

EDITORIAL

Novembre 1988, ARGUMENTER/ARGUMENTIR : c'était *RECHERCHES* 9. Et maintenant SITUATIONS D'ARGUMENTATION, *RECHERCHES* 14 : nous sommes en juin 1991. Changement dans la continuité... en tout cas, pas un «remake» ; plutôt une volonté de la Rédaction de s'engager délibérément dans les zones laissées dans l'ombre ou seulement évoquées il y a trois ans. Sans renier les positions affirmées alors.

Ainsi ce numéro embraye sur une approche plutôt typologique du texte argumentatif, renouant en ce sens avec son prédécesseur. Mais alors qu'en 1988, était seulement dite la nécessité d'«établir des bornes-frontières entre savoir argumenter et savoir dissenter»¹, les écrits d'examen sont ici au cœur de la réflexion : quelles aides à l'apprentissage mettre en place dans des écrits dont «on» (l'école comme lieu institutionnel) attend qu'ils s'affichent comme délibération, prise de position, justification? Type d'écrit qu'il est commode de considérer, au moins provisoirement, comme un genre du texte argumentatif. Si pendant quelques années (approximativement le temps de la suppression de l'examen qui clôt le 1^{er} cycle, soit de 1978 à 1986), les écrits d'examen ont pu paraître des préoccupations qui pouvaient être différées (au B.E.P., au Bac), ou si encore pendant des décennies l'apprentissage des écrits d'examen a pu se satisfaire d'un modèle qui inculquait par la répétition —et dans son évidence— le produit attendu, aujourd'hui s'impose l'urgence d'une didactique de ces écrits avec lesquels beaucoup d'élèves sont loin d'être en connivence... Et ils doivent chaque année être plus nombreux à ne pas l'être, pour arriver à constituer ces 80% d'une classe d'âge que l'on doit mener au niveau du baccalauréat. L'arrivée au lycée d'un nouveau public d'élèves fait prendre à la didactique du français un tournant qu'on ne peut feindre d'ignorer : la rénovation ne concerne plus seulement les collèves.

D'où la large place accordée également dans cette publication aux exigences de l'enseignement littéraire, pour considérer différemment la part littéraire des études de français au lycée, pour que les textes littéraires deviennent support pour enseigner la littérature certes, mais aussi autre chose que la littérature. Ici, en l'occurrence, la diversité des conduites argumentatives de personnages de fic-

1. — Editorial, 1988, *Recherches*, 9 (épuisé).

tion ; leur succès ou leur échec, à évaluer au regard de la vraisemblance fictionnelle et de la progression de la narration. Maupassant, Corneille, Zola, Mérimée, Amado.... sont mis à contribution ; sans oublier Hergé ni Lobel. Des conduites argumentatives à lire, écrire, pasticher, dans des scénarios pédagogiques où le texte-source est délibérément manipulé, pour que ce qui est l'objectif d'apprentissage soit effectivement mis en problème.

Enfin, il a paru intéressant d'aller voir comment des élèves s'y prenaient pour argumenter, dans une situation discursive la plus «écologique» possible, c'est-à-dire dans une pratique orale de type conversationnel dont l'objectif et l'enjeu ne sont pas d'apprendre à argumenter, justement.

Ecrits d'examen, articles de presse, textes littéraires, argumentation orale en interaction... Un numéro qui affiche la diversité, voire l'hétérogénéité inhérente à cette pratique discursive qu'est l'argumentation ; un numéro où sont prises en compte les dimensions textuelles, linguistiques, énonciatives, communicationnelles et pragmatiques de l'argumentation.

La rédaction