L'ARGUMENTATION EN LYCÉE : ANALYSE DE MANUELS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Nathalie DENIZOT Lycée Anatole France, Lillers

Fabriquer des exercices d'argumentation... A quoi cela peut-il bien servir puisqu'il y en a plein les manuels, et qu'il suffit de quelques photocopies pour en fournir à nos élèves à volonté, dans tous les genres? Pourquoi prendre du temps pour mettre au point tout seul ce que les éditeurs font faire à des cohortes de super-profs?

Posée ainsi, la question appelle une réponse simple : il est absurde de vouloir fabriquer dans son coin ses petits exercices, si c'est pour refaire ce que l'on peut trouver économiquement dans les manuels de nos élèves.

Posons donc le problème autrement : quels exercices trouve-t-on dans les manuels, et quelle aide peuvent-ils fournir pour une approche de l'argumentation dans les classes de lycée ? Questions qui nous amènent à un petit détour sur les nouvelles épreuves du baccalauréat en matière d'argumentation, et sur quelques notions « de base ».

La deuxième partie de l'article sera consacrée à des propositions concrètes de démarches d'apprentissage possibles, précédées des quelques principes qui les fondent.

APPROCHE DE L'ARGUMENTATION ET DU TEXTE ARGUMENTATIF AU LYCÉE

Les nouvelles épreuves :

La réforme du baccalauréat a modifié de façon assez importante le sujet I du bac, qui consistait traditionnellement en un résumé/discussion. L'épreuve se présente

désormais ainsi : une première partie est consacrée à l'étude d'un texte argumentatif, avec une préférence semble-t-il pour des textes « littéraires ». Il s'agit pour l'élève de répondre à trois ou quatre questions portant sur la spécificité du texte argumentatif, sur son fonctionnement, ses stratégies... La deuxième partie de l'épreuve comporte un ou plusieurs travaux d'écriture : il s'agit, d'après le B.O. d'« évaluer la capacité du candidat d'entrer dans le débat fixé par le ou les textes fournis, d'en peser les choix argumentatifs, de discuter, étayer, reformuler, résumer tout ou partie de l'argumentation ou des argumentations en présence »¹.

Les notions de base :

Par quoi commencer une approche de l'argumentation et du texte argumentatif? Si l'on veut essayer de recenser les quelques notions autour desquelles peut s'organiser un début d'apprentissage du texte argumentatif, il faut sans doute commencer par travailler sur ce qui fait la spécificité de ce type de texte, par opposition à d'autres. Avec une perspective « typologie des textes », on peut ainsi prendre comme critère de classification l'intention de communication, et opposer par exemple le texte qui cherche à informer, et le texte qui argumente. On peut alors s'intéresser au fonctionnement de ce type de texte ainsi identifié, et travailler par exemple la distinction thème/thèse, introduire la notion d'argument et de contre-argument, et donc par là-même la gestion des contre-arguments, c'est-à-dire la réfutation et la concession. Ces notions sont par ailleurs indissociables de quelques autres comme le discours rapporté, le système d'énonciation et la polyphonie².

L'ARGUMENTATION DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Une analyse de tous les manuels scolaires serait ici fastidieuse et un peu vaine, et nécessiterait un article spécifique. Je n'ai donc pas visé à l'exhaustivité, d'autant qu'une étude générale et détaillée des manuels de langue des classes des lycées a déjà fait l'objet d'un article dans Pratiques en 1993³. Si cet article date d'avant les nouvelles épreuves du bac, et donc d'avant les « nouveaux » manuels, il offre cependant une approche méthodique et critique de manuels encore en usage, (et dont je ne reparlerai donc pas ici), et propose une grille d'analyse des manuels toujours intéressante. Mon propos est cependant plus circonscrit, et plus sommaire : je me bornerai à étudier comment est abordée l'argumentation dans les manuels scolaires, et je me limiterai

B.O. n° 10 du 28 Juillet 1994. Pour un exemple précis d'épreuve, voir les annales de cette rentrée 96 qui contiennent les premiers sujets de ce « nouveau bac ».

Voir à ce sujet les pages que consacre à la polyphonie, « un cadre énonciatif », l'ouvrage de Francine Darras, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre et Marie-Pierre Vanseveren, Apprentissages de la dissertation, 3°/2°, C.R.D.P. Lille, 1994, p. 271-276.

^{3.} J.P. Benoît, F. Courtin, I. Delcambre, I. Laborde-Milaa, « Les manuels de langue du second cycle : analyse critique », in *Pratiques* n° 77, *Ecriture et langue*, 1993, p. 83-110.

d'autre part aux derniers manuels parus en ma possession, et exclusivement à ceux qui sont « conformes aux nouvelles épreuves du bac », qu'ils correspondent à une nouvelle publication, ou qu'ils aient été refondus à partir d'éditions antérieures.

Mon objectif n'est pas de jeter l'anathème sur tel ou tel manuel, ni même de