

OU SAVOIR ARGUMENTER PEUT NE PAS SUFFIRE : L'IMPLICITE DU SUJET

Marie-Pierre Vanseveren
Collège de Fresnes-sur-Escaut
Dominique Guy Brassart
Lille III

Avant même que publiée, la démarche d'apprentissage proposée par Marie-Pierre Vanseveren dans l'article précédent a provoqué un débat : quelle analyse faire des sujets posés, des attentes institutionnelles? Quels critères d'évaluation dégager? Qu'est-ce que savoir argumenter dans une dissertation, à partir d'un sujet d'examen? Ces interrogations l'ont conduite à élucider ses choix pédagogiques, tandis que Dominique Guy Brassart réagit en affirmant la nécessité de différencier critères textuels et critères communicationnels : la confusion laisserait s'installer des effets de surnorme dont les règles ne pourraient que paraître extrêmement obscures aux élèves. Tout discours, fût-il écrit d'examen, s'inscrit dans une situation de communication : sa régulation gagne à être explicitée. La richesse du débat conduit la Rédaction à faire le choix de publier ce qui aurait pu constituer la rubrique «courrier des lecteurs» d'un numéro à venir.

La rédaction

QU'ATTEND-ON D'UN «DEVOIR DE REFLEXION» AU BREVET? (Marie-Pierre Vanseveren)

1. *Qu'en est-il des sujets de Brevet?*

La plupart d'entre eux posent des questions qui sont objet d'une controverse ; explicitement, le sujet demande que soient exposées des positions différentes et que l'élève se situe.

Cependant, certains fonctionnent à l'implicite. Ils supposent que l'élève découvre, seul, qu'il y a plusieurs positions possibles (au moins deux donc, vu la prégnance du si célèbre plan en pour/contre...). Par exemple :

Pensez-vous qu'il faut savoir prendre des risques pour réussir sa vie?

(Académie Orléans-Tours, 1987).

Conseil donné par les corrigés Nathan 87¹ :

Développez deux points de vue : prendre des risques, ne pas en prendre. Ensuite donnez votre opinion (p. 111).

Autre exemple :

La jeunesse actuelle se dit souvent peu satisfaite du monde des adultes (parents, professeurs, société...)

Partagez-vous entièrement ce point de vue? Construisez votre argumentation en l'illustrant par des exemples précis tirés ou non de votre expérience personnelle. (Lille, 1988).

Qui semble attendre une réponse en oui (ou non), avec simple justification.

Cependant que le corrigé conseille d' *envisager les manques du monde adulte dans une première partie, (d')estimer ses qualités dans une deuxième, (de) réfléchir au moyen de vivre ensemble en bonne intelligence dans une troisième.* (Bordas 88, p. 92). Se fondant sur un terme du sujet : *L'un des mots importants du sujet est le mot «entièrement».* En effet, il invite à donner un avis nuancé sur la question² : *dans le devoir devront apparaître une critique du monde des adultes mais aussi une reconnaissance objective de ses qualités.* (id., p. 91).

Certaines attentes sont donc supérieures à la demande explicite du sujet. Mais il y a plus. Il y a incohérence d'un corrigé à l'autre, d'une évaluation à l'autre.

Soit un sujet quelconque quant au thème, rédigé sous cette forme : XXX. *Si vous aviez le choix, que préféreriez-vous, et pour quelles raisons?*

Voici ce que conseille un corrigé :

Cette rédaction vous demande de faire un choix. Vous êtes donc conduit dans un premier temps à examiner avec soin les deux possibilités qui vous sont offertes, avec leurs avantages et leurs inconvénients. Ne choisissez pas trop tôt. Montrez que vous savez réfléchir. (Hatier 87, p ; 18).

Voilà maintenant l'élève devant ce sujet : *Aimez-vous ou non les récits fantastiques (livres, films)? Pourquoi? Vous justifierez votre choix en exposant vos raisons d'une manière rigoureuse et en vous aidant de quelques exemples précis. (Académie de Nantes, 1988).*

... Ne pas répondre immédiatement... Voir les deux possibilités... Du moins évoquer ceux qui ont une autre position que soi... Réfuter ou concéder... etc... etc...

Que propose le corrigé Bordas? Une définition du fantastique/un catalogue de

1. — Corrigés cités : les éditions du brevet 88, Nathan, 1987. L'année brevet Bordas 89, Bordas, 1988. Anabrevet des collèges 88, Hatier, 1987. Anabrevet des collèges 90, Hatier, 1989.

2. — Mauvaise foi! On peut partager entièrement ce point de vue ; l'avis nuancé est une position possible. Le sujet n'invite à rien, explicitement.

raisons d'aimer le fantastique/une liste de titres de livres³. Là, on peut choisir tout de suite? Ne parler que de soi?...

Conclusion : un enseignement peut-il et doit-il s'appuyer sur une «analyse des termes du sujet» pour aider l'élève à décider du type d'écrit attendu au brevet?

