((3) et il irait bien). Mais (4) il est malade ((5) trop malade pour se déplacer). (7) Il n'ira donc pas à cette réunion.

- ou (/et) a moralement **obligation** d'y aller :

(1) Il y a une réunion ce soir. (2') John devrait normalement y participer ((3) et il irait bien). Mais (4) il est malade ((5) trop malade pour se déplacer) et (6) la réunion de ce soir n'est pas très importante. (7) Il n'ira donc pas à cette réunion.

Le schéma suivant cherche à représenter cet **auto-enchâssement argumentatif** en " complexifiant " la proposition de Toulmin et sans traiter, pour l'instant, des noeuds " garant " et " support " :

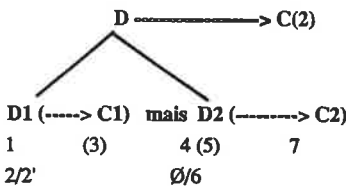


Figure 11: application partielle du modèle de Toulmin (1958)  
à des textes construits d'après van Dijk (1980).

C'est ce cadre super-structurel " complexe " que nous allons enfin tenter d'appliquer à " Mir Rose ".

Il s'agit d'établir **une image possible** de la macro-structure sémantique, ou plutôt différents niveaux de macro-structures sémantiques que des sujets experts pourraient se construire en lisant-comprenant ce texte (voire en le résumant) et qui seraient disponibles dans leur mémoire à long terme pour des rappels ultérieurs. Nous nous inscrivons donc dans la problématique " classique " de la compréhension-mémorisation des textes, telle qu'elle a été développée pour le récit par KINTSCH et van DIJK (1975 par ex. pour une des premières versions de leur modèle ; pour plus de détails cf. les références bibliographiques citées au début de cet article).

Il n'est pas question ici de présenter le détail des procédures d'analyse des textes sources.

On rappellera simplement que la méthodologie prévoit de procéder d'abord à l'établissement du contenu sémantique explicite et implicite ou présupposé du texte en calculant les propositions sémantiques sous-jacentes aux phrases. Chaque proposition comprend un prédicat et un ou plusieurs arguments : par exemple, la proposition sémantique.

" MANGER (CHAT, SOURIS),

soit " prédicat (argument 1 " agent ", argument 2 " objet " ), est sensée constituer la base sémantique " profonde " commune aux phrases de la famille paraphrastique " Le chat mange la souris. / La souris est mangée par le chat. / C'est le chat qui... / etc... " (Pour plus de détails sur ce point cf. LE NY 1979, DENHIÈRE 1983 ; pour une discussion sur l'intérêt " technique " et les limites de cette procédure de codage cf. KINTSCH 1982, CARON 1985). Prédicats et arguments sont conventionnellement écrits en majuscules pour signifier qu'il s'agit, par principe, d'un métalangage construit pour noter des concepts, des " informations ", et non de mots, d'unités lexicales de la langue ordinaire puisque les sujets (experts) comprennent et gardent en mémoire, principalement, du/le sens et non pas la " lettre " du texte, sa surface linguistique.

On obtient par ces calculs une première liste des propositions qui décrit le contenu sémantique explicité par les phrases du texte, la " base de texte incomplète " (cf. *Annexe* infra, colonne de gauche). Pour comprendre le texte comme un ensemble cohérent-cohésif, le lecteur est amené à inférer un certain nombre d'informations que le rédacteur n'a pas jugé utile de mettre en mots parce qu'il a

estimé que son destinataire pourrait facilement les recalculer lui-même. Pour expliciter ces inférences nécessaires, le chercheur établit une seconde liste de propositions (cf. *Annexe* infra, colonne de droite “ \* ”) qui constitue avec la première ce qu’on appelle la “ base de texte explicite ” du texte (soit l’ensemble de l’*annexe*).

L’application de quelques “ macro-règles (d’effacement, de construction, d’intégration et de généralisation , pour une rapide présentation cf. SPRENGER-CHAROLLES 1980 ou DENHIERE 1984) permet de passer de ces **micro**-propositions à des **macro**-propositions, qui, à des niveaux hiérarchiques différents d’importance ou de détail de l’information, sont ensuite affectées aux différentes catégories de la super-structure textuelle et constituent les principaux niveaux macro-structurels (sémantiques) du texte.

Le contenu de l’*annexe* pourrait à l’évidence être critiqué dans le détail mais aussi, plus fondamentalement, sur les inférences que nous proposons de calculer en “ BTE ” : c’est que, du moins à notre connaissance, il n’existe pas de règle formelle permettant de déterminer à coup sûr le niveau auquel il conviendrait d’arrêter l’analyse.

Pour une première approche on peut se contenter de l’analyse simplifiée que nous présentons dans le **document 1**. Nous y utilisons les mêmes conventions d’écriture que pour l’analyse prédicative classique : majuscules pour signifier que c’est de l’information que nous codons et que la mise en mots pourraient se faire avec d’autres unités lexicales, caractères droits pour les informations de la BTI (liste de gauche), caractères italiques et “ \* ” pour les informations inférées en BTE (liste décalée à droite). Plus “ naturelle ” au premier abord, puisqu’elle conduit à réécrire les informations du texte sous la forme apparente de (para-)phrases acceptables en langue ordinaire et non pas à travers un métalangage construit, cette présentation pourrait éventuellement (?) constituer un objet de travail avec de grands élèves ou des étudiants. Elle est en principe (on le verra plus loin) moins pointue que l’analyse propositionnelle, puisqu’elle amalgame en une seule “ phrase ” des micro-informations que l’analyse pourrait distinguer, et donc moins puissante et précise pour le chercheur qui voudrait faire une étude fine des rappels du texte après lecture.

## DOCUMENT 1 :

## Analyse simplifiée du contenu sémantique de " Mir Rose ".

## I

- (1) LES HOMMES AIMENT LES FEMMES  
 (2) LES FEMMES ONT LES MAINS DOUCES  
     (1\*) *LES HOMMES N'AIMENT PAS LES FEMMES*  
     (1-1\*) *LES FEMMES N'ONT PAS LES MAINS DOUCES*

## II

- (3) X SAIT QUE (1-2 (1\*-1-1\*))

## III

- (4) MAIS X SAIT AUSSI QUE (5)  
 (5) X LAVE LA VAISSELLE  
     (5\*) *X LAVE LA VAISSELLE A MAINS NUES*  
     (5-1\*) (5\*) *REND LES MAINS (DE X) NON-DOUCES*  
     (5-2\*) *X A LES MAINS NON-DOUCES*  
     (5-3\*) *IL EST POSSIBLE QUE LES HOMMES N'AIMENT PAS/PLUS X*

## IV

- (6) ALORS X NE DOIT PAS RENONCER A SON CHARME  
     (6\*) *X A DU CHARME SUR LES HOMMES*  
     (6-1\*) *LES FEMMES ONT DU CHARME SUR LES HOMMES*  
     (6-2\*) *LES FEMMES ONT LES MAINS DOUCES*  
     (6-3\*) *X/LES FEMMES VEULENT AVOIR/GARDER DU CHARME SUR  
       LES HOMMES*  
     (6-3\*)' *X/LES FEMMES VEULENT ETRE AIMEES PAR LES HOMMES*  
     (6-4\*) *X/LES FEMMES VEULENT AVOIR LES MAINS DOUCES*
- (7) PARCE QU'ELLE FAIT LA VAISSELLE  
     (7\*) *LA VAISSELLE SALE DOIT ETRE LAVEE*  
     (7-1\*) *X/LES FEMMES DOIVENT LAVER LA VAISSELLE A MAINS  
       NUES*  
     (7-2\*) *PERSONNE N'AIDE X/LES FEMMES A FAIRE LA VAISSELLE  
       A LA MAISON*

*(7-3\*) X/LES FEMMES N'ONT PAS DE GAND/DE MACHINE POUR FAIRE LA VAISSELLE*

- (8) X DOIT UTILISER MIR ROSE (*POUR FAIRE LA VAISSELLE*)  
*(8\*) MIR ROSE EST UN PRODUIT/DETERGENT POUR LA VAISSELLE*  
*(8-1\*) ON UTILISE MIR ROSE POUR LAVER LA VAISSELLE A MAINS NUES*

## V

- (9) LA VAISSELLE DE X SERA PROPRE  
 (10) LA VAISSELLE DE X SERA BRILLANTE  
*(10\*) PARCE QUE X A UTILISE MIR ROSE POUR LAVER SA VAISSELLE*  
*(10-1\*) (DONC) MIR ROSE EST UN BON PRODUIT POUR LAVER LA VAISSELLE*

## VI

- (11) LES MAINS DE X SERONT PLUS DOUCES (QUE 11\*)  
 (12) LES MAINS DE X SERONT PLUS BELLES (QUE 11\*)  
*(11\*) SI X N'AVAIT PAS UTILISE MIR ROSE POUR LAVER SA VAISSELLE*  
*(11-1\*) (DONC) MIR ROSE EST BON POUR LES MAINS*  
 (13) PARCE QUE MIR ROSE CONTIENT DE L'EXTRAIT DE PETALE DE ROSE  
*(13\*) (PUISQUE) L'EXTRAIT DE PETALE DE ROSE EST BON POUR LES MAINS*

## VII

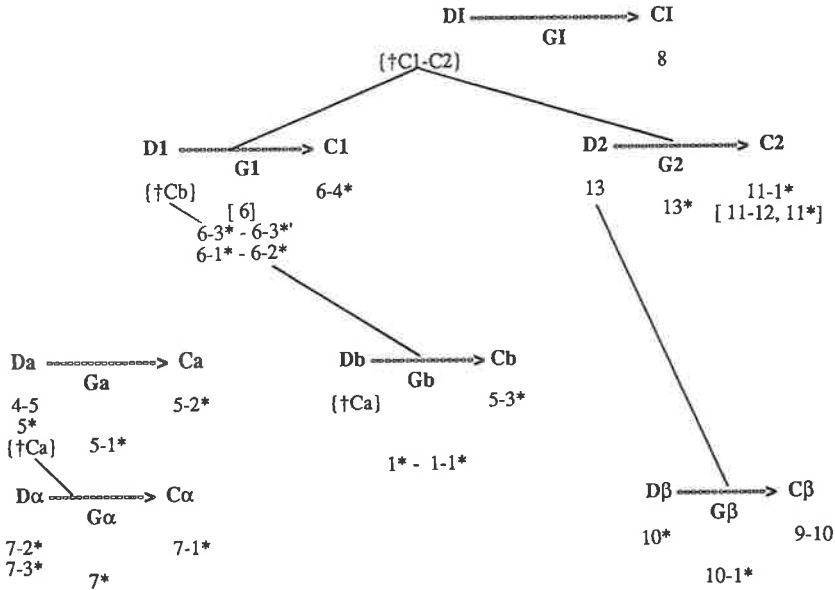
- (14) LES MAINS DE X NE POURRONT QUE DIRE MERCI A X  
*(14\*) PARCE QUE X A FAIT RE-DEVENIR/RESTER LES MAINS DE X DOUCES*

## VIII

- (15) LE MARI/L'HOMME DE X NE POURRA AUSSI QUE DIRE MERCI A X  
*(15\*) PARCE QUE X A FAIT RE-DEVENIR/RESTER LES MAINS DE X DOUCES*

X = "vous", "maîtresse de maison"

Le schéma que nous proposons **figure 12** et dans lequel les lettres D,G et C désignent les catégories sémantiques super-structurelles **Données**, **Garant** et **Conclusion** empruntées à Toulmin (cf. supra) est une approche, encore grossière sans doute, de la structure sémantique argumentative de " Mir Rose ".



**Figure 12:** macro-structure sémantique (théorique, et partielle?) de "Mir Rose"

Conformément au principe retenu pour la figure 11, nous obtenons une " formalisation " complexe par récursivité du module argumentatif de base.

Comme dans la majorité des textes argumentatifs naturels, les garants sont le plus souvent issus des inférences calculées en " BTE " (informations " \*"), sauf pour les " (para-) phrases 1-2, voire 6 qui se voient ainsi attribuées une fonction argumentative particulière. On notera au passage l'utilité technique de l'analyse propositionnelle par rapport à la notation " (para-)phrastique ", puisque ce n'est qu'une partie de l'information de 6 qui, selon nous, peut jouer le rôle de Garant, en l'occurrence quelque chose comme " X ne renonce pas à son charme " : nous avons essayer de signaler cette restriction et notre hésitation en notant

6 entre crochets, mais l'écriture aurait été plus précise avec l'analyse prédicative qui nous aurait permis de ne noter que les propositions 10-11 (cf. Annexe). **G I** n'a pas été spécifié en raison de sa très grande généralité par rapport aux autres garants du texte qui sont nettement plus "pointus" ; il aurait pu l'être sous la forme d'un topos comme "on cherche/utilise ce qui est bon (pour soi)".

