

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

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

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

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

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

Pour essayer d'y voir plus clair, je me propose dans cet article de réfléchir sur la scolarisation de l'argumentation au cours des dernières décennies. Le sujet étant vaste et complexe¹, mon approche sera en grande partie exploratoire et s'en tiendra aux textes officiels et institutionnels (programmes, documents d'accompagnement et définitions des examens). Il s'agira ainsi d'essayer de mieux cerner les usages disciplinaires de l'argumentation depuis les années 1970, dans les classes de l'enseignement secondaire (collèges et lycées généraux, techniques et/ou technologiques et professionnels).

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

L'ARGUMENTATION, UN OBJET DE TRAVAIL ANCILLAIRE

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

De nouveaux objectifs disciplinaires

Les années 1970-1980 sont des années de grand bouleversement et de profond désir de rénovation pour l'enseignement du français dans le secondaire, suite aux différentes réformes engagées depuis les années 1960. Outre les grandes réformes structurelles² (décret Berthoin de 1959, institution des CES en 1963, création du BEP en 1966, loi Haby de 1975), certaines réformes des diplômes et des exercices témoignent des mutations alors en œuvre dans l'enseignement du français :

-
1. À ma connaissance, il y a peu de synthèses récentes sur cette question de la scolarisation de l'argumentation (je laisse de côté ici les nombreux travaux didactiques portant sur des approches de l'objet lui-même, par exemple *Pratiques*, 1980 ; 1981 ; 1992 ; 1994 ; 1997 ou *Recherches* 1988, 1991, etc.). La plus utile et la plus complète – mais datant d'avant les programmes de 2001 et centrée principalement sur la notion de discours – est l'article de Benoit (1999), qui permet de comprendre « l'émergence » de l'argumentation dans les programmes du collège et du lycée depuis 1975. On peut aussi consulter les travaux de Bernard Veck et de son équipe sur la discipline au lycée (notamment 1990), qui, dans les années 1990, ont fait une place importante à l'argumentation, ou ceux de Violaine Houdart-Mérot (1998), qui étudie notamment les textes officiels des années 1980 et qui consacre quelques pages à l'argumentation. Il faut enfin signaler, sur un plan un peu différent, les « repères historiques » qui ouvrent l'ouvrage d'Huguette Mirabail (1994, p. 7-26), par ailleurs tourné vers des propositions de travail en classe.
 2. Cf. Robert, 1993.

disparition de l'explication de textes au baccalauréat entre 1960 et 1969, création de l'épreuve anticipée de français (EAF) en 1969, disparition en 1972 de la composition française et introduction du résumé et de l'analyse – sans compter la disparition de la distinction classique/moderne en 1965³ ou la création de l'agrégation de lettres modernes en 1959⁴. Le manifeste de Charbonnières⁵, publié en 1969 par la jeune Association Française des Professeurs de Français (qui deviendra en 1973 l'AFEF, Association Française des Enseignants de Français), incarne ces nouvelles conceptions de la discipline, que l'on retrouve également en 1972 dans le texte d'orientation de la commission présidée par Pierre Emmanuel, et influencée en partie par l'AFPF (Cardon-Quint, 2010). Les programmes de français, dont certains n'avaient pas été revus depuis 1947 voire 1938, sont entièrement refaits, et renouvèlent en partie la configuration de la discipline (cf. par exemple Houdart-Mérot, 1998 ; Lopez, 2010).

Cette refonte des programmes touche toutes les filières et tous les niveaux : en 1973, paraissent de nouveaux textes pour le CAP et le BEP, suivis en 1981 de nouvelles instructions pour le CAP ; en 1977, pour le collège ; en 1981, pour le lycée général⁶. Tous ces textes définissent dans leurs préambules de grands objectifs, dont deux sont communs à tous les niveaux et toutes les filières : apprendre aux élèves à communiquer, non seulement pour pouvoir s'exprimer en toutes circonstances, mais aussi pour leur faire découvrir autrui, et contribuer ainsi à construire une « communauté »⁷ ; acquérir des techniques et des méthodes, pour viser « l'autonomie » de l'élève, notamment à travers l'observation, la réflexion, l'analyse (souvent « critique »), le jugement, etc.