2. Que faut-il enseigner?

Vu le caractère «exotique» de nombreux sujets-de-réflexion.

- Voici quelques explications apportées sur la nature du sujet par Hatier 89 : *Il fait appel à vos qualités d'analyse, à votre compréhension d'un problème, à votre culture générale et à votre expérience personnelle. Il peut porter sur le texte dans son ensemble, sur un personnage. Mais dans la majorité des cas, vous devez exprimer votre opinion sur une idée ou une situation* (p. 7). Voilà pour les natures...

- Le sujet lui-même est appelé : - «sujet de réflexion»
 - «sujet 1» (ou 2, selon sa place par rapport à l'autre)
 - «sujet 1 (Type argumentatif)», c'est selon...
- Voici un exemple de sujet -1-type-argumentatif :

L'auteur nous fait part de ses impressions devant les livres. A votre tour, vous direz ce qu'est pour vous un livre (un objet étranger, un outil de travail ; un instrument de plaisir ou de culture, ou tout autre chose à votre gré). Vous veillerez à ce que votre argumentation soit organisée et étayée d'exemples. (Nice, 1987)

Alors faut-il : - décrire des «impressions» de lecture?

- définir ce qu'est la lecture pour soi?
- définir ce qu'est la lecture pour soi par rapport à d'autres?

Vu que : «argumentatif» (du type) + «votre argumentation» → il faut argumenter... Faire «le tour de la question», voir «le pour et le contre», «les avantages et les inconvénients», etc, etc, etc, et «donner ensuite son opinion»...

Sauf que :

*Hatier 87 propose comme plan de développement :

1. les livres de détente
2. les livres documentaires
3. les livres de littérature

en conseillant de dire où vont ses préférences.

* Nathan 87 opte pour une réponse immédiate et une description d'«im-

3. — Bordas 88, p. 98.

pressions» de lecture. Ces quelques premières lignes permettent de se faire une idée de l'ensemble du corrigé proposé :

«L'homme se forme dans la lecture; il n'y a pas de livres sots», me disait mon grand-père. Cela, je l'ai souvent vérifié, la lecture étant ma passion. Elle comble tous mes instants de liberté, elle m'apporte tous les plaisirs que l'on cherche à mon âge. Le choix d'un livre, c'est pour moi un bonheur inouï. Il me faut, dans cet instant sacré, prendre une importante décision, opter pour une riche aventure, pour un voyage intérieur ou la découverte de l'inconnu.

Puis viennent les moments où, le livre en main, je vais partir avec ce nouvel ami. C'est toujours dans ma chambre, loin des bruits, à l'écart des intrus que je vais m'abandonner à ce guide... (p. 106)

Rappelons que le corrigé annonce sur la même page qu'il s'agit bien d'un «sujet de type argumentatif».

Conclusion: que faut-il enseigner, vu le savoir flou et mal maîtrisé sur le type d'écrit attendu tant dans l'élaboration du sujet que dans la rédaction des corrigés?

3. *Que vaut-il (sic) enseigner?*

On n'est pas loin, en effet, des valeurs ; des valeurs à la base des «goûts», des «préférences» et «opinions» des adolescents, comme de leur attitude vis-à-vis de l'écrit. Pas loin non plus des valeurs de l'enseignant... enfin, des miennes.

Retour sur ce corrigé proposé par Nathan 87, p. 106 et 107. On peut se poser deux questions à son propos :

- quels apprentissages met-on en place en faisant écrire de tels textes?
- qu'est-ce qui est évaluable/évalué dans ces textes?

ces deux questions n'étant sans doute que les deux faces d'un même problème.

Qu'apprend-on en faisant écrire de tels textes... plutôt descriptifs.

A énumérer des raisons (d'aimer quelque chose, par exemple). L'énumération est-elle un mode d'organisation de texte valant d'être appris?

A la limite, à activer la capacité de généralisation, pour découper en paragraphes et baliser le texte, ce que le corrigé Nathan ne fait même pas.

Car, en fait, il affiche ce qui est évalué ici :

- *l'étalage de sa culture et son degré de légitimité
- *l'élégance des émotions
- *la «qualité» du style

c'est-à-dire ce qui s'acquiert hors l'école, et repose sur des valeurs de classe. Que dit ce texte de plus que ce que dit Sylvie, sauf qu'il le dit en plus de mots -et «choisis»- et bien moins «scolairement». Et pour Sylvie donc, et bien d'autres, il parle beaucoup pour ne pas dire grand chose... Et ce n'est pas à Sylvie de changer ses valeurs.

Mais plutôt qu'elle soit évaluée sur des compétences qui ne soient pas en contradiction avec ses valeurs, et qui soient des compétences à gérer un texte argumentatif : convoquer d'autres discours, les situer, se situer par rapport à eux, gérer une posture d'énonciation, organiser l'ensemble pour rendre sa conclusion tenable etc.