On pourrait sans doute discuter le traitement que nous avons fait subir aux informations mises entre crochets sous **C2** : nous les considérons comme une quasi auto-reformulation, dans le "monde" évoqué par le texte, de 11-1\* "Mir Rose est bon pour les mains", et non-indispensables à ce titre. De la même manière, nous ne faisons pas apparaître 14, 14\* ni 15, 15\*. De ce point de vue, notre représentation peut être considérée comme partielle : manquerait le noeud "application" prévu par van Dijk (1980). C'est précisément sous ce noeud que l'on pourrait décider de noter les informations mises entre crochets sous **C2** et la série 14... sq.

Nous distinguons 4 niveaux hiérarchiques principaux (un 5ème niveau serait potentiellement formé par les micro-informations que nous n'avons pas retenues dans les niveaux supérieurs). Comme on le constate à la lecture de la figure 12, c'est "par la gauche", par les Données, que la **dilatation argumentative** s'opère, que les chaînes argumentatives se déroulent. Le contenu sémantique d'un noeud textuel **Données** d'un niveau "n" est déterminé par la ou les **Conclusions** "issues" du niveau "n-1" (ce que nous essayons de noter en écrivant sous **D I**, par exemple (C1-C2)). Ce même noeud textuel **Données** "n" est dilaté par le module argumentatif **Données (Garant) Conclusion** "n-1".

Les enchaînements argumentatifs que nous mettons en évidence de cette manière établissent donc, le plus souvent, des liaisons hiérarchiques, "verticales", "paradigmatiques" en quelque sorte, parfois "horizontales", "syntagmatiques" dans le cadre de la séquence argumentative propre au niveau 3 dans laquelle **Db** "reprend" **Ca, Db (Gb) Cb** est en relation de continuité-contiguïté non-hiérarchique avec **Da(Ga)Cb**. De manière générale, il semble que dans les textes argumentatifs ces enchaînements puissent se constituer à la fois à un (seul) niveau hiérarchique déterminé et de niveau en niveau : dans le premier cas on pourrait parler d'expansion argumentative, dans le second de dilatation argumentative.

Le premier intérêt de cette modélisation réside donc pour nous dans le fait qu'elle met assez bien en évidence la trame argumentative de "Mir Rose" et justifie ainsi qu'on le considère comme un texte de type argumentatif. Mais elle permet également d'envisager, à des niveaux différents, quatre macro-structures sémantiques, quatre "résumés" possibles avec différents degrés de condensation

de l'information. La macro-structure correspondant au premier niveau hiérarchique donnerait lieu, si on la mettait en mots, à un résumé très bref, celle du quatrième niveau, à l'inverse, autoriserait un résumé nettement plus long et plus détaillé :

DI (GI CI,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 /,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 / + / Da (Ga) Ca – Db (Gb) Cb /,

DI (GI) CI + / D1 (G1) C1 – D2 (G2) C2 / + / Da (Ga) Ca – Db (Gb) Cb /  
+ D $\alpha$  (G $\alpha$ ) C $\alpha$  – D $\beta$  (G $\beta$ ) C $\beta$  /.

A l'évidence, ce type d'analyse et de formalisation des textes, et du texte argumentatif en particulier, présente également un certain nombre de limites. Il convient de les connaître pour ne pas être dupe d'un possible effet de "scientificité positiviste".

Comme dans toute démarche scientifique, le chercheur construit l'objet qu'il décrit, il construit un objet de connaissance qui ne se confond pas avec l'objet du monde : reste à déterminer et à annoncer aussi clairement que possible le prix que l'on accepte ou non de payer pour construire cet objet, c'est-à-dire les aspects de l'objet du monde que l'on accepte/décide de ne pas prendre en compte pour des raisons de cohérence épistémologique interne de la théorie ou, plus modestement, par impuissance (temporaire ?) du modèle.

On aura ainsi remarqué que l'analyse que nous proposons élimine certains faits de surface textuelle que l'on pourrait dire "rhétoriques" ou "stylistiques". Le net marquage de l'ouverture et de la clôture textuelles par le jeu de la "répétition et de la différence" entre LES HOMMES et VOTRE MARI, par exemple, n'est pas retenu ni traité dans notre représentation. Telle est une des conséquences de la méthodologie que nous avons choisie qui postule que, pour l'essentiel, les sujets mémorisent-comprennent le sens, les informations organisées du texte qu'ils ont lu et non sa "lettre", sa surface linguistique.

Cette "négligence" pose-t-elle un problème crucial ou ne relève-t-elle que d'un phénomène marginal ? Quel est son "coût" ? Autrement dit, peut-on dire qu'un lecteur ordinaire a compris "Mir Rose" s'il n'a pas traité le jeu HOMMES/MARI, et que, par conséquent, ce traitement relèverait de l'interprétation (connotative ?) par un spécialiste (qui pourrait être un stylisticien mais aussi un psychanalyste, un sociologue ...) plus que de la compréhension (dénotative ?) ordinaire ?



A l'inverse, ne risque-t-on pas, en négligeant le " style " et ses figures dans l'analyse du texte argumentatif, de **logiciser** l'argumentation (même dans le cadre d'une logique naturelle, non " formelle ", comme celle de Grize), d'accorder une prime exagérée aux stratégies de **conviction** par rapport à l' " art " de la **persuasion**, de n'envisager les lecteurs que comme des sujets (cartésiens) épistémiques et non pas aussi comme des sujets que traversent, que clivent les idéologies <sup>(9)</sup> et les affects ? Autant de questions que l'on ne peut pas ne pas se poser mais dont les réponses restent très largement à construire.

A travers la longue enquête que nous venons de conduire en compilant certaines publications de Jean Michel Adam en particulier, nous avons pu prendre la mesure de la complexité du domaine de l'analyse des textes, aussi bien en grammaires de texte qu'en psycho-linguistique textuelle cognitive, ainsi que de sa spécificité et de ses limites par rapport à l'analyse des discours.

Nous avons pu aussi proposer notre propre formalisation. A supposer que cette modélisation ait quelque consistance théorique, resterait à tester sa pertinence psycho-linguistique auprès de sujets ordinaires. Les quelques débuts de réponses partielles que nous avons enregistrés ailleurs (BRASSART 1987) sont encore insuffisants à cet égard et non conclusifs, même s'ils sont plutôt positifs et encourageants.

C'est dire la prudence méthodologique dont doit faire preuve la didactique du français à l'égard des résultats avancés par ces disciplines de référence. Rien ne serait pire qu'une mode passagère et forcément décevante qui risquerait de se traduire après coup par un retour en force des conceptions et des pratiques les plus éculées, celles " qui (n') ont (pas) fait leurs preuves ". Il ne s'agit pas de hurler avec la meute mais de travailler en professionnels de l'enseignement.

## NOTES

- (1) Pour une présentation rapide de la dialectique " traitement par données / traitement par concept " en lecture, cf. ADAMS et STARR (1982) ou SPRENGER-CHAROLLES (1986) par ex.
- (2) Pour une présentation rapide de la dialectique " traitement par données / traitement par concept " en production, cf. BRASSART 1988.
- (3) Cette notion de macro-acte de langage permet de répondre au risque de morcellement et d'émiettement des conduites langagières en une multitude de micro-actes de parole qui inquiète PORTINE (1983, p. 7) et CHEVALIER (préface à Portine 1983, p. 3).
- (4) Dans son schéma de la page 247, Adam écrit " Equilibre " et non " Manque " : il nous semble qu'il s'agit là d'une erreur (typographique ? /déséquilibre?), dans la mesure où, comme il le dit lui-même (ibidem), " la conscience d'un manque ayant été créée, en P1-P2-P3, une amélioration est nécessaire " qu'il s'agit de décrire avec les triades de Brémond.
- (5) Adam (p. 284 et 286) examine également la " structure de la communication du message " publicitaire en appliquant le schéma actantiel élaboré par GREIMAS (1966) pour l'analyse des récits mythiques à partir des études sur les contes populaires, puis le modèle de BREMOND (1966) destiné à rendre compte des différentes perspectives des " personnages " dans un récit. Nous ne reprendrons pas ici ces " applications " qui ne concernent pas directement notre propos. Mais on peut s'interroger sur la pertinence descriptive spécifique de modèles " narratifs " qui semblent avoir la plasticité de grilles de lecture universelles, pour ne pas dire passe-partout. Nous y reviendrons plus bas.
- (6) On retrouve l'inévitable " Mir Rose " flanqué du schéma emprunté à Sprenger-Charolles dans la rapide présentation par ADAM 1985 (p. 42) des grands types de textes et des schémas superstructurels qui sont sensés leur correspondre. Mais la mise en page est telle qu'on a bien du mal à retrouver, à la lecture du schéma et du texte mis côte à côte, en parallèle, le contenu sémantique ou même simplement les phrases correspondant aux différentes catégories argumentatives super-structurelles. Est-ce une question de manque de place ? Est-ce une transformation de fond, mais tacite, de la version de 1981 ? La version de 1987 apporte peut-être, on va le voir, un élément de réponse.
- (7) La fable est un assez bon exemple de ce phénomène. Adam (1981) l'étudie d'ailleurs comme fragment d'un texte argumentatif enchâssant. On se rappellera que, chez Aristote, la fable est traitée dans la Rhétorique et non pas dans la Poétique, et que la présentation des faits, leur récit ou description, est un moment important de l'argumentation judiciaire.
- (8) On remarquera qu'Adam assimile ici, comme Sprenger-Charolles d'ailleurs, thèse et conclusion, alors que dans le schéma qui précède immédiatement le passage que nous citons (cf. figure 4) il les distingue, attribuant les phrases (?) P4 et P4' à la conclusion et la série P5-P8 à la nouvelle thèse sans que l'on sache pourquoi il convient de les distinguer ni comment on passe de l'une à l'autre dans le texte et sa représentation. Il est vrai également que l'analyse de 1981 porte essentiellement sur le début de " Mir Rose " (en raison des connecteurs argumentatifs qu'il contient).
- (9) Pour un début de prise en compte du sujet idéologique dans le cadre de la psycholinguistique textuelle, voir van DIJK 1982. Dans une perspective " analyse de discours ", voir également P. DELCAMBRE 1976.

## Annexe : analyse propositionnelle ou prédicative de “ Mir Rose ”

## I

(1) AIMER (HOMME, FEMME)

(2) AVOIR (FEMME; MAIN)

(3) DOUX (MAIN)

(3\*) NEG. (1)

(3-1\*) – (2)

(3-2\*) NON-DOUX (MAIN)

## II

(4) SAVOIR (X, 1-3)

## III

(5) MAIS (1-4, 6-8)

(6) SAVOIR (X, 8)

(7) AUSSI (6)

(8) LAVER LA VAISSELLE (X)

(8\*) A LA MAIN (8)

(8-1\*) NU (MAIN)

(8-2\*) FAIRE DEVENIR

(8-8\*-8-1\*, MAIN, NON DOUX)

(8-3\*) AVOIR (X, MAIN)

(8-4\*) NON-DOUX (MAIN)

(8-5\*) AIMER (HOMME, X)

(8-6\*) NEG. (8-5\*)

(8-7\*) POSSIBLE (8-5\* -8-6\*)

## IV

(9) ALORS (1-8,)

(10) RENONCER (X, à CHARME, \* SUR HOMME)

(10\*) AVOIR (X, CHARME, sur HOMME)

(10-1\*) AVOIR (FEMME, CHARME, sur  
HOMME)

(10-2\*) AVOIR (FEMME, MAIN)