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

Cette émergence a d'ailleurs été préparée par tout un ensemble de facteurs, sur lesquels je ne m'attarde pas ici, mais qui sont notamment rappelés par Benoit (1999, p. 19-24) : la diffusion de ce qu'il nomme des courants « commercial » et « juridique », le premier autour de Richaudeau notamment (par exemple 1973), le second autour des travaux de Perelman (1958), dont les retombées dans les années quatre-vingt inspireront nombre de recherches sur l'argumentation (notamment :

-
3. Depuis 1902, les classes de seconde et de première opposaient les « classiques » (avec latin) aux « modernes » (sans latin) ; la nouvelle distinction oppose les « littéraires » et les « scientifiques » : ce sont désormais les sciences (et notamment les mathématiques, devenues dominantes) qui discriminent les sections, et non plus le latin (cf. Albertini, 1990).
 4. Cf. notamment Chartier et Hébrard (2000, p. 275-286) et Albertini (1990).
 5. Il est disponible en ligne sur le site de l'AFef, www.afef.org.
 6. Je cite les programmes de collège à partir de la brochure éditée par le CNDP en 1981 ; ceux du lycée général à partir d'une brochure de 1982 ; celui du CAP à partir d'une brochure de 1976.
 7. C'est l'expression utilisée dans le préambule du lycée, p. 23, qui résume cette exigence d'apprentissage de la communication dans une formule frappante : « Apprendre à dire, c'est apprendre à être ».

Plantin, 1989 ; Maingueneau, 1990). Elle s'inscrit également dans tout un courant didactique qui cherche à renouveler l'enseignement du français : j'évoquais la création de l'AFEFF, mais il faut aussi rappeler l'importance de la création de *Pratiques* en 1974, qui contribuera à diffuser les travaux de Combettes, d'Adam, de Charolles, etc. C'est ainsi que le numéro 28 (1980), *Argumenter*, veut « envisager d'une façon nouvelle les faits d'argumentation » en les inscrivant dans « l'essor tout à fait contemporain des recherches sur les structures textuelles, sur les actes de langage, sur la réception et l'interprétation, sur l'oral » (Charolles, p. 4). Ce numéro sera prolongé en 1981 par un autre sur des problématiques voisines, *Pouvoirs des discours*⁸.

Argumentation, communication et méthodes

Si les programmes distinguent généralement clairement dans leur exposition communication/expression et acquisition de méthodes et de techniques, il est clair que ces objectifs ne peuvent être réellement dissociés, comme le précise d'ailleurs le programme de lycée (rééd. 1982, p. 22), spécifiant qu'ils « sont à ce point liés qu'on pourrait à bon droit parler d'un objectif unique visé sous plusieurs aspects ». Je ne chercherai donc pas nécessairement à les différencier précisément ici, même si certains apprentissages tiennent parfois davantage de l'un ou de l'autre.

L'argumentation est ainsi convoquée lorsqu'il s'agit d'apprendre aux élèves à s'exprimer, notamment à l'oral : les élèves de collège, lors d'« activités orales méthodiques », s'initieront à la « discussion », qui « les convie à la réflexion critique et à l'argumentation logique » (rééd. 1981, p. 70) ; ceux de CAP seront familiarisés à des situations de parole variées, parmi lesquelles « affirmer son point de vue, opposer une objection [...], argumenter, convaincre » (1981, p. 2580). Les activités orales, dont l'importance est soulignée dans tous les textes, sont ainsi généralement associées à l'expression des points de vue et l'on voit pointer ici des savoirs argumentatifs spécifiques. Le débat apparaît d'ailleurs comme une pratique scolaire possible dans les différents niveaux scolaires : dans le programme du lycée général de 1981, il s'agit d'une « discussion préparée » autour d'une « controverse » ; dans les instructions de 1981 pour les classes de CAP, qui en détaillent longuement les modalités, il s'agit avant tout d'un « exercice de synthèse », d'un « cheminement intellectuel en commun ». Certes, on évoque la « confrontation par la parole » et la « confrontation » des idées, mais il me semble que dans les deux cas, l'apprentissage du débat vise moins des apprentissages spécifiques à l'argumentation que des apprentissages plus communicationnels voire de socialisation (« favoriser l'esprit de tolérance à l'égard des diverses opinions », disent ces mêmes instructions de CAP de 1981).

D'ailleurs, l'argumentation est souvent associée à l'apprentissage de l'analyse et de la réflexion, et on peut la retrouver par exemple dans l'injonction récurrente à

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

l'exercice de « jugements personnels » étayés, qui passe notamment au collège par des rédactions « d'invention » qui peuvent être l'« expression et [l']illustration d'une opinion » (rééd. 1981, p. 80). De la même manière, une forme d'attention portée à l'argumentation peut se lire également à travers ces nouveaux objets de travail que sont les discours publicitaires, généralement évoqués avec une grande méfiance dans ces textes officiels des années 1980, comme dans ce passage extrait des programmes du collège (*id.*, p. 90) :

Une étude critique de la publicité et de la propagande, en particulier sous la forme agressive de l'affiche et du slogan imprimé ou lancé sur les ondes, met en garde contre leurs injonctions.

Au lycée général, l'argumentation participe plus largement à l'apprentissage de la rhétorique comme « art de dire ou d'écrire » (rééd. 1982, p. 36), qui fait son grand retour dans ces programmes. Les élèves de lycée apprendront ainsi à « organiser leur argumentation (par exemple, par élargissement concentrique, par resserrement progressif, par opposition dialectique) » (rééd. 1982, p. 36). Il s'agit donc de les doter de techniques rhétoriques propres à mieux convaincre, mais ces techniques restent très formelles, et reposent sur une conception très formaliste de la rhétorique⁹.