Toutes choses qui aideront, devant n'importe quel sujet de brevet,

- à écrire long (non parce qu'elle (s') étalera mais parce qu'elle aura à dire) et à écrire un texte où elle «montrera qu'elle sait réfléchir».
- à réduire les écarts d'exigences entre la troisième et la seconde.

Voilà pourquoi il n'y a pas tant surnorme scolaire dans ce que j'attendais de Sylvie que choix délibéré de ma part.

LE SCOLAIREMENT NECESSAIRE N'EST PAS LE LANGAGIEREMENT NECESSAIRE (Dominique Guy Brassart)

Sur le fond, je crois qu'il y a bel et bien effet de surnorme scolaire, ce qui en soi n'est pas condamnable et peut être explicitement choisi comme tel à la condition qu'il soit clair qu'il s'agit d'une surnorme, d'une règle du jeu liée à une évaluation formelle, à un examen, et non une compétence langagière pertinente en elle-même et en toute circonstance. Les profs de collège et de lycée sont peut-être obligés de viser en même temps des objectifs strictement scolaires et des objectifs «sociaux»... Le tout est de ne pas confondre les uns avec les autres. Clarifier les règles d'une situation de communication institutionnelle, c'est peut-être aussi apprendre à clarifier toute situation de communication. On peut/il faut l'espérer du moins...

Ce qui m'a surpris dans ton article, c'est précisément le fait que cette surnorme scolaire ne soit pas identifiée comme telle. D'où l'évaluation péjorative portée sans beaucoup de nuances sur le texte de Sylvie et tout le travail d'enrichissement/normalisation qui s'en suit.

Or, j'ai l'impression que le sujet proposé n'appelle pas nécessairement une réponse «dialectique» en «pour/contre», «positif/négatif» ..., ou, ce qui revient peut-être au même, que ce sujet n'est pas «vraiment» un sujet de dissertation mais de «rédaction analytico-conceptuello-subjective». Cela m'apparaît encore plus nettement en fonction des sujets dont tu dresses la liste et qui, eux, comportent tous dans leur énoncé une dimension «négative» explicitable quand elle n'est pas explicitée : ils fonctionnent sur un mode binaire qu'une lecture-compréhension «fine» permet de repérer en creux :

- prendre des risques → ne pas prendre de risque
- peu satisfaite → (très) satisfaite
- entièrement → pas entièrement/aucunement

choix entre A et B \rightarrow A et non -B ou B et non -A (éventuellement, si on veut faire plus compliqué

A parce que non-B, bien que non-A et B
 ou B parce que non-B, bien que non-B et A)
 aimer X ou non \rightarrow aimer X et ne pas aimer X.

Ces sujets relèvent d'une compréhension «binaire» : ils invitent fortement à concéder, contre-argumenter et, éventuellement, réfuter. Or, tel ne me semble pas être le cas des sujets dans lesquels le choix n'est justement pas binaire, comme celui que Sylvie a traité : il y a plus de 2 genres possibles entre lesquels choisir! On peut sans doute toujours réintroduire du binarisme dans ce cas :

- soit en opposant un choix supposé (celui des adultes... qui lisent aussi et aiment les romans policiers, voire les étudient comme des textes littéraires) mais avec le risque d'installer/renforcer des images de valeurs -plus que des valeurs proprement dites- qui ne correspondent peut-être à rien.
- soit en reformulant le sujet dans le moule binaire : «aimer/ne pas aimer les romans policiers (ou tel autre genre)».

Cela est possible : cela est scolairement nécessaire, dis-tu, et je te crois bien volontiers ; cela n'est pas langagièrement nécessaire : quand on argumente on n'est pas obligé de contre-argumenter, on peut le faire et on choisit de le faire si on pense que c'est pertinent et adéquat.

Dans ces conditions, quel est le problème de Sylvie? Ne pas savoir contre-argumenter? Prendre le sujet pour ce qu'il est? Ne pas respecter la règle du jeu scolaire, sa surnorme? Ne pas savoir, face à des sujets de ce type, appliquer la surnorme, i.e. contre-argumenter ou concéder? Il me paraît clair qu'en fonction de la réponse que l'on donne suite à une évaluation diagnostique fouillée, on peut envisager plusieurs types d'interventions didactiques, dont celle que tu as retenue, mais d'autres aussi peut-être.

Voici un extrait du texte officiel qui régit l'épreuve de discussion du baccalauréat :

«L'exercice permet d'apprécier -outre la correction de l'expression- la validité du raisonnement et l'aptitude à discuter et confronter des points de vue différents.» (B.O. n°27, 7.7.83)

Y est posée la nécessité de l'examen de la question, de la mise en scène de la controverse. En classe de 2ème certes. Cela, non pour clôturer le débat, mais au contraire pour le relancer.

La rédaction.