- (10-3\*) = (3)  
 (10-4\*) VOULOIR (FEMME/X, 10-5\*-  
 10-5\*/10-6\*)  
 (10-5\*) AIMER (HOMME, FEMME/X)  
 (10-5\*) GARDER (X/FEMME, CHARME,  
 sur HOMME)  
 (10-6\*) AVOIR (FEMME/X, MAIN)  
 (10-7\*) DOUX (MAIN)
- (11) NEG. (10)  
 (12) IMP. (10)  
 (13) PARCE QUE (8)
- (13\*) DEVOIR (Z, 13-1\*)  
 (13-1\*) LAVER (Z, VAISSELLE)  
 (13-2\*) SALIR (ON, VAISSELLE)  
 (13-3\*) DEVOIR (X/FEMME, 13-1\*)  
 (13-4\*) LAVER (X/FEMME, VAISSELLE)  
 (13-5\*) A LA MAIN (13-4\*)  
 (13-6\*) NU (MAIN)  
 (13-7\*) AIDER (Z, X, à 13-4\*)  
 (13-8\*) NEG. (13-7\*)  
 (13-9\*) AVOIR (X, GAND/MACHINE)  
 (13-10\*) POUR (13-9\*, 13-4\*)  
 (13-11\*) NEG. (13-9\*)  
 (13-12\*) ET (10-13, 14)
- (14) UTILISER (X, Y)  
 (15) IMP. (14)
- (15\*) POUR (14, 15-1\*)  
 (15-1\*) = (8)  
 (15-2\*) GARDER (X, CHARME, sur  
 HOMME)  
 (15-3\*) PRODUIT (Y)  
 (15-4\*) UTILISER (ON, Y, pour 15-5\*)  
 (15-5\*) LAVER (ON, VAISSELLE)  
 (15-6\*) A LA MAIN (15-5\*)  
 (15-7\*) NU (MAIN)
- V
- (15) 16 (VAISSELLE)  
 (16) ET (PROPRE, BRILLANT)

(17) DE (VAISSELLE, X)

(17\*) PARCE QUE (15-16, 17-1\*)  
 (17-1\*) = (14)  
 (17-2\*) POUR (17-1\*, 17-3\*)  
 (17-3\*) = (8)  
 (17-4\*) BON (Y, pour 17-5\*)  
 (17-5\*) = (13-1\*)

## VI

(18) ET (15-17, 19-25)  
 (19) AVOIR (X, MAIN) = 8-5\*  
 (20) 21 (MAIN)  
 (21) ET (22-23, 24-25)  
 (22) = (3)  
 (23) PLUS (22, \* que 23\*)

(23\*) SI (23-1\* - 23-2\*, 23-3\* - 23-7\*)  
 (23-2\*) = (19) - (8-5\*)  
 (23-2\*) - (22) - (3)  
 (23-4\*) = (14)  
 (23-4\*) = (14\*)  
 (23-5\*) = (14-1\*)  
 (23-6\*) = (8-1\*)  
 (23-7\*) NEG. (23-4\*)

(24) BEAU (MAIN)  
 (25) PLUS (24, \* que 25\*)

(25\*) = (23\*)  
 (25-1\*) = (23-1\*)  
 (25-2\*) = (23-2\*)  
 (25-3\*) = (23-3\*)  
 (25-4\*) = (23-4\*)  
 (25-5\*) = (25-5\*)  
 (25-6\*) = (23-6\*)  
 (25-7\*) = (23-7\*)  
 (25-8\*) BON (Y, pour MAIN)

(26) PARCE QUE (19-25, 27)  
 (27) CONTENIR (Y, EXTRAIT)  
 (28) DE (EXTRAIT, PETALE)  
 (29) DE (PETALE, ROSE)

(29\*) BON (EXTRAIT, pour MAIN)  
 (29-1\*) = (28)  
 (29-1\*) = (29)

## VII

(30) DIRE (MAIN, MERCI, à X)

(31) DE (MAIN, X)

(32) POUVOIR (MAIN, 25)

(33) NE... QUE (27)

(33\*) PARCE QUE (30-33, 33-1\* - 33-2\*)

(33-1\*) FAIRE DEVENIR (X, MAIN,  
DOUX)

(33-2\*) DE (MAIN, X)

## VIII

(34) DIRE (MARI, MERCI, à X)

(35) DE (MARI, X)

(36) AUSSI (34)

(36\*) POUVOIR (MARI, 34)

(36-1\*) NE... QUE (36\*)

(36-2\*) PARCE QUE (34-36, 36-4\*)

(36-3\*) = (33-1\*)

(36-4\*) HOMME (MARI)

X – “ vous ”, maîtresse de maison
Y – “ Mir Rose ”
Z – “ quelqu’un de la maison ”

## BIBLIOGRAPHIE

ADAM J.M.

- 1973, **Grammaire du message publicitaire**, supplément au numéro 26 du *Français Aujourd'hui*.
- 1975, **Enjeux d'une approche du discours publicitaire : notes pour un travail de recherche**. *Pratiques* 7-8 (61-79).
- 1976, *Linguistique et discours littéraire. Théorie et pratique des textes*. Paris, Larousse (avec la collaboration de J.P. Goldenstein).
- 1981, **Votez Mir Rose, achetez Giscard : analyses pragmatiques**. *Pratiques* 30 (73-98).
- 1984, **Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs**. *Pratiques* 43 (107-122).
- 1985, **Quels types de textes ?** *Le Français dans le Monde* 192 (39-43).
- 1987 (a) **Textualité et séquentialité. L'exemple de la description**. *Langue Française* 74 (51-72).
- 1987(b) **Types de séquences textuelles élémentaires**. *Pratiques* 56 (54-79).
- 1987, *Linguistique textuelle : typologie(s) et séquentialité* in J.L. Chises et alii (Ed.) : *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits* . Bruxelles, De Boeck.

ADAMS M.J., STARR B.J.

- 1982, **Les modèles de lecture**, *Bulletin de Psychologie* 35 (695-704).

ANSCOMBRE J.C.

- 1980, **Voulez-vous dériver avec moi ?** *Communications* 32 (61-124).
- 1984, **Argumentation et topoï** - Actes du 5ème Colloque d'Albi : *Argumentation et Valeurs* (45-70).

ANSCOMBRE J.C., DUCROT O.

- 1983, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.

BEAUDICHON J.

- 1982, *La communication sociale chez l'enfant*. Paris, PUF.

BENOIT J., FAYOL M.

- A paraître, **Le développement de la catégorisation des types de textes**, *Pratiques*.

BEREITER C., SCARDAMALIA M.

- 1982, **From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process.** in R. GLASER (Ed.) *Advances in instructional psychology* vol. 2 (1-64) ; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- 1987, *The psychology of Written composition* Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

BLACK J.B. BOWER G.H.

- 1984, **La compréhension des réctis considérée comme une activité de résolution de problème,** in G. DENHIÈRE (Ed.) 1984 (275-311), trad.

BOREL M.J.

- 1984, **Raisons et situation d'interlocution. Introduction à une étude de l'argumentation.** *Revue Européenne de Sciences Sociales* 32 (65-93).

BRASSART D.

- 1987, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique).* Thèse, université de Strasbourg ; ronéo, 4 vol.
- 1988, **Arguments pour une didactique du texte. A propos d'un type de récit.** *Recherches* 8 (5-17).

BRASSART D. DELCAMBRE I.

- 1988, **Pourquoi les " terribles lézards " sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif.** *Pratiques* 58 (43-74).

BREMOND C.

- 1966, **La logique des possibles narratifs.** *Communications* 8 (60-76).
- 1973, *Logique du récit,* Paris, Seuil.

BROSSARD M.

- 1985, **Qu'est-ce que comprendre une leçon ?** *Bulletin de Psychologie* 38 (727-738).

CARON J.

- 1985, **Le rôle des marques argumentatives dans le rappel d'un texte.** *Bulletin de Psychologie* 38 (775-784).

CHAROLLES M.

- 1980, **Les formes directes et indirectes de l'argumentation.** *Pratiques* 28 (7-44).



## DELCAMBRE P.

- 1976, *Mémoire et appropriation des messages. Etude de quelques mécanismes idéologiques de la réception-réémission des messages de la presse écrite*. Thèse, Université de Lille III ; ronéo, 2 vol.

## DENHIÈRE G.

- 1979, **Compréhension et rappel d'un récit par des enfants de 6 à 12 ans**. *Bulletin de Psychologie* 32 (803-819).
- 1982, **Schéma (s) ? Vous avez dit schéma (s) ?**, *Bulletin de Psychologie* 35 (717-731).
- 1983 **OUVRIR (x, fenêtre) et OUVRIR (x, yeux) : de l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la compréhension des textes**. *Rééducation Orthophonique* 21 (431-451).
- 1984, *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits*. Lille, PUL.

## DENHIÈRE G., BAUDET S.

- 1987, **Traitement de texte**. in : J.A. RONDAL et J.P. THIBAUT (Ed.) *Problèmes de psycholinguistique* (43-85), Bruxelles, Mardaga.

## van DIJK T.A.

- 1973, **Modèles génératifs en théorie littéraire**. in : C. BOUAZIS et alii *Essais de la théorie du texte* (79-100), Paris, Galilée.
- 1977, *Text and Context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. London, Longman.
- 1980, *Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.
- 1981, *Studies in the pragmatics of discourse*, La Haye, Mouton.
- 1982, **Attitudes et compréhension des textes**. *Bulletin de Psychologie* 35 (557-569).
- 1984, **Texte**, in J.P. de BEAUMARCHAIS et alii (Ed.), *Dictionnaire des littératures de langue française* (T. III p. 2281-2289), Paris, Bordas.

## DUCROT O.

- 1980, *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit.
- 1983, **Opérateurs argumentatifs et visée argumentative**, in : *Connecteurs pragmatiques et structures des discours, Actes du IIème Colloque de Pragmatique de Genève, Cahiers de Linguistique Française* 5 (7-36)

## EHRlich S.

- 1985, **Thématisation, compréhension et vitesse de lecture par des enfants**. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 14 (331-339).

FAYOL M.

- 1981, *L'organisation du récit chez l'enfant. Son évolution de 6 à 10 ans*  
Thèse, Université de Bordeaux, ronéo.
- 1985, *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*  
Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- 1987, **Vers une psycholinguistique textuelle génétique : l'acquisition du récit**, in : G. PIERAUT-LE BONNIEC (Ed.) *Connaître et le dire* (223-238), Bruxelles, Mardaga.

GARCIA C.

- 1986, **Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture**, *Pratiques* 49 (23-49).

GARCIA C. et coll.

- 1986, *Objectif : écrire*. Mende, CDDP de la Lozère.

GREIMAS A.J.

- 1966, *Sémantique structurale*, Paris, Larousse.

GRIZE J.B.

- 1974, **Argumentation, schématisation et logique naturelle**, *Revue Européenne de Sciences Sociales* 32 (183-200).
- 1981, **L'argumentation : explication ou séduction** in *L'argumentation* (29-41), Lyon, PUL.
- 1984, **Des arguments qui n'en sont pas**, in Actes du 5ème Colloque d'Albi : *Argumentation et Valeurs* (5-21).

HALTE J.F.

- A paraître, **L'écriture entre didactique et pédagogie**. *Etudes de Linguistique Appliquée*.

HAYES J.R., FLOWER L.S.

- 1980, *Identifying the organisation of written processes* in L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Ed.) : *Cognitive processes in writing* (3-30) ; Hillsdale, Lawrence Erlbaum Ass.

JOLIBERT J.

- 1988, *Former des enfants producteurs de textes*. Paris, Hachette.

ISENBREG H.

- 1970, **Der Begriff "Text" in der Prachtheorie**. *ASG Bericht* 9.

KINTSCH W.

- 1982, **Text representations**, in : W. OTTO et S. WHITE (Ed.), *Reading expository material* (87-102), New York, Academic Press.

KINTSCH W, van DKIJ T.A.

- 1975, **Comment on se rappelle et on résume une histoire**, *Langages* 40 (98-116).

KNEUPER C.W.

- 1978, **Teaching argument. An introduction to the Toulmin model**. *College Composition and Communication* 29 (273-241).

LAUTREY J.

- 1982, **Le cognitivisme**, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 11 (95-106).

LE NY J.F.

- 1979, *La sémantique psychologique*. Paris. PUF.

LINDSAY P.H., NORMAN D.A.

- 1980, *Traitement de l'information et comportement humain. Une introduction à la psychologie*. Montréal, Etudes Vivantes.

MOESCHLER J.

- 1985, *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier.

OLERON P.

- 1985, **Sur les échanges polémiques et le problème des macrostructures du langage**. *Bulletin de Psychologie* 38 (1-12).

PERELMAN C.

- 1977, *L'empire rhétorique, Rhétorique et argumentation*. Paris, Vrin.

PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L.

- 1958, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris, PUF (réédition Bruxelles, Edit. de l'UB).

PORTINE H.

- 1983, *L'argumentation écrite. Expression et communication*. (avec une préface de J.C. CHEVALIER), Paris, Hachette-Larousse.

RECANITI F.

- 1980, **Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire ?** *Communications* 32 (190-215).

ROULET E.

- A paraître **Dimensions argumentatives du récit et de la description.** *Argumentation*.

SEARLE J.R.

- 1972, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage.* Paris, Hermann.
- 1979, *Sens et expression. Etudes de théorie des actes du langage.* Paris, Minuit.

SIMON J.

- 1973, *La langue écrite de l'enfant.* Paris, PUF.

SMILEY S.S., et alii.

- 1977, " **Recall of thematically relevant material by adolescent good and poor readers as a function of written vs oral presentation.** *Jal. of Educational Psychology* 69-4 (381-387).

SPRENGER-CHAROLLES L.

- 1980, **Le résumé de texte.** *Pratiques* 26 (59-90).
- 1986, **Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage.** *Pratiques* 59 (9-27).

TODOROV T.

- 1968, **La grammaire du récit.** *Langages* 12.

TOULMIN S.E.

- 1958, *The uses of argument.* Cambridge, CUP.

## T'AS PAS DES IDEES ?

Marylène CONSTANT  
Collège de la Bassée.

**Sujet de réflexion** (session de rattrapage - Septembre 1988).

*Vous correcteurs de copies, que pensez-vous des sujets de réflexion du brevet ? Dites avec précision, dans quelles circonstances, en face de quelles souffrances physiques ou morales vous vous êtes trouvés devant ces sujets ? Vous discuterez la question en l'illustrant d'exemples puisés dans votre expérience ainsi que dans les annales. Vous essaierez de définir quelles actions pourraient être menées face à la misère du correcteur.*

Si j'avais eu un conseil à donner aux élèves de l'académie de Lille, choisissant le sujet de réflexion, puisque c'est ainsi qu'on l'appelle, je leur aurais glissé de ne pas partager **entièrement** le point de vue qui est celui de la jeunesse sur le monde des adultes ; qu'ils pensent à nous, pauvres correcteurs, qu'ils ne soient pas indifférents aux dures réalités du monde contemporain (enseignant notamment), qu'ils se sentent un peu solidaires (Dijon), afin que nous n'ayons pas à recevoir en pleine figure des phrases de ce genre extraites d'une copie d'élève, brevet, mouture 88 : " Les professeurs sont les premiers empêcheurs de tourner en rond... Les parents sont les seconds empêcheurs de tourner en rond..." , tout cela suivi d'une argumentation sans faille, nous laissant pantois. N'aurait-il pu cet élève éprouver " une espèce de honte à la vue de nos misères " professionnelles et parentales ", n'aurait-il pu avoir une attitude humanitaire face à notre désarroi ? (Clermont-Ferrand).

J'aurais volontiers demandé à cet élève si il ne craignait pas le jugement des autres - et surtout celui du correcteur - (Paris-Versailles), à moins que cet élève ne fasse volontairement montre d'un héroïsme sans pareil et à toutes épreuves, ce en quoi il aurait eu des pistes de réflexions, faisant appel à sa propre expérience selon l'expression consacrée, pour rédiger le sujet de Créteil. Après tout, n'est-il pas de notre devoir d'encourager chez notre belle jeunesse le goût du risque (Montpellier) ?

Je suis cependant là, à cette étape de ma réflexion, un peu mal à l'aise : " Faut-il toujours dire la vérité aux enfants ? " (Aix-Marseille).

Bah ! De toutes façons, de tout temps, “ les hommes ont cherché à s'affranchir des lois de la pesanteur ” (d'esprit, je m'entends), alors nos élèves sont sûrement aptes à s'aventurer dans des espaces même minés (Reims !). A moins qu'ils ne préfèrent “ tout ce qui fait douce la vie des hommes : leurs maisons, leurs petits cafés, les arbres de leur promenade ” (Limoges), parce que franchement, avoir un mode de vie conditionné par l'efficacité et le profit, sans perdre de temps, beurk (Bordeaux).

Parlant de temps et d'efficacité, à nouveau, je nous plains, pauvres correcteurs de devoir nous dire que les apparences (d'une copie) sont souvent trompeuses et qu'on n'a pas beaucoup de moyens pour nous fonder une opinion juste - 5 minutes tout compris - (Amiens). On corrige comment ? Thèse, antithèse, synthèse, mots gratuits lancés à la cantonnade dans la salle affectée au jury de correction, aux fenêtres qui risquent de vous tomber sur la tête et meublée de tabourets branlants, ça c'est pour la souffrance physique et les maux de dos. C'est alors là qu'un mardi de juin de correction de brevet, je me suis imaginée quelques instants, dans un petit bois de bouleaux, oh pas aussi merveilleux que celui de Supervielle parce que vous savez bien que nos forêts courent elles aussi, eh oui ! des risques terribles et qu'il nous faut tout faire pour les sauvegarder (Rennes). Je grimpais aux arbres, en toute liberté : je ne suis plus une enfant dont l'éducation dans une certaine mesure doit être faite de contraintes (Poitiers).

P.S. 1 : En quittant le centre de correction, j'ai pris le train pour Paris, parce que moi je ne suis pas Monsieur Panard, je n'ai pas peur des chemin de fer, d'ailleurs vivre comme lui, est-ce vivre (Besançon) ? ... et de plus je suis attirée par la capitale, j'aimerais y vivre malgré certains de ses aspects particulièrement rebutants (Caen).

P.S. 2 : Le jury de correction de *Recherches* me mettra-t-il la moyenne parce que les maths et l'histoire-géo, c'est pas mon fort ?

**LE PIEGE DE CERTAINS ENONCES de devoirs de réflexion :**

“ on a envie d’y répondre tout de suite ! ”

Brigitte HIBERT  
L.P. Valenciennes.

Juin 1987, correction des BEP tertiaires en français : 25 % des candidats ont commencé leur “ essai ” ou “ commentaire ” par le mot “ OUI ”.

Or, qu’attendent les enseignants de français ? Une INTRODUCTION. Une vraie introduction qui présente le sujet du devoir, comme si le correcteur ne le connaissait pas.

Cette règle d’or a été enfreinte par un élève sur quatre : pas d’introduction, réponse directe aux questions posées. L’étude de l’énoncé nous permettra-t-elle de comprendre les raisons d’un tel pourcentage d’ “ échecs ” ?

Essai : 30 lignes au moins (10 points).

“ Oui vraiment, la publicité est la plus belle expression de notre époque, la plus grande nouveauté, un Art ” *B. Cendrars.*

Partagez-vous cette opinion ?

Justifiez votre réponse.

Tout d’abord, la citation commence pour “ oui ”... Alors, si un sujet d’examen commence par ce mot, pourquoi pas le devoir ?

De plus, dans de nombreuses formes de communication (questionnaire à remplir, etc.) nous sommes dressés au **grand réflexe conditionnés des réponses dans l’ordre.**

1 – OUI

2 – PARCE QUE ...

Ensuite, bien **des énoncés** ont déjà la forme **d'excellentes introductions** : du " général " au thème de réflexion, et même parfois annonce du plan...

Prenons un exemple :

Amiens BEP Carrières sanitaires et sociales 1982.

Il arrive tous les jours des catastrophes naturelles ou autres (séismes, guerres, famines, pollution). Les hommes oublient et arrivent à vivre comme si elles n'existaient pas. Pensez-vous que l'oubli et l'inconscience soient de rigueur ou qu'il faille être vigilant ?

- Supprimons " pensez-vous que ". Faisons les transformations nécessaires. Le tour est joué : nous avons une introduction.

- Ah non ! Vous n'avez pas le droit ! Vous ne respectez pas les règles du jeu : il - est - interdit - de - reprendre - les - termes - du - sujet !

Si l'énoncé ressemble, à quelques mots près, à une introduction, il est compréhensible que les élèves aient envie de développer sans délai leurs idées.

Enfin, une proportion importante de **questions totales** est à noter dans les sujets dits de " réflexion ". Proportion qu'il faudrait calculer... ce serait intéressant de connaître le résultat... mais fastidieux à réaliser !

Etes-vous de cet avis ?  
Pensez-vous que...  
Estimez-vous que...  
L'auteur a-t-il raison de ... ?

Pourtant durant le stage à l'ENNA, les professeurs insistent sur la qualité du questionnement lors de l'utilisation de la méthode interrogative orale ! Alors, par écrit ! Les interrogations commençant par " est-ce que... " sont traquées.



De même les questions fermées. A fortiori les interro-négatives ! Que dire du sujet suivant ?

Aix-en-Provence BEP

Dans le passé une solide alliance s'était progressivement nouée entre l'homme et la nature. En est-il de même aujourd'hui ? La civilisation industrielle n'a-t-elle pas changé ce rapport ?

1 – NON

2 – SI.

Ainsi, de nombreux sujets de réflexion incitent les élèves à répondre directement, alors que les enseignants de français attendent une introduction élaborée. Quand on connaît l'enjeu des premières lignes qui prédisposent, bien ou mal, le correcteur, il semble déloyal de tendre des pièges aux élèves !

# ASTER

recherches en didactique des sciences expérimentales

## communiquer les sciences

N° 4

1987

DES IMAGES ET DES SCIENCES	Anne-Marie Drouin	1
SUR LA LECTURE DES MANUELS DE BIOLOGIE	Yvette Ginsguger-Vogel Jean-Pierre Astolfi	33
LA MISE EN SCENE DU SAVOIR SCIENTIFIQUE DANS LES DOCUMENTAIRES	Alain Robert	65
QUELQUES FORMES DU SAVOIR SAVANT DANS LES DISCOURS DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE	Daniel Jacobi	91
A PROPOS DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE EN SCIENCES BIOLOGIQUES	Michel Develay	119
ADAPTATION ET THEORIE DE L'EVOLUTION	Geneviève Lacombe	139
TRAVAIL AUTONOME AU LYCEE ET ELABORATION DU CONCEPT DE RESPIRATION	Jeanine Guyon	155

Aster, publication de didactique des sciences expérimentales paraissant deux fois par an, est édité par le Service des Publications de l'Institut National de Recherche Pédagogique.

Les commandes sont à adresser directement à ce Service, accompagnées du titre de paiement.

Prix du numéro : 55 francs TTC, franco de port.

INRP, Service des Publications  
29, rue d'Ulm  
75230 PARIS CEDEX 05

**L'argumentation, un exercice apparemment au-dessus de tout soupçon...  
... et pourtant entaché de dé-raison.**

Roseline Tiset  
Lycée Pasteur, Lille.

CE QUI VA BENE MALE SANS LE DIRE IRAIT PEUT-ETRE MIEUX  
EN LE DISANT :

Avec l'apparition des classes de rhétorique, au XVIIIème siècle, la plupart des exercices d'écriture, littéraires ou non, ont reposé sur la mise en oeuvre de l'argumentation. Aujourd'hui, c'est encore ce qui fonde les principales épreuves de français du second cycle - et même avant - sous les formes multiples des exercices de résumé, discussion, essai littéraire, historique, économique, artistique (en classe de F 11 et A 3, par exemple), qu'il s'agisse de faire jouer les arguments d'autrui, des auteurs ou de produire les siens. Comme le rappelle utilement A.M. Marina Mediavilla en introduction à un manuel de la collection *Moderne Media* de 1<sup>o</sup>, des nuances existent entre dissserter, discuter, faire un essai, faire une composition française :

**dissserter** : développer des points de vue sur tous les aspects d'une question.

**discuter** : échanger des arguments.

**faire un essai** : traiter d'un sujet dans un exposé construit de facture libre.

**faire une composition française** : exposer un point de vue sur une question, organisé selon une logique qui oriente vers une conclusion.

Cette parenthèse est destinée à faire remarquer que les programmes actuels préconisent les trois dernières formes d'exercices pré-citées, et que la dissertation a officiellement disparu des programmes mais pas de la bouche et de la tête des élèves et des professeurs, et ce n'est sans doute pas là le fait d'une simple survivance du mot à la chose disparue. Nous y reviendrons.

Tout le monde s'accorde à reconnaître ces exercices au coeur de l'échange culturel et de la vie sociale.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, dans les classes de rhétorique, les études littéraires sont centrées sur l'étude de la langue : on enseigne à bien parler et bien écrire, non à des fins d'ornementation du style mais plutôt à des **fins d'efficacité de la parole**. Dans *Figures II, Rhétorique et enseignement*, Genette cite des extraits des programmes de 1852 : “ Le professeur enseigne les préceptes de l'éloquence et les règles de tous les genres d'écrire (...) de l'art oratoire, des diverses parties de la rhétorique...” C'est sans doute cette pédagogie d'initiation aux “ dialogues, développement d'une vérité morale, requêtes, rapports, analyses critiques, éloges, plaidoyers” qui fit que “ les bourgeois ” du XIX<sup>ème</sup> siècle écrivaient bien, facilement, répondaient volontiers aux articles de journaux pour faire connaître leur opinion.

Cet enseignement de la langue était bien sûr réservé, dans les collèges, aux futurs éléments de la classe dirigeante : fonctionnaires, magistrats, diplomates, etc...

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, avec l'introduction de l'histoire littéraire, on change de perspective, on privilégie le savoir par rapport au savoir-faire. Les textes ne sont plus étudiés pour mettre en valeur leur efficacité à s'appropriier, fait remarquer Genette dans l'ouvrage pré-cité. Ainsi, ces nouveaux programmes privent-ils les premiers enfants du peuple qui entraient dans les collèges et lycées, de l'accès au pouvoir de la parole.

Les programmes de 1981 et de 1987, reviennent plutôt à un objectif d'efficacité et de liberté du verbe dans une perspective sociale (ici n'est pas le lieu de gloser sur les raisons de ce revirement).

Comme le rappelle encore A.M. Marina Médiavilla, dans le même manuel, “ toute communication a pour objet de faire partager une information, une opinion, de convaincre (...) à partir de trois démarches : invention, disposition, élocution”. Il s'agit “ d'aiguiser la compréhension critique et inviter les élèves à donner essor, pour leur propre compte et en dehors de toute imitation mécanique des modèles, à leurs capacités créatrices, dans l'inventaire d'une question, l'organisation de l'argumentation, le choix d'une expression correcte, efficace, personnelle”.

Ce retour à l'enseignement des discours **efficaces** relève indéniablement d'un esprit “ démocratique ”, qui va bien au-delà de la perspective du XIX<sup>ème</sup> siècle : si la classe de rhétorique rompait à toutes les formes d'exercices oratoires, cela n'allait pas jusqu'à inviter les élèves à “ penser ” tout seuls, hors de l'imitation des modèles, ni à “ donner leur avis ”. A-t-on assez reproché à Jacques Vingtras, héros de *l'Enfant* de Jules Vallès, de mettre du “ sien ” dans ses devoirs ou bien

de ne pas se mettre à la place de “ Thémistocle haranguant les Grecs ”. Si J. Vingtras-Vallès a rougi d'écrire dans ses copies “ qu'il n'y a rien comme la patrie et la liberté pour élever l'âme ”, ce qu'on attendait de lui, la gymnastique rhétorique n'en a pas moins armé en lui le futur auteur de *La Rue*, le journaliste, le romancier, le tribun...

Aujourd'hui on recommande donc de recentrer l'enseignement du français sur le bien écrire, sur le bien parler afin d'**exprimer** ses propres sentiments, ses propres pensées, ses émotions, de les **communiquer** et de les **faire admettre et comprendre** : ce qui semblerait à première vue utile et précieux aux adolescents de tous temps et pourtant...

Ce louage programme se heurte à des obstacles mystérieux, à des résistances réelles des élèves, à des échecs. Ceux qui réussissent les exercices demandés, ne sont-ils pas toujours les mêmes, les “ héritiers ” des collégiens et lycéens du XIXe, bourgeois rompus à la plume ? Un petit nombre dans le grand nombre...

Peut-être que la noble finalité sociale des programmes est mal entendue des élèves ? Leur est-elle explicitement exposée ? Ces enjeux-là sont mal connus. La maîtrise de la parole, un facteur de réussite ? de pouvoir ? de liberté ? C'est pour eux surtout une note au bac.

Parler, écrire, comment ? pourquoi ? pour dire quoi ? à qui ? Dans un monde dominé par l'audio-visuel, on parle, parle beaucoup, souvent bien, “ efficace ”, pour convaincre (ou “ entuber ? ”) pour... ne rien dire ? pour persuader... d'acheter ? pour promettre... la lune ? **sincèrement !**

Or, les consignes qui orientent les exercices de discussion sont fermes ; les instructions officielles souhaitent que “ la réponse du candidat soit **sincère** ”, invitent à une “ réflexion qui a pour objet une expérience **vraie** ”.

Cette exigence de “ sincérité ”, d' “ authenticité ” dépasse l'objectif d'apprentissage formel ; elle est soulignée alors que, nous le verrons plus loin, les élèves sont empêchés (ou s'interdisent) d'être “ authentiques ”. Les autorités pédagogiques veulent permettre aux élèves de réfléchir à leur représentation du monde et les invitent à l'expression de soi. Ceci est-il bien explicité dans le contrat scolaire entre les partenaires de la classe ? En d'autres termes, cette préparation à la vie sociale, civique, politique même (autant que professionnelle) est-elle consciente, acceptée des enseignants, agréée par les élèves ? Les instructions parlent encore “ d'affermir chez les adolescents, les attitudes mentales, morales, sociales grâce auxquelles ils pourront vivre pleinement leur vie personnelle et assumer leurs

responsabilités ”. Avant même de mettre en place les procédures techniques d'apprentissage, les données sont obscures, les pré-supposés divergents : autant d'écueils qui s'ajoutent et **brouillent** les difficultés “ normales ”, inhérentes à toute pédagogie du savoir-faire.

**I — “ Avoir une opinion personnelle, exposer son opinion personnelle ” : une liberté bien embarrassante, un cadeau empoisonné.**

Quelle reconnaissance de l'élève-sujet pensant ! Véritable octroi de statut égal : aux auteurs, professeurs, essayistes, journalistes... Cette invitation “ loyale ”, ce droit reconnu aux élèves de la deuxième moitié du XXème siècle n'en est pas moins une valise sans poignée pour plusieurs raisons. Voyons quelques sujets tirés des annales du bac F, G, H :

“ Ce n'est pas à vivre avec les autres qu'il importe d'apprendre aux adolescents, mais à oser être seuls. **Qu'en pensez-vous ?** ”

“ Suffit-il de raconter un roman pour en rendre compte ? Vous **donnez votre avis** en vous appuyant sur des oeuvres que vous connaissez bien” ??? !!!

“ L'excès, la bombance, le gaspillage et la destruction entrent de plein droit dans l'essence (SIC) de la fête, affirme Roger Caillois. **Qu'en pensez-vous ?** ” (“ se bourrer ”, “ castagner ”, tout casser, un “ plein droit ” ? Bigre, qui l'eût cru ? Prudence, on passera tout de suite à l'antithèse...)

“ **Pensez-vous** que le bonheur puisse être le résultat d'un art d'être heureux ? ”

“ Montesquieu confie dans ses *Cahiers* : “ je n'ai jamais eu de chagrin qu'une heure de lecture ne m'ait ôtée ”. Assignez-vous à la lecture la même fonction ? ” Montesquieu dans son château n'avait pas la télé ni le bistrot.

“ A la question : qu'y-a-t-il de vrai dans vos histoires ? Michel Tournier répond : “ Rien, j'ai tout inventé ”. Pensez-vous que tout soit inventé dans les romans ? ” C'est faisable quand la question “ roman et réel ” a été traitée en cours.

a) **Le devoir “ littéraire ”** permet aux élèves d'utiliser les vestiges du cours de littérature qui leur fournit au moins les exemples ; sans doute les problématiques littéraires ne les concernent pas toujours - même si aujourd'hui l'exercice de l'essai ayant remplacé la dissertation, les questions sont moins spécialisées. S'ils n'ont pas toujours lu les livres cités, au moins en ont-ils entendu parler **dans le cours, tous.**

b) **Les sujets de discussion** sont plus traitres : ils évoquent des faits de société plutôt connus, les “ grands problèmes de notre temps ” et les élèves en ont tous aussi entendu parler, mais... en dehors de l'école et cela change entre eux beaucoup de choses. Certains peuvent n'avoir jamais entrevu le sujet.

Chacune de ces deux épreuves a son écueil : dans le sujet littéraire, faute d'avoir " une opinion " sur la question, l'élève fera sienne la position qu'il croit susceptible de recevoir l'approbation scolaire : " Balzac, the best " ... Très peu d'élèves (**dans les sections " classiques " où j'exerce**) oseront écrire d'emblée : " je ne lis jamais, j'ai horreur de ça, tout m'ennuie ; si j'ai le cafard je mets la télé, je vais voir les copains..." La consigne de l'exercice leur en accorde pourtant le droit, à la condition qu'ils argumentent leur parti-pris " culturel ". Mais c'est bien plus difficile de défendre le refus de la lecture que la " passion " ; pour ce faire, on ne trouvera pas d'idées toutes prêtes quelque part. L'éloge de Balzac, ça se trouve partout. Les élèves se soumettent donc au " **conformisme scolaire** " qui compromet " l'authenticité " requise et à apprécier dans l'évaluation.

Quant aux questions d' " actualité ", ça ne se trouve pas dans le cours de français ; ça peut se trouver, épars, dans le cours d'histoire, de géo, d'économie... Mais comment en rassembler les morceaux ? Ca peut se trouver dans des articles de journaux, qu'on n'a pas souvent lus ; mais à la télé ou " ailleurs ", on en a " entendu causer ", et c'est à ces sources confuses et diffuses, " filtrées " que beaucoup d'élèves vont s'abreuver : au consensus. Ainsi naît l'idée du pauvre : le " lieu commun " qui hérisse tant les correcteurs et plonge l'élève dans le délit du " cliché ", dans le " **conformisme populaire** ", voire vulgaire.

Ceux qui échappent à ces deux types de conformisme, ceux qui ont une " idée personnelle ", à partir de leur " culture personnelle ", ne la tirent-ils pas, hors de l'école, des discussions et des bibliothèques familiales ?

## **II – Il ne suffit pas d'avoir une opinion. Il faut la développer, il faut argumenter... pour convaincre !**

Nous ne nous attarderons pas sur l'aspect artificiel de l'exercice argumentatif scolaire - souvent de type unique en second cycle - qui consiste à n'avoir à convaincre que le prof qui, du fait de sa fonction, est un faux interlocuteur, qui " joue le jeu ", plus ou moins et parfois sans règles convenues entre les partenaires. Quelle " authenticité " de la motivation ?

a) - " **Avoir une opinion, d'accord**, tout le monde a son opinion, j'ai mon opinion comme tout le monde. **Pourquoi la faire partager à autrui ?** Les goûts et les couleurs ça ne se discute pas... Tous les goûts sont dans la nature..." Qui n'a trouvé dans les devoirs, ces affirmations, au moins en début d'année, quand on ne l'a pas encore interdit, quand on n'a pas encore eu le temps d'expliquer que ce genre de postulat est la négation de ce qu'on est censé faire en classe de français, et peut-être la négation de la culture. Nos élèves ne font-ils pas que reproduire ce qui circule dans l'air du temps : " tout le monde a le droit de penser

ce qu'il veut, de le dire, toutes les idées se valent... ?" Si on a réussi à faire comprendre l'intérêt de l'échange argumenté, du processus de persuasion, les élèves s'exécutent, mais le manque d'adhésion, peut-être en raison du décalage avec l'environnement culturel extérieur (cf. les débats télévisés) affecte leurs devoirs : une dialectique ? dépasser la contradiction ? un compromis ? chacun peut bien rester sur ses positions...

b) **Quant à convaincre, d'autres modèles s'imposent** et autrement performants : tous les messages publicitaires sont autant de discours argumentatifs plus opératoires que les discours argumentatifs traditionnels.

Je me demande, quand je relève dans les copies, le manque d'articulations logiques, s'ils n'empruntent pas inconsciemment par imprégnation, aux modes d'expression audio-visuels, ces procédés de juxtaposition d'arguments et de contre-arguments qui s'appellent par associations d'idées immédiates, par connotation : " pourquoi mettre ça dans ma deuxième partie, c'est maintenant que j'y pense, Madame !" Il n'est pas question de déplorer la disparition des beaux modèles dialectiques d'antan, des développements en 81 parties... Mais de s'interroger sur les facteurs et mécanismes multiples qui forment (d'aucuns diraient " déforment ") l'esprit " des jeunes de maintenant ". Justement il s'agit de comprendre, de travailler avec les nouveaux produits, les nouvelles difficultés et les nouveaux outils : il me semble que c'est là ce à quoi résiste une partie du corps enseignant.

Les jeunes sont sans doute plus perméables que nous à l'environnement (heureusement, sinon le monde ne changerait pas) ; sans nous vouloir socio-psychomédico-pédagogues, nous pourrions sortir du huis-clos de la classe et du livre pour prendre en compte ces ingrédients extérieurs, qui de toutes façons s'infiltrent et agissent.