On le voit, l'argumentation relève de techniques et de pratiques langagières orales et/ou écrites à développer chez les élèves, mais elle n'est que rarement présente dans les programmes en tant que contenu textuel (ou discursif) possible. On la trouve sous cette acception dans un seul passage du texte officiel pour le lycée général, à propos de la lecture des textes :

Le professeur [...] exerce les adolescents, par exemple, à dégager la signification d'un texte littéraire, à percevoir les nuances d'un sentiment, la portée d'une pensée, **la logique d'une argumentation**, la qualité des moyens esthétiques mis en œuvre (rééd. 1981, p. 83 ; je souligne).

Un passage du programme de CAP (rééd. 1976, p. 23) fait écho à cet usage de l'argumentation en précisant que les « textes non littéraires » peuvent faire l'objet d'une étude en classe, en tant qu'ils sont « utiles pour l'information et éventuellement l'argumentation qu'ils apportent ». Mais, dans les deux cas, il n'est pas encore question d'apprendre à lire des « textes argumentatifs », et l'expression n'apparaît jamais dans les textes officiels.

La « discussion », un nouveau sujet d'examen

Cela dit, si les textes qui régissent les épreuves des examens n'utilisent pas non plus l'expression de « texte argumentatif », c'est pourtant bien un travail explicite autour de textes argumentatifs que l'on voit apparaître dans la redéfinition des épreuves du baccalauréat en 1983. En effet, depuis l'instauration de l'EAF en 1969,

9. Comme le fait remarquer Benoit (1999, p. 24), s'il est question dans les programmes de 1981 de discours « démonstratif, polémique et oratoire », il n'est en revanche pas fait mention à cette occasion de discours argumentatif, qui aurait pu les englober : on est en réalité plutôt du côté de la rhétorique restreinte, et donc de la stylistique.

le premier sujet était devenu un sujet moins « littéraire » en prenant la forme d'un « résumé ou analyse et discussion ». Or, le texte officiel de 1983 précise ainsi le choix du texte pour ce « résumé/discussion¹⁰ » :

Le texte doit, par la solidité de son argumentation, se prêter au travail d'examen méthodique que nécessite un bon résumé. Par son contenu, il doit offrir à des jeunes gens d'aujourd'hui matière pour une réflexion critique.

On le voit, le texte support du résumé est bien à visée argumentative, comme l'est aussi la « discussion » que doit produire l'élève. Et l'épreuve anticipée de français n'est pas la seule à proposer des sujets de ce type : dès 1974, la nouvelle « épreuve d'expression française » en CAP prévoit trois séries de questions à partir d'un texte donné, donc un « développement succinct du tout ou partie du texte permettant au candidat d'exprimer un jugement motivé ». Dans ces mêmes années, les épreuves du BEP des séries tertiaires consistent également en un travail sur un texte (un questionnaire) suivi d'un « court développement personnel inspiré par ce texte », qui peut être « une appréciation » ou une « discussion »¹¹. Quant aux épreuves du brevet des collèges, redéfinies en 1987 lors de la création du nouveau « diplôme national du brevet », elles prévoient en français à leur tour un « sujet de réflexion », au choix avec un « sujet d'imagination ». Il s'opère donc une réelle concordance dans ces années 1980 pour des sujets d'examen intégrant au moins une production écrite argumentée¹², et portant même pour certains explicitement sur un texte à visée argumentative.

LE « TEXTE ARGUMENTATIF »

L'émergence du *discours* dans les textes officiels

Les « discours » font leur entrée dans les programmes du milieu des années 1980¹³, inspirés notamment par le rapport de la commission Chevalier (*Réflexions sur l'enseignement du français*, 1983-1985). Ils deviennent un concept essentiel pour le travail sur la langue mais aussi pour la lecture et la production de textes : je

10. L'analyse disparaît en 1983.

11. Comme le soulignent Françoise Bollengier et Maryse Lopez (2001), les exercices des années 1970 se situent plus dans le domaine de l'opinion que dans celui de l'argumentation dialogique, et ils marquent un recul du narratif qui me semble intéressant à souligner ici et qui n'est pas propre au lycée professionnel.

12. L'ouvrage de Darras *et alii*, publié en 1994 et dont nous rééditons quelques pages dans ce numéro de *Recherches*, choisit de nommer « dissertation » ces écrits pour justement faire apparaître leurs caractéristiques communes au-delà des divergences d'appellation, de filières et de niveaux (au moment de la parution de l'ouvrage, le terme « dissertation » a disparu des instructions officielles depuis 1969 ; il réapparaît justement en cette année 1994 lors de la réforme de l'épreuve anticipée de français, pour désigner une dissertation littéraire).

13. Le programme du collège est publié en 1985 ; celui du lycée général en 1987 (seconde) et 1988 (première) ; celui des BEP en 1992 (suivis de documents d'accompagnement). Le premier programme des classes de baccalauréat professionnel (créé en 1985) est publié en 1987. Pour les CAP, un « référentiel de français » est publié en 1990.

ne m'attarde pas sur la question, bien explorée dans Benoit (1999), qui montre comment « le discours et l'argumentation émergent dans les textes officiels » (p. 25) entre 1985 et 1991, et qui souligne notamment que, dans les nouveaux textes officiels pour le lycée, la rhétorique intègre désormais la dimension discursive, et ne se voit donc plus cantonnée à une forme de stylistique (p. 29).

Le « texte argumentatif », nouvel objet disciplinaire

Il est clair en effet que l'argumentation acquiert un nouveau statut dans ces programmes des années 1985-1990, à travers notamment ce nouvel objet disciplinaire qu'est le « texte argumentatif ».

Certes, il ne faut pas réduire le travail sur l'argumentation tel qu'il est suggéré par les programmes au texte argumentatif, et on le retrouve en grande partie aussi, comme dans la période précédente, associé aux exigences de communication, de méthodes, de réflexion, etc. Mais l'entrée dans les programmes du « texte argumentatif », rapidement essentialisé et rigidifié par les transpositions des typologies textuelles, inspirées en grande partie par les travaux de Jean-Michel Adam, cristallise une grande partie des apprentissages argumentatifs, aussi bien en production qu'en lecture.

Les typologies textuelles ont en effet occupé une place importante dans le champ de l'innovation pédagogique des années 80, et la notion de *types de textes* est portée alors par les travaux de la linguistique textuelle et de la psychologie cognitive (cf. Canvat, 1996), ainsi par une série de publications dans le champ didactique (de nombreux numéros de *Pratiques*, de *Recherches* et du *Français aujourd'hui* portent sur la question dans la décennie 1985-1995¹⁴). Elles ont rapidement fait l'objet de nombreuses critiques, venues des didacticiens (par exemple Chiss, 1987 ou Petitjean, 1989) ainsi que de Jean-Michel Adam lui-même¹⁵, qui a d'ailleurs intitulé un chapitre de son ouvrage de 1999 : « En finir avec les types de textes ». Mais elles ont longtemps résisté – et résistent encore parfois – dans les manuels scolaires.

Ces typologies sont très présentes dans les programmes des années 1985-1995, sous forme de liste le plus souvent, comme par exemple dans le programme pour les classes de quatrième et de troisième de 1985, qui prescrit ainsi « les types de textes : narratif, documentaire, argumentatif, etc. » (p. 46) ou dans celui pour la classe de seconde qui fournit une liste plus complète : « Les types de textes : narratif, descriptif, documentaire, didactique, argumentatif, démonstratif, oratoire, polémique, etc. » (1987, p. 21).

Le « texte argumentatif » devient ainsi un objet scolaire identifiable comme tel dans les programmes. Et cet objet s'inscrit pleinement dans les activités disciplinaires de production ou de réception de textes. C'est ainsi par exemple que les documents d'accompagnement des programmes de BEP de 1992 envisagent « l'écriture d'un texte argumentatif à partir d'arguments fournis ou formulés collectivement » (p. 6) ou que ceux de baccalauréat professionnel de 1987 prescrivent, dans la rubrique « étude des textes », d'apprendre aux élèves « à utiliser

14. Pour une liste précise, je renvoie à mon article dans *Recherches* n° 42, 2005, p. 50.

15. Pour un retour sur la notion et ses usages en didactique, cf. par exemple Adam, 2005.

une typologie simple (genres littéraires, articles de presse, textes informatifs, didactiques, argumentatifs, polémiques, etc.) ».

Au lycée, lecture méthodique et étude d'un texte argumentatif

C'est sans doute au lycée général que le texte argumentatif est le plus fermement construit comme un véritable objet disciplinaire, puisqu'on peut même en faire une « lecture méthodique », comme le précisent les instructions pour la classe de première (1988, p. 11) :

La lecture méthodique d'un texte argumentatif, pour prendre un dernier exemple, met en œuvre les catégories linguistiques (situation de discours, énonciation, thème/propos), rhétoriques, logiques et dialectiques appropriés. Elle ne reproduit pas des énoncés, mais elle analyse l'organisation syntaxique du texte, les modalisations du discours, les moyens rhétoriques d'un art de persuader. Elle n'hésite pas, le cas échéant, à démonter sophismes et paralogismes.

On le voit, on est loin du résumé alors encore en vigueur pour les épreuves du baccalauréat, et il ne s'agit pas simplement de « reproduire des énoncés », mais bien d'une véritable explication de texte. La légitimation du texte argumentatif s'ancre véritablement dans sa capacité à être objet de cet exercice phare de la classe de français qu'est la nouvelle « lecture méthodique ». Et en 1994, les nouvelles épreuves de l'EAF remplacent le « résumé-discussion » par une « étude d'un texte argumentatif » :

L'épreuve s'organise autour d'un texte argumentatif [...] avec toute la variété de choix que cette qualification autorise : passage d'un essai ou d'un ouvrage théorique, texte polémique ou pamphlet, article de presse, préface d'un ouvrage littéraire, poème à contenu argumentatif, etc.