En bref, ne faudrait-il pas étudier pour de bon - ce que les instructions et les programmes permettent en principe - **tous** les types argumentatifs : du message publicitaire au tract, de l'article au texte ; les élèves y gagneraient en compréhension des mécanismes de la pensée, nos exercices y perdraient en artifices coupés du réel (même quand les sujets se " branchent " sur la modernité, les modèles et méthodes obligés ne gèlent-ils pas les productions des élèves ? Peuvent-ils vraiment faire une " dissertation " sur le rock ?). Certes les modèles classiques garantissent un masque de neutralité, aseptisent un peu les options... Mais alors... l' " authenticité " ... toujours... ?



### III – Avoir une opinion, soit, des exemples, ça va, des arguments, c'est plus dur, parce qu'il faut avoir... des idées.

#### Où trouver des idées ?

“ Pour “ développer ”, faut des idées, j'ai pas d'idées...” On n'a pas le droit d'écrire : “ oui, l'école est dépassée ”. Point ! Des idées, ça se trouve dans les livres : oui mais il faut savoir lesquels, il faut en lire beaucoup. La documentaliste n'a pas sur tous les sujets des “ dossiers d'idées ”, dans une chemise toute prête, pleine d'articles courts. Et il n'y a pas de dictionnaire d'idées, comme de citations !

a) - **Dans les livres**, on ne peut pas recopier, ça se voit ; le dire autrement, le faire sien, le réécrire ? Pourquoi les élèves savent-ils si mal s'appropriier les “ productions ” des auteurs ? Dans le résumé, par exemple, on voit comme les formes “ parfaites ” de rédaction des auteurs inhibent chez eux la production de formes propres ; la syntaxe de tel passage de l'auteur leur semble la seule possible, réécrire ne consiste pour eux qu'à remplacer des mots ou expressions par des synonymes. L'“ emprunt ” reste visible.

Dans la discussion, la difficulté se retrouve dans l'utilisation du texte de référence. Beaucoup d'élèves répètent littéralement des morceaux de texte au lieu de “ jouer ” avec les arguments de l'auteur, repris à leur compte ou contredits. La formulation de “ révérence ” gèle leur expression. Ricardou, dans le numéro 20 de *Pratiques, Ecrire en classe*, propose une “ désacralisation ” des textes de référence qui pourraient devenir “ des combinaisons que l'on peut transformer (...) un arrangement parmi d'autres ” et non plus “ le texte achevé, intouchable qui effarouche quiconque n'est point aguerri ”.

Les élèves expriment le malaise : “ on ne saura jamais écrire comme ça ”. Les textes de référence sont trop étudiés comme règles à **appliquer** plutôt qu'à **mettre en jeu soi-même**.

b) - **Des idées, ça se trouve... dans la vie**, dans le vécu, dans le quotidien, dans l'expérience : les intitulés de sujets le suggèrent : “ En vous appuyant sur votre expérience...” Interroger le quotidien pour trouver des idées ? Mais on va voler au ras des pâquerettes. Les livres c'est trop haut, la vie c'est trop bas, trop... prosaïque, on dit. Les idées, ça ne peut tout de même pas sortir d'une partie de foot entre copains ou d'une dispute familiale pour savoir qui va faire la vaisselle ! Faire admettre le quotidien comme source d'idées c'est apprendre comment passer du concret à l'abstrait, c'est entreprendre de faire de nos élèves des... intellectuels, qui passant de l'exemple à l'argument, “ pensent ” (sur) ce qu'ils

“ font ”. Quand je propose à mes élèves de seconde (“ normale ” du lycée Pasteur) un sujet de début d’année sur la télé, pour qu’au moins ils trouvent “ des choses à dire ”, j’entends tout de suite : “ on l’a déjà fait en troisième... c’est bateau...” Pas assez noble, quoi. Ce mépris, on le retrouve dans les copies ou propos au cours de la recherche d’idées : ils dénigrent la télé avec une sévérité suspecte, se conformant, là encore, à une représentation très traditionnelle de la culture, exclusivement liée aux livres, qu’ils révèrent sans les lire. Pourtant on vérifie souvent auprès des parents, par exemple, qu’ils passent beaucoup d’heures devant la télé. Quelle “ authenticité ” de l’opinion chez ces téléphiles honteux ou contrariés ? Les élèves se retrouvent entre deux pôles : l’impossible modèle livresque fantasmé et l’expérience dévalorisée, méprisée de la vie, de leur vie. L’école actuelle les égarant dans ce no man’s land, entre le monde des livres (du passé) et le monde vivant, dans un état de division contre eux-mêmes. Vallès déplorait de mentir par soumission à la consigne, nos élèves s’interdisent la “ sincérité ” à laquelle ils sont conviés par la consigne. A moins que... il faille “ tomber dans les idées du prof, profil moyen ”.

c) - Il est un autre “ alibi ” que certains élèves - pas les plus démunis, ni les plus au fait - invoquent contre le livre (les collègues de philo font la même remarque) : “ Les livres, c’est dangereux : ça influence, y prendre des idées c’est adhérer à l’opinion de l’auteur, perdre la sienne ”. Méfiance compréhensible de la part d’adolescents en mal d’identité, mais qui en devient obtuse. Les livres qui disent les choses noir sur blanc et sur des pages et des pages influencent (ils sont même écrits pour ça), alors que les images, qui ne disent rien justement, seraient inoffensives : là encore en travaillant sur les deux types de message en classe, on pourrait lever certains malentendus qui font classer Zola dans la catégorie des vils propagandistes politiques ; Balzac aussi devient tendancieux puisqu’il a “ critiqué les nobles et les bourgeois ”. Il ne nous reste qu’à recourir à Montaigne, au-dessus de tout soupçon, pour débattre des bienfaits de l’héritage et de l’influence, et remettre les pendules à l’heure avec “ le pollen dont on fait son miel ”.

Dans le même ordre d’idées, un autre mythe : celui de l’originalité. Avoir des idées, c’est en avoir d’originales, inédites comme ces écrivains “ uniques ”, faute de quoi on n’en aura pas du tout. Il y a d’un côté les Auteurs qui génèrent des Idées et les autres qui ne sont capables que de les vénérer ; et au milieu, les profs, prêtres de cette relation quasi religieuse.

Il me semble que tous ces parti-pris perdurent parce qu’on continue à travailler en référence tacite à la traditionnelle dissertation : comme le fantôme du défunt monarque, elle fait loi dans le tête des élèves et des profs, pas seulement en ce qui concerne la “ distinction ” culturelle des contenus, mais aussi et surtout quant

au modèle formel de composition et de rédaction qu'elle suppose, à commencer par ce curieux interdit, encore en vigueur, (je l'ai entendu dire) : " on ne dit pas " je " dans un devoir ". Il faut être personnel ? On n'affirme pas sans avoir démontré... Pourquoi pas ? Montaigne dit " je ", affirme d'abord, démontre ensuite, comme bien d'autres écrivains ou bons journalistes passés ou contemporains.

#### IV – Argumenter, conformément à la règle :

Considérons maintenant la dure tâche de la mise en forme : terrain plus ferme après le " bourbier " de la quête des idées, terrain moins piégé. Là encore interviennent où on les attend le moins, la déontologie culturelle et le sur-moi dissertationnel, par exemple : ne donner son avis qu'en dernière partie, même si le sujet ne dit pas : " après avoir considéré... vous donnerez votre avis ".

Si la règle qui codifiait le modèle de la dissertation est utile comme cadre repère vers lequel tendre en l'absence de mode personnel d'expression, elle ne devrait pas constituer un carcan trop prégnant qui interdit aux élèves de se trouver des démarches propres et, pourquoï pas, un style ?

Ricardou, dans l'article déjà cité, fixe raisonnablement les avantages et les limites de la règle : " le mécanisme de la règle est une irrécusable condition de l'enseignement ", mais on en vient vite à " la déviation techniciste " d'autant plus que l'évaluation des idées étant délicate, on privilégie la mise en forme, savoir-faire acquis, même quand elle s'apparente à une coquille vide. Je dois avouer que dans la grille d'évaluation formative que je demande aux élèves sur chaque devoir ne figurent, comme critères convenus, que des exigences de méthode, même si je sais que j'apprécie le contenu, indirectement mais consciemment à travers le critère : " développement en trois parties " ou " équilibre entre arguments et exemples " (la grille que je propose comporte cinq critères, dont également " introduction en trois mouvements ", " articulations logiques " et " correction de la langue ").

Il est une autre " règle " délicate à pratiquer pour les élèves dans l'exercice argumentatif : user de l'argument et de l'exemple selon leur fonction propre dans le raisonnement. Un exemple c'est concret, visible, éprouvé ; un argument c'est abstrait, de l'ordre de l'idée : comment fait-on un argument avec un exemple ? Et ces deux faux-frères sont à conjuguer avec les idées directrices, cousines des arguments : on ne naît pas intellectuel... on le devient... à condition de l'apprendre.

Il est temps de clore la liste des dysfonctionnements, liste non exhaustive :

j'ai relevé ce qui me démange à partir de mes propres déboires pédagogiques ; vous auriez sans doute d'autres points névralgiques. Irritée par les lamentations de salle de profs, je ne peux me contenter de faire la même chose, donc aux propositions, même embryonnaires, aussi pragmatiques que les remarques qui les induisent.

## V – Que faire et comment faire ?

Quelques vertus à observer : lucidité, honnêteté, clarté, cohérence en regard d'une " éthique " pédagogique, d'une déontologie enseignante.

a - **Etre " raisonnable " dans le choix du sujet** : ne demander aux élèves que ce qui est faisable. La réalisation préalable par le prof n'est pas un test suffisant - si tant est qu'il soit toujours pratiqué - mais elle est nécessaire : en faisant le devoir, on s'aperçoit qu'un sujet qui semblait très bon, très " à leur portée " peut s'avérer pas commode du tout. On ne peut bien sûr faire tous les sujets imaginés, jusqu'à trouver le bon, le juste, mais il me paraît sage de multiplier les travaux coopératifs de réalisation des devoirs : en séance de soutien, avec un groupe réduit, par exemple, pour amorcer la recherche de plans et d'idées à partir de leur ébauche, je vais de l'un à l'autre entamer un dialogue à batons rompus et à voix basse ; le voisin se retourne, un autre écoute, dit quelque chose ; quand la discussion a bien démarré entre eux, j'en vais voir d'autres : " continuez sans moi, dites entre vous ce qu'il est possible de dire, avec ça vous aurez déjà matière à remplir votre brouillon ". C'est en faisant l'exercice avec eux, qu'on voit où ils butent (où on butera peut-être soi-même), ce qu'il est possible d'exiger en fonction de leurs possibilités mises en oeuvre sous nos yeux et stimulées par nos questions, on mesure les limites de la consigne générale, du " modèle " : certains sujets s'avèrent difficiles à traiter en trois parties, pour eux du moins et parfois pour nous.

b) - **Harmoniser les critères d'évaluation**, échanger les procédures d'apprentissage après étude et débat sur les finalités de l'exercice (en fonction de ce que j'ai évoqué plus haut) sur les capacités, observées des élèves (combien de collègues, il me semble, font comme si ils avaient devant eux les élèves qu'ils ont été !), sur les décalages à admettre entre prof/élèves, adultes/jeunes quant à la perception du monde et de la culture ; que soit vu, entendu, étudié comment ils ne voient, n'entendent, ne vivent, ne sentent, n'aiment, n'écrivent : pas comme nous.

J'en profite pour rappeler, en écho au numéro 6 de *Recherches* sur l'évaluation, que l'évaluation critériée, via l'usage des grilles, comme le montrait Marylène Constant dans l'article *Grilles à vendre*, ne résoud pas tout, n'est pas sans épines mais a le mérite d'explicitier aux élèves nos exigences et les opérations

qu'ils ont à mener. Il est souhaitable que les grilles varient au long de l'année, en fonction de leurs progrès (mes élèves ont fait diligence sur l'introduction, au premier trimestre, parce qu'elle était fortement coefficientée, intéressement aux bénéfiques un peu contestable). Le résultat obtenu, les coefficients changent au profit des autres critères. Mais il faudrait aller plus loin : les critères devraient varier selon les élèves, ils ne réussissent pas tout en même temps. Mais alors on ne les noterait plus par rapport aux autres mais uniquement en regard de leurs insuffisances, de leurs acquis, de leurs progrès... Perspective délicate...

c) - **Prendre en compte la réalité des différences socio-culturelles** qui fait tant varier les référents culturels des élèves : on sait qui a des idées originales et qui aligne les lieux communs, ceci, non pour moduler la notation mais pour atténuer préventivement dans la phase d'apprentissage les effets de ces différences, valoriser les critères formels, étant entendu que la mise en forme relève davantage de l'acquisition en classe des pratiques de rédaction. Certains élèves sérieux avec peu d'idées, peuvent produire des formes canoniques vides : dans quel cours de culture pourraient-ils puiser ?

On pourrait se mettre d'accord sur ce qu'on entend par " personnel " et définir une sorte de statut du lieu commun. Il y a ce qui résonne juste et " sincère " à nos oreilles subjectives, le lieu commun naît hors de l'intelligensia... reconnu ailleurs comme " bon sens populaire " ; là encore les goûts et les couleurs... font la pluie et le beau temps et peut-être la bonne ou mauvaise note.

d) - **Il faudrait que la norme formelle ne soit qu'un instrument d'apprentissage**, une batterie de directives d'usage, d'évaluation formative, pas une série de critères d'évaluation sommative absolus. J'hésite, à tort, à mettre une vraie bonne note à un de mes élèves qui me fait des devoirs courts, incisifs, allant droit au but, des pamphlets journalistiques bien " mouillés ", percutants, pas très... " bac ", je le crains.

e) - **Mais surtout** - là est mon dada - **travailler tout avec eux, avant, y compris la recherche d'idées** ; sortir l'élève de l'inconfort du " travailleur solitaire ", comme l'appelle Ricardou, toujours dans le même article, devant la feuille blanche.

\* Oraliser la réflexion sur le sujet, soit collectivement, par exemple selon les techniques de préparation de débats proposées par Vanoye, dans son livre *Expression et communication* (éd. Colin, 1973), ou en dialogue individuel dans les séances de soutien, comme je l'ai évoqué plus haut. Cela peut se faire aussi, et se fait sans doute, avec les parents qui peuvent se trouver inclus dans cette pratique coopérative qui devrait être plus consciente et systématique.

\* Introduire des consignes de départ, bien sûr. Mais il est très profitable que ces consignes interviennent en cours de réalisation du travail, après et à partir des esquisses initiales des élèves ; que le modèle de référence ne soit pas un achevé impossible à imiter, mais un guide à adapter à ses propres forces et matériaux, modulable par le prof en fonction des opérations tâtonnantes des élèves. C'est en voyant faire, en séance de soutien, l'élève dont je m'occupe, que je pense à expliquer à tous un point particulier non précisé dans les consignes générales de départ, parfois vaines, parce que données trop tôt, hors de la situation d'écriture et que l'élève a oubliées quand il bute sur l'obstacle.

\* Travailler avec chaque élève son brouillon, même pour " l'accouchement " des idées : pour les élèves qui ne savent pas du tout " commencer " ou " quoi dire ", c'est efficace ; rédiger également avec eux : une idée balbutiée, après une patiente maïeutique peut ne pas arriver sur le papier. Rédigée avec/par le prof (de temps en temps), elle prend tournure, devient gratifiante pour l'élève, qui du coup s'approprie l'ensemble dans une jubilation stimulante propre à débloquer des inhibitions. Alors l' " initiation " recommandée par Michel Tournier (faire avec) me semble en effet plus efficace que l' " introduction " (dire comment faire) ; je l'ai vérifié, trop peu il est vrai, faute de conditions matérielles (heures de soutien ou T.D.) suffisantes.

### Conclusion :

a) - **Synthèse** : Il ne s'agissait pas de pleurer sur les heurs et malheurs de la préparation au bac, etc... Mais de montrer les freins de toutes sortes qu'il faut connaître, étudier, prendre en compte dans le choix des sujets, dans les modalités d'apprentissage, dans l'évaluation ; qui sont autant de facteurs extra- et intra-scolaires d'échecs. Assurer un va et vient comparatif entre tous les modes argumentatifs, y compris médiatiques - non par modernisme forcené, mais pour éclairer les différentes techniques en fonction de leur usage, de leur finalité, de leur lieu d'énonciation : on peut être un téléphobe exigeant qui reconnaît un outil " incontournable " ou un téléphile clandestin qui dédaigne... un concurrent menaçant et déloyal .

On se demandera peut-être s'il existe des bons sujets de devoir, on pourra me reprocher de ne pas en avoir cité. C'est que je me serais mal expliquée. Le sujet " idéal " n'existe pas en soi, selon moi, il n'y en a pas, hormis tout ceux pour lesquels les élèves auraient été tant soit peu préparés. Aurait-on l'idée dans les autres disciplines de faire travailler les élèves à l'examen sur des sujets hors programmes. N'est-ce pas pourtant le lot de nos élèves en français ? La difficulté me semble être plutôt dans le fait d'accorder **nos exigences à nos prestations** d'apprentissage

que dans le mauvais choix des sujets - certes il en existe d'aberrants, à la limite nos élèves devraient être aussi préparés à traiter de " mauvais sujets ". " Qu'importe le sujet pourvu qu'on ait... la plume " - Mais voilà, il faudrait que le devoir de français cesse d'être ce pensum que l'on repousse au dernier moment, cette prouesse inaccessible, dénuée de plaisir, dans laquelle on s'avance à l'aveuglette, les yeux bandés, sans jamais être sûr du résultat ! Changeons d'optique et de pratique pour que les devoirs d'élèves deviennent :

ludiques,  
 polémiques,  
 comiques,  
 humoristiques,  
 caustiques,  
 journalistiques,

hors des modèles momifiés.

Ecrivons avec eux, près d'eux, pour eux, à partir d'eux et que nos classes de français deviennent :

laboratoires d'écriture,  
 salles de rédaction,  
 agora,  
 forum,  
 assemblées culturelles,  
 tribunes,  
 salons littéraires,  
 salles de conférences/projections/débats,  
 cercles poétiques,  
 cénacles,

La préparation au bac y gagnera !

Et que la fête (protéiforme) du verbe (re) commence !

b) - **Elargissement ou ouverture :**

Je n'en trouve pas.

Dans la perspective coopérative préconisée, donnez-moi, donnez-moi des idées !

P.S. : Mon plan n'est pas parfait.

Je me répète, comme tout pédagogue, paraît-il.

Mais je n'ai pas voulu faire une disserte...



Quelques références bibliographiques possibles  
sur et autour de l'argumentation.

“ 19XX ” : les bonnes années qui font les bons crus (à mon goût).

Dominique BRASSART  
Ecole Normale de Lille.

- ADAM J.M., 1981 “ Votez Mir Rose, achetez Giscard : analyses pragmatiques ” *Pratiques* 30 (73-98).
- 1985 “ Quels types de textes ? ” *Le Français dans le Monde* 192 (39-43).
- 1987 “ Types de séquences textuelles élémentaires ” *Pratiques* 56 (54-79).
  
- ANSCOMBRE J.C., DUCROT O., 1983 *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga.
  
- ARISTOTE *Rhétorique* (édition bilingue en 3 volumes, 1932, 1938 et 1973), Paris, Les Belles Lettres.
  
- ARNAUD A, NICOLE P. (1662), 1981 *La logique ou l'art de penser*, Paris, Vrin.
  
- BARTHES R., 1970 “ L'ancienne rhétorique ” *Communications* 16 (172-229).
  
- BELLENGER L., 1984 *L'argumentation*. Paris, ESF.
- 1987 *L'expression orale. Une approche nouvelle de la parole persuasive*. Paris, ESF.
  
- BLANCHE R., 1973 *Le raisonnement*. Paris, PUF.
  
- CHAROLLES M., 1980 “ Les formes directes et indirectes de l'argumentation ” *Pratiques* 28 (7-44).
  
- CHOSSON J-F., 1975 *L'entraînement mental*. Paris, Seuil.
  
- DUCROT O., 1973 *La preuve et le dire*. Paris, Mame.
- 1980 *Les échelles argumentatives*. Paris, Minuit.
  
- GRIZE J.B., PIERAUT-LE BONNIEC G., 1983 *La contradiction. Essai sur les opérations de la pensée*. Paris, PUF.

- HIGELE P. et alii 1982 *Ateliers de raisonnement logique*. Nancy, Cafoc.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., 1986 *L'implicite*. Paris, Colin.
- LIPMAN M., 1978 *La découverte d'Harry Stottlemeier*. Paris, Vrin.
- MAURAND G. (Ed.) 1984 *Argumentation et valeur*. Actes du 5ème colloque d'Albi. Université de Toulouse-le-Mirail.
- MEYER M., 1982 *Logique, langage et argumentation*. Paris, Hachette.
- MOESCHLER J., 1985 *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris, Crédif-Hatier.
- NIQUET G., 1978 *Structurer sa pensée : structurer sa phrase*. Paris, Hachette.  
1983 *Ecrire avec logique et clarté*. Paris, Hatier (Profil).
- OLERON P., 1982 *Le raisonnement*. Paris, PUF (QJ).
- 1983 *L'argumentation*. Paris, PUF (QJ).
- PERELMAN C., 1977 *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*. Paris, Vrin.
- PERELMAN C., OLBRECHTS-TYTECA L., 1958 *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris, PUF (réédition Bruxelles, Edit. de l'UB).
- PORTINE H., 1983 *L'argumentation écrite. Expression et communication*. Paris, Hachette-Larousse.
- REBOUL O., 1980 *Langage et idéologie*. Paris, PUF.
- 1984 *La rhétorique*. Paris, PUF (QJ).
- 1984 *Le langage de l'éducation*. Paris, PUF.
- SPRENGER-CHAROLLES L., 1980 " Le résumé de texte " *Pratiques* 26 (59-90)

Collectif :

- 1978 *Stratégies discursives*. Lyon, PUL.
- 1980 *Le discours polémique*. Lyon, PUL.
- 1981 *L'argumentation*. Lyon, PUL.

1980 “ Argumenter ” *Pratiques* 28.

1981 “ Pouvoirs des discours ” *Pratiques* 30.

1970 “ Recherches rhétoriques ” *Communications* 16.

1980 “ Argumentation et énonciation ” *Langue Française* 50.



Illustration de Gergard Franquin.

# Castor Poche. Des copains plein les poches.



De vrais romans pour les jeunes. A partir de 8 ans. Plus de 170 titres.

**Castor Poche Flammarion**

## DES NOUVELLES DU LIVRE POUR LA JEUNESSE...

Elizabeth VLIEGHE  
Collège Voltaire, Wattignies  
Jean-François INISAN  
Collège Branly, Tourcoing

Notre rubrique, cette fois-ci, se centrera essentiellement sur deux réseaux possibles : l'un, thématique autour de la métamorphose, l'autre concernant plutôt un type de support de la narration, à savoir la lettre...

– *La source enchantée* de Natalie Battit. Castor Poche-Flammarion. 243 pages.

Qui n'a pas rêvé un jour d'être immortel ? Pourtant, la famille Tuck qui bénéficie de ce privilège n'a pas l'air de penser que c'en est un... Winnie Foster, amenée à les connaître et les apprécier sera confrontée au dur choix de vivre ou d'être éternelle comme ses amis.

Roman initiatique, plein de fraîcheur, à réserver aux bons lecteurs.

– *Canal différent* de Nicolas de Hirsching/Nadja. Folio Cadet. Gallimard. 56 pages.

Un succès foudroyant pour ce petit roman, très facile à lire, aussi fascinant que le petit écran qui en est la vedette...

Jeanne, fana de T.V., découvre un jour une nouvelle chaîne : “ canal différent ”. Une drôle de bouche y propose des jeux. Si la candidate gagne, tous ses vœux se réalisent... Mais chaque question est un piège et Jeanne subit le sort réservé aux perdants : elle rapetisse. Finira-t-elle par disparaître comme certains autres enfants de la ville ?

Ces deux ouvrages trouvent donc leur place dans un réseau sur la métamorphose <sup>(1)</sup>. On pourrait y ajouter quelques parutions récentes :

---

(1) Voir numéro 7 de *Recherches*

– *Les peaux de Victor* de Pef. Folio Cadet. Gallimard.

Où Victor aura besoin de la télévision pour retrouver son apparence normale.

– *La chatte blanche* de Me D'Aulnoye. Larousse Junior.

Où une belle princess métamorphosée en chatte blanche retrouvera enfin son apparence.

– *Le professeur Octave Ecrouton Creton* de Philippe Dumas. Ecole des Loisirs.

Où un célèbre psychanalyste d'enfants devient son propre petit-fils ! Plein d'humour et de clins d'oeil...

– *L'anneau magique de Lavinia* de B. Pitzorno. Folio Cadet. Gallimard.

Où une petite fille pauvre reçoit le don de transformer tout ce qu'elle regarde en ... caca ! Saura-t-elle utiliser ce pouvoir à bon escient ?