L'ARGUMENTATION, UN OBJET DE TRAVAIL INCONTOURNABLE

L'argumentation semble ainsi devenue incontournable et les nouveaux programmes des années 1995-2000 lui font une large place, à tous les niveaux et dans toutes les filières. Dès la sixième, il faut « identifier le pôle narratif et le pôle argumentatif » (1999, p. 15), ce dernier étant plus spécifiquement au programme de la classe de troisième. Au lycée général, l'argumentation est partout présente : c'est l'une des quatre « perspectives d'études » (« L'argumentation et les effets de chaque discours sur ses destinataires »), et c'est un « objet d'étude » en seconde (« Démontrer, convaincre et persuader ») comme en première (« Convaincre, persuader et délibérer : les formes et les fonctions de l'essai, du dialogue et de l'apologue »). En CAP, l'apprentissage de l'argumentation écrite est un objectif des programmes de 2002, et les documents d'accompagnement y consacrent plusieurs pages. Quant aux derniers programmes de baccalauréat professionnel (2009), ils font une place importante à l'argumentation à travers plusieurs objets d'études (par exemple : « Des goûts et des couleurs discutons-en » ou « Les philosophes des

Lumières et le combat contre l'injustice ») au point qu'un document ressource consacré spécifiquement à l'argumentation (« Argumenter en voie professionnelle, quelle progression ? ») est disponible sur eduscol¹⁶.

Du « discours argumentatif » aux « genres argumentatifs »

Cela dit, cette unanimité apparente cache de réelles disparités dans le statut de l'argumentation ainsi que dans les paradigmes théoriques dans lesquels elle s'ancre à chaque fois¹⁷.

Au collège, l'argumentation s'articule clairement au *discours*, notion qui structure l'ensemble du programme des années 1996-1998. Comme le soulignent les documents d'accompagnement, qui lui consacrent de nombreuses pages, « son étude suppose donc la prise en compte des situations de communication » orale ou écrite (1999, p. 169). Elle est ainsi associée à l'énonciation, puisque « l'autre est la visée centrale du discours argumentatif » (*id.*) et plus largement à l'expression de soi, puisque le travail sur l'argumentation est lié « à la formation de la personnalité des adolescents » (1999, p. 167) :

L'exercice de l'argumentation implique d'une part une prise de position de l'élève dans son discours, c'est-à-dire une responsabilité dans la parole qu'il assume et qui l'exprime, et d'autre part la reconnaissance des opinions et des valeurs d'autrui, c'est-à-dire la prise de conscience du caractère à la fois relatif et discutable des opinions.

En revanche, dans les classes du lycée général, l'argumentation est liée aux « genres », qui structurent en grande partie les programmes des années 2000. Les documents d'accompagnement des programmes de lycée (2001) distinguent en effet quatre « domaines génériques » : les genres narratifs, poétiques, dramatiques, auxquels s'ajoute la « littérature d'idées », apparue en tant que grande catégorie de la poésie scolaire dans les années 1980, pour désigner notamment les philosophes du XVIII^e siècle. Dans le programme de 2001, il n'y a pas de liste précise des genres qui composent ce quatrième domaine. Mais on peut la reconstituer, en différents endroits des documents d'accompagnement : elle excède considérablement ce qui pouvait être défini ainsi dans la période précédente. Pour la classe de seconde, ce sont essentiellement ce que le programme nomme des genres épidiectiques, ou genres de l'éloge et du blâme¹⁸. À la classe de première sont réservés ce que les accompagnements nomment les genres « proprement argumentatifs » (p. 23), à savoir l'essai, le dialogue et l'apologue, ainsi que les sous-genres possibles de l'essai : pamphlet, lettre ouverte, dialogue d'idées, dissertations, discours, chroniques, récits de voyage, autobiographie (p. 44). Ces listes hétérogènes, voire hétéroclites, témoignent de l'ancrage de l'argumentation dans deux anciennes

16. <http://eduscol.education.fr/pid23218-cid50211/ressources-francais.html>

17. Je reprends ici en grande partie des analyses développées dans un article à paraître (Denizot, à paraître).

18. Cf. p. 52 : « genres de l'éloge : ode, oraison funèbre, apologie, panégyrique, hagiographie, critique, plaidoyer, consolation, compliment, toast, etc. » ; « genres du blâme : pamphlet, satire, réquisitoire, libelle, critique, autocritique, diatribe, caricature, raillerie et persiflage, etc. »

composantes de la discipline : la rhétorique d'une part, à laquelle appartiennent notamment les « genres épидictiques » revenus en force à l'occasion des programmes de 2001 ; la littérature d'autre part, puisque ces listes recourent également en partie la littérature dite « d'idées », héritière des catégories définies par la poétique scolaire. De ce point de vue, elles représentent sans doute une forme d'aboutissement dans la légitimation de l'argumentation comme champ disciplinaire, mais au risque de sa dissolution dans la littérature.

La dissolution de l'argumentation dans la littérature ?

En effet, du collège au lycée, le saut est réel, et le statut de l'argumentation, en passant du *discours* au *genre* n'est plus tout à fait le même : derrière l'apparente continuité des apprentissages liés à l'argumentation se dessine finalement une véritable rupture¹⁹, qui change la nature de l'objet en changeant les paradigmes théoriques qui le construisent. Pour le dire autrement, voire abruptement : l'argumentation au lycée, adossée à la rhétorique et articulée à la « littérature d'idées » est affaire de genre, et donc de littérature ; au collège, elle est affaire de discours, et donc de langue.

Au lycée, la notion de « genre argumentatif » permet ainsi d'*intégrer* l'argumentation à la configuration disciplinaire propre aux lycées, configuration davantage tournée vers la littérature. C'est affaire de niveau scolaire (de ce point de vue, le collège et le lycée ne configurent pas de la même façon langue et littérature) ; mais c'est aussi affaire d'époque, comme on le voit si l'on confronte par exemple le programme des baccalauréats professionnels de 1995 et celui de 2009 : en 1995, le programme, articulé autour des textes et des discours²⁰, demande que « le futur bachelier étudie au moins : une œuvre romanesque ; une œuvre théâtrale ; un recueil ou un groupement de textes poétiques ; une œuvre ou un groupement de textes argumentatifs » ; en 2009, nettement recentré autour de la littérature²¹, le programme prévoit des « lectures de textes littéraires relevant des différents genres (roman, nouvelle, théâtre, poésie, essai) ». On est ainsi passé des « textes argumentatifs » à un *genre* argumentatif, l'essai, et d'une configuration disciplinaire – celle des années 1980-1990, qui privilégiait une forme de solidarité du lycée professionnel avec le collège – à une autre, qui semble privilégier un rapprochement entre les lycées, généraux, techniques et professionnels, autour de la littérature.

Et cette hypothèse d'une forme de dissolution de l'argumentation dans la littérature semble se confirmer avec les programmes des années 2008/2010. Au lycée, les objets d'étude consacrés à l'argumentation ont été entièrement et exclusivement recentrés autour de genres littéraires : « genres et formes de l'argumentation. XVII^e et XVIII^e siècles » ; « la question de l'Homme dans les genres de l'argumentation du XVI^e siècle à nos jours ». Au collège, l'argumentation n'est plus un objet autonome, et les quelques rares occurrences du terme dans le

19. Sur cette question, cf. aussi Daunay, 2009.

20. « Le professeur de français est le professeur de tous les textes et de tous les discours » (préambule).

21. « Les lectures de textes littéraires, complétées par d'autres formes de lecture et d'étude, tiennent une place importante dans le programme d'enseignement du baccalauréat professionnel parce qu'elles sont le creuset d'une réflexion essentielle sur le monde et sur soi ».

programme de 2008 concernent le plus souvent des « paragraphes argumentés » ou des « réponses argumentées » ; le « vocabulaire de l'argumentation » fait bien partie des notions lexicales à étudier en troisième, mais il n'est question ici que de lexique... Et ce sont les écrits narratifs qui sont nettement privilégiés, le texte officiel précisant à propos des écrits argumentatifs :

Écrit argumentatif : au collège, on exige seulement la présentation d'une prise de position étayée par quelques arguments et exemples ; ce type d'écrit sera développé au lycée.

Pourtant, les écrits argumentatifs ne sont pas la priorité non plus du lycée, du moins du lycée général : si l'écriture d'invention était essentiellement argumentative lors de la première définition des nouvelles épreuves de français en 2001, la réécriture du texte officiel en 2006 a ouvert la possibilité pour toutes les séries d'une écriture plus hypertextuelle autour du « genre narratif » (transpositions, amplifications). Et les sujets proposés à l'EAF ces dernières années montrent une évolution de plus en plus nette vers des sujets hypertextuels, et minorent la place de l'argumentation.

En fait, c'est actuellement au lycée professionnel, et tout particulièrement dans les baccalauréats professionnels, comme je l'ai signalé *supra*, que l'argumentation reste un objet disciplinaire important et autonome, et cela malgré l'importance de plus en plus grande prise par la littérature dans les filières professionnelles. Faut-il y voir une résistance plus grande de l'argumentation, légitimée par les objectifs qu'elle permet de viser ? Ou faut-il voir au contraire dans une forme d'alignement sur l'enseignement général (en terminale, l'argumentation est essentiellement articulée à la littérature) un signe avant-coureur d'un même processus de dissolution de l'objet ?