\*\*\*

Si par ailleurs, l'aventure d'un réseau autour de la lettre vous tente, voici deux précieux petits livres :

– *Je t'écris* de Geva Caban/Dominique Zehrfuss. Folio Cadet. Gallimard. 48 pages.

Serment d'enfants : “ promis, juré, je t'écris ! ” La narratrice tient fidèlement sa promesse, écrivant chaque jour de son lieu de vacances. En vain ! Les réponses se font attendre ; quand il y en a, elles sont décevantes... Touchantes et attendrissantes, ces petites lettres si joliment illustrées, feront les délices des plus jeunes.

– *Le gentil facteur ou lettres à des gens célèbres* de Janet et Allan Ahlberg. Albin Michel.

Un album au succès garanti, original tant par l'idée elle-même que par l'ingéniosité de sa réalisation. Une trame toute simple : un gentil facteur est chargé de porter des lettres à des personnages célèbres de la littérature enfantine, tels les trois ours, la sorcière, le géant, Cendrillon, etc... Ces lettres sont reproduites en fac-similé dans leurs enveloppes. Toutes les variations sont alors permises dans

la parodie : lettre d'excuse, carte postale de vacances, lettre d'huissier etc... Un vrai régal !

On pourra rajouter pour les plus âgés :

– *Lettres à Anne Frank* de Miyoko Matsutani. Poche Jeunesse. 320 pages.

Une journaliste japonaise offre le *Journal d'Anne Frank* à sa fille, âgée de 13 ans. Celle-ci, sans le lire et sans trop comprendre qui est A. Frank, commence un journal dans lequel elle s'adresse à elle comme à une amie imaginaire... La mère de Yuhko, passionnée par l'histoire d'Anne, écrit elle aussi son journal, et, chacune à leur manière, elles prendront mieux conscience de la barbarie nazie et refuseront toutes les intolérances.

Un livre original, tant par la forme que le contenu. Certains lecteurs, peu familiers de culture japonaise, seront peut-être gênés voire agacés par les multiples allusions aux légendes, notamment celle de l'ogre - tout à fait symbolique évidemment -, mais n'est-ce pas pour les jeunes l'occasion justement de découvrir une autre culture, sans compter qu'ils devraient ensuite se précipiter sur le *Journal d'A. Frank*, si ce n'est déjà fait...

Quelques autres suggestions pour conclure provisoirement sur la lettre :

– *L'enfant d'Hiroshima* de I. et I. Hatano. Folio Junior.

Cet échange de lettres entre un fils et sa mère à la veille du bombardement atomique au Japon permettra, on s'en doute de nombreux rapprochements avec le livre précédent.

– *L'arbre du hérisson* de A. Gramsci/F. Jacque. 8.9.10 Messidor, La Farandole.

Les lettres de Gramsci, emprisonné, à ses petits garçons. Tendres et graves (2)

– *Lettres à Sarah* de E. Bocheret/W. Schlote. Gallimard.

D'un père à sa fille. Chaque lettre part d'une capitale d'Europe. Original et intéressant à plus d'un titre (les lettres sont tour à tour journal, poème, conte...)

---

(2) Voir à ce propos, pour les plus âgés, le livre paru récemment chez Syros 25 *collégiens et un condamné à mort*, dont nous reparlerons sans doute.

– *Il court, il court le père Noël* de L. Moureaux et C. Hanke. Le sourire qui mord.

Le sourire qui mord.

Tous les styles. Désopilant !

Et pour terminer ce petit tour d'horizon, un peu de poésie :

– *Au pays des mille mots*. Anthologie de la poésie contemporaine pour la jeunesse de Michel Cosem. Milan. 248 pages.

Voilà un livre qui devrait satisfaire, et les jeunes auxquels il est destiné, et les enseignants désireux d'initier leurs élèves à la poésie. En effet, même si, comme le dit M. Cosem, il n'y a pas de " poésie faite sur mesure pour les jeunes ", il existe des poètes qui s'adressent à eux et savent s'en faire comprendre.

Ces poèmes contemporains sauront sans aucun doute toucher les jeunes et les inciter à en lire d'autres, plus classiques ou plus complexes...



*DERNIERES MINUTES*

**BREVET DES COLLEGES CUVÉE 88 :  
QUELQUES REACTIONS**

La Rédaction de *Recherches*  
Juillet 88

Au collège de Machin-les Mines, pour Mauricette, péniblement orientée vers un B.E.P. tertiaire (elle vient de fêter ses 18 ans), les choses commencent fort mal en ce lundi 20 juin : elle cherche désespérément le verbe conjugué de la première phrase de la dictée (elle se rappelle par miracle les exhortations de son professeur) ; ce qui lui paraît le plus ressemblant, c'est le premier mot du texte - un participe passé (N.D.L.R.) : alors, elle commence par essayer avec une terminaison en - AIT ; hésite ; sort son effaceur d'entre et écrit - EZ : solution si peu aberrante que le jury de Chose-sur-Escaut décide l'après-midi même de ne pas enlever de point. Mais au collège de Machin-les-Mines, le jury s'en tient strictement au corrigé : Mauricette perd ainsi un point <sup>(1)</sup>. Et puis, elle se noie dans les poignets/poignées, volets/volées, et défonceuses automatiques : il faut dire qu'elle ne comprend pas grand chose aux accumulations des groupes nominaux de ce texte purement descriptif - les textes et littéraires et descriptifs devraient être interdits de dictée (N.D.L.R.). Arrive ensuite le texte - le prétexte ? (N.D.R.L.) - accompagné des questions de grammaire, de compréhension, des sujets de rédaction. Mauricette aime bien cette histoire de Daniel et de Jacques, elle choisit très vite le premier sujet et se met à raconter à sa manière ce que dit déjà le texte. Il est vrai qu'en cela, elle respecte l'énoncé qui fait se rencontrer quelques années plus tard les deux personnages pour qu' " ils évoquent la fugue de leur jeunesse ". Hélas ! Le corrigé - barème attend " l'originalité des idées " - au fait, l'originalité, ça s'enseigne, ça s'évalue comment ? (N.D.L.R.) - se montre intransigeant : " il faut sanctionner ce qui ne serait qu'une paraphrase du texte ", révèle que le type de texte à produire est un récit - il s'agit bien d'une révélation puisque rien dans l'énoncé qui est centré sur le thème ne permet au scripteur - candidat d'opérer cette clarification, pourtant fondamentale de tout processus rédactionnel (N.D.L.R.). Mais Mauricette n'a pas de regret à avoir : avec le deuxième sujet, sa copie aurait été entachée d'abondants lieux communs ; elle se serait embourbée à coup sûr dans les problèmes (éternels ? en tous cas souvent présents dans les annales du Brevet) de " la jeunesse actuelle " ... " peu satisfaite du monde des adultes ". Là-dessus, elle passe à la grammaire et pleine de reconnaissance pour son prof., se réjouit d'être en pays connu : les transformations style direct/indirect et les rapports de cause/conséquence sont encore au rendez-vous cette année. Par chance,

sa réponse est conforme au corrigé pour la première question - mais, dans le passage au style indirect, le maintien du présent eût été tout aussi, voire plus pertinent : présent de vérité décroché de l'instance énonciative ; le jury de Truc-en-Artois l'accepte d'ailleurs. Par contre, les choses se gâtent ensuite pour Mauricette : si elle sait bien repérer les rapports de cause/conséquence (ce qui n'est déjà pas si mal : tout prof. de 3ème peut en témoigner), elle s'affole dans la syntaxe et confond en toute bonne foi subordination et coordination ; le corrigé-barème ne fait pas de détail : elle perd donc les deux points attribués à la question - et pourtant, " la distinction conjonction de coordination/conjonction de subordination, si elle est défendable en grammaire de phrase, n'a plus guère d'intérêt dans une linguistique du texte " (Combettes, B., 1987, *Pratiques* n° 57, p. 15) ; jusques à quand l'enseignement de la grammaire sera-t-il centré sur l'analyse de la phrase et la dénomination / description des parties du discours ? (N.D.L.R.). Pour le vocabulaire, la recherche du contraire de " ils se turent " laisse Mauricette perplexe. Elle finit par écrire : " ils ne se turent pas " - accepté à juste titre comme tout à fait pertinent par le jury de Chose-sur-Escaut ; sanctionné par le jury de Machin-les-Mines... Enfin, dans la partie " compréhension ", le correcteur attentif aura sûrement noté qu'à la première question, si l'énoncé invite à procéder à un relevé/commentaire suivi explicitement d'une analyse/déduction (comme toute bonne question de compréhension de texte), le corrigé, lui, pose la non-correspondance, voire l'incohérence, entre les deux opérations.

Pour Mauricette, tout cela est assez injuste. D'autant plus injuste que le Brevet des Collèges risque d'être le seul examen auquel de toute sa scolarité elle pourra prétendre... La Rédaction de *Recherches* n'est en effet pas du tout hostile à une évaluation sommative qui sanctionne la fin des études au collège et estime que le Brevet des Collèges est une affaire à prendre au sérieux, comme tout examen. D'où cette note d'humeur qui a comme seul objectif d'aider à un meilleur déroulement de cette opération. Et si, dans l'ensemble, la Rédaction de *Recherches* se réjouit d'une formulation plus satisfaisante des énoncés, un certain nombre de points méritent d'être réexaminés :

– le choix du type de texte proposé en dictée aux candidats est déterminant. Le texte descriptif présente de réelles difficultés de compréhension pour un candidat moyen. A trop privilégier le littéraire pour cette épreuve, on tue le littéraire... Les erreurs des élèves sont en grande partie conséquence de leur non-compréhension du texte : ce type de texte se prête mal à une évaluation de leur capacité à écrire sans faute, mais transforme l'épreuve en une évaluation de leur capacité à comprendre un texte littéraire ; on sort donc du domaine de l'orthographe. Sorte de marché de dupes où l'on évalue en sous-main quasiment autre chose que ce qui est affiché. Au plus grand dam de la littérature.

– une meilleure relation entre texte et sujets de rédaction serait souhaitable pour que le texte cesse d’être prétexte.

– les sujets de rédaction ne doivent pas seulement être centrés sur le contenu, mais doivent aider également le candidat à clarifier le type de texte attendu. Et si l’on pouvait prohiber les grands thèmes généraux de cette fin de siècle qui transforment les copies en conversations dignes du Café du Commerce...

– il serait souhaitable que les questions de grammaire ne privilégient pas de manière exclusive une approche descriptive de la phrase.

– enfin, il serait hautement souhaitable que les fiches - barème offrent aux évaluateurs un corrigé plus rigoureux et plus exhaustif, qui, en rédaction par exemple, fasse apparaître des critères plus objectivables que “ l’originalité ”. Cela permettrait peut-être de corriger les écarts de jury à jury. Du moins en partie.

Le Brevet des Collèges, c’est sérieux. D’autant que la nature d’une évaluation sommative n’est pas sans effet sur les pratiques d’enseignement <sup>(2)</sup>.

(1) Voici la première phrase de la dictée donnée dans l’académie de Lille : “ *Accrochés à d’immenses pentes, des rails, des wagonnets, des grues, des trains minuscules...* ” avec pour titre : “ *Un chantier* ”.

(2) Voir DARRAS F., 1988, “ Nom d’une pipe ! N’oubliez pas qu’il y a le brevet à la fin de l’année ! ”, *Innovations* n° 11, p. 70 sqq.



**NUMEROS PARUS :**

- N° 1 : Lire/Ne pas lire (épuisé).
- N° 2 : Français Bien commun (épuisé).
- N° 3 : Lire/Ecrire en projet (épuisé).
- N° 4 : Lire/Ecrire (suite) 20 F.
- N° 5 : Technique ! Technologie ! Technocratie ! 20 F.
- N° 6 : Evaluer 20 F.
- N° 7 : Quand la littérature de jeunesse entre en classe... 30 F.
- N° 8 : Récit 30 F.

**THEMES DES NUMEROS SUIVANTS :**

- N° 10 : Stéréotypes (Mai 1989).
- N° 11 : Brouillons, ratures (Novembre 1989).

.....

**LE SEUL MOYEN DE NOUS AIDER : L'ABONNEMENT**

A partir du numéro 9 (40 F.) :

- 2 NUMEROS : 70 F.
- 4 NUMEROS : 135 F.

- Nom : .....
- Prénom : .....
- Adresse : .....
- Abonnement à partir du numéro : .....

Paiement par chèque à l'ordre de B. Cuinier  
27, rue R. Salengro - Préseau, 59990 SAULTAIN.