POUR NE PAS CONCLURE

On comprendra aisément qu'il est difficile de conclure : si la tendance qu'il me semble pouvoir identifier se confirme, l'existence de l'argumentation comme objet disciplinaire autonome est en voie de disparition. Et sa dissolution dans la littérature, déjà bien amorcée au lycée général et sans doute à l'œuvre au lycée professionnel, semble être également le choix des derniers programmes en vigueur au collège. Certes, cette dissolution de l'argumentation dans la littérature est paradoxalement le signe d'une forme de reconnaissance, la littérature servant en effet d'ancrage et de légitimation à l'argumentation : les notions liées au champ (arguments, concession, réfutation, visée argumentative, marqueurs énonciatifs, etc.) deviennent ainsi légitimes pour étudier des textes littéraires, et peuvent être utilisées pour la production écrite. Mais il n'est pas sûr que le travail sur l'argumentation gagne à être ainsi redéfini.

C'est plus largement la question de l'équilibre de la configuration disciplinaire qui se trouve ainsi posée : ancrée dans la langue (*via* les discours) lors de son émergence, l'argumentation semble en effet passer du côté de l'autre composante historique de la discipline, la littérature, décidément de plus en plus hégémonique...

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1999), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan.
- ADAM J.-M. (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion “dépassée” ? », *Recherches* n° 42, *Classer*, Lille, ARDPF, p. 11-23.
- ALBERTINI P. (1990), « Les mutations de l’enseignement secondaire depuis 1960 », *Textuel* 34/44 n° 20, *Expliquer-Commenter*, Université de Paris VII, p. 87-97.
- BENOIT J.-P. (1999), « L’émergence du discours et de l’argumentation dans l’enseignement du français », dans Benoit J.-P. (dir.), *L’émergence du discours dans l’enseignement du français*, Rennes, CRDP de Bretagne, p. 11-59.
- BOLLENGIER F. et LOPEZ M. (2001), « L’argumentation au lycée professionnel. Des instructions officielles aux productions d’élèves », *Interlignes* n° 21, *Argumenter au lycée professionnel*, bulletin de liaison du site Lettres-Histoires de l’académie de Versailles [disponible en ligne à l’adresse <http://www.lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article3>]
- CANVAT K. (1996), « Types de textes et genres textuels. Problématique et enjeux », dans *Enjeux*, n° 37/38, 1996, p. 5-29.
- CARDON-QUINT C. (2010), « Pour une rénovation de l’enseignement du français. Le temps de l’AFPF (1967-1973) », *Le Français aujourd’hui* n° 171, *Enseigner, militer... Crises et mutations du métier*, Paris, Afef-Armand Colin, p. 89-98.
- CHAROLLES M. (1980), « L’argumentation en chantier », *Pratiques* n° 28, *Argumenter*, Metz, CRESEF, p. 3-5.
- CHARTIER A.-M. et HEBRARD J. (2000), *Discours sur la lecture. 1880-2000*, Paris, Fayard.
- CHISS J.-L. (1987), « Malaise dans la classification », *Langue Française* n° 74, Paris, Larousse, p. 10-28.
- DARRAS F., DAUNAY B., DELCAMBRE I., VANSEVEREN M.-P. (1994), *Apprentissages de la dissertation 3^e/2^e*, Lille, CRDP.
- DAUNAY B. (2009), « Le français d’une classe à l’autre », *Recherches* n° 50, *D’une classe à l’autre*, Lille, ARDPF, p. 9-25.
- DENIZOT N. (2005), « Classements en genres et autres classifications textuelles », *Recherches*, n° 42, *Classer*, Lille, ARDPF, p. 38-61.
- DENIZOT N. (à paraître), « Le genre dans les programmes français du secondaire (1970-2008) : des logiques de rupture », *Diptyque* n° 23, *Quelles progressions curriculaires en français ?*, Namur, PUN.
- HOUDART-MEROT V. (1998), *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Paris/Rennes, ADAPT-PUR.
- HUYNH J.-A. (2009), « Culture humaniste : textes et pratiques. Présentation », *Le Français aujourd’hui* n° 167, *Culture humaniste : textes et pratiques*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 3-8.
- LOPEZ M. (2010), « Enseigner le français en lycée professionnel : quels changements dans le métier ? », *Le Français aujourd’hui* n° 171, *Enseigner, militer... Crises et mutations du métier*, Paris, Armand Colin/AFEF, p. 49-59.
- MAINGUENEAU D. (1990), *Pragmatique pour le discours littéraire*, Paris, Bordas.
- MIRABAIL H. (1994), *Argumenter au lycée. Modules et séquences*, Paris/Toulouse, Bertrand-Lacoste/CRDP Midi Pyrénées.

- PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L. (1958), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF.
- PETITJEAN A. (1989), « Les typologies textuelles », dans *Pratiques* n° 62, p. 86-125.
- PLANTIN C. (1990), *Essais sur l'argumentation : introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Paris, Kimè.
- PRATIQUES (1980), n° 28, *Argumenter*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1981), n° 30, *Pouvoirs des discours*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1992), n° 73, *L'argumentation écrite*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1994), n° 84, *Argumentation et langue*, Metz, CRESEF.
- PRATIQUES (1997), n° 96, *Enseigner l'argumentation*, Metz, CRESEF.
- RECHERCHES (1988), n° 9, *Argumenter*, Lille, AFEF.
- RECHERCHES (1991), n° 14, *Situations d'argumentation*, Lille, AFEF.
- RICHAUDEAU F. (1973), *Le langage efficace*, Paris, CEPL.
- ROBERT A. (1993), *Système éducatif et réforme*, Paris, Nathan.
- VECK B. (1990), *Trois savoirs pour une discipline*, Paris, INRP.

TEXTES OFFICIELS

- « BEP. Programmes d'études. Disciplines d'expression et d'information », circulaire n° 73-283 du 6 juillet 1973, BO n° 28, juillet 1973.
- « CAP. Épreuve d'expression française. Arrêté du 29 octobre 1974 », *Bulletin Officiel* n° 43 du 21 novembre 1974.
- Collèges d'enseignement technique et établissements assimilés. Horaires et programmes d'études*, Paris, INRDP, 1976 [contient les programmes de CAP de 1973]
- Français, langues anciennes. Classes des collèges (6^e, 5^e, 4^e, 3^e)* (brochure n° 6092), Paris, CNDP, 1981 [contient les programmes de 1977-1978].
- « CAP. Instructions pédagogiques portant sur le programme de français », *Bulletin Officiel* n° 32 bis du 10 septembre 1981.
- Français. Langues anciennes. Classes de seconde, première et terminale* (brochure n° 6011), Paris, CNDP, 1982 [contient le programme de 1981 pour les classes de seconde et de première].
- « Baccalauréat. Épreuves de français », *Bulletin Officiel* n° 27 du 7 juillet 1983.
- « BEP agent de secrétariat sténodactylographe. Création du diplôme », *BO* n° 16 du 19 avril 1984.
- Collèges. Programmes et Instructions*, Paris, CNDP-Livre de Poche, 1985.
- « Diplôme national du brevet », *Bulletin Officiel* n° 5 du 5 février 1987.
- Instructions et Programmes, Classe de seconde, tome 1 : enseignements communs.* (brochure n° 001F6047), Paris, CNDP, 1987.
- « Programme des classes préparant au baccalauréat professionnel », *Bulletin officiel* n° 32 du 17 septembre 1987.
- « Baccalauréat professionnel. Français », *Bulletin officiel* n° 32 du 17 septembre 1987.

- « Programme des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique. Disciplines littéraires », *Supplément au Bulletin Officiel* n° 22 du 9 juin 1988.
- « Référentiels des domaines généraux de CAP », *Bulletin Officiel* n° spécial 2 du 24 mai 1990.
- « Programme d'enseignement applicables dans les classes préparatoires aux BEP », *Bulletin Officiel* n° 31 du 30 juillet 1992.
- MEN, BEP. *Document d'accompagnement des programmes de français-histoire géographie*, brochure non datée [1992 ou 1993]
- « Baccalauréats général et technologique », *Bulletin Officiel* n° 10 du 28 juillet 1994.
- « Programme. Français. Baccalauréats professionnels », *Bulletin Officiel* n° 11 du 15 juin 1995.
- Enseigner au collège. Français. Programmes et Accompagnement*, Paris, CNDP, 1999 [contient les programmes 1996-1998 et leurs accompagnements].
- « Classes de première. Séries générales et technologiques. Baccalauréat », *Bulletin Officiel* n° 26 du 28 juin 2001.
- « Programme des enseignements de la classe de seconde générale et technologique. Français », *Bulletin Officiel* n° 28 du 12 juillet 2001.
- Accompagnement des programmes. Français. Classes de seconde et de première*, Paris, CNDP, 2001.
- « Programme d'enseignement du français et de l'histoire-géographie pour les CAP », *Bulletin Officiel* hors-série n° 5 du 29 août 2002.
- « Baccalauréat. Épreuve écrite de français », *Bulletin officiel* n° 46 du 14 décembre 2006.
- « Programmes du collège », *Bulletin officiel spécial* n° 6 du 28 août 2008.
- « Programme. Français. Baccalauréats professionnels », *Bulletin Officiel* n° 2 du 19 février 2009.
- « Classes préparatoires au CAP. Programme d'enseignement de français », *Bulletin Officiel* n° 8 du 25 février 2010.
- « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire », *Bulletin officiel spécial* n° 9 du 30 septembre 2010.
- « Argumenter en voie professionnelle. Quelle progression ? », ressource pour la classe de français disponible sur eduscol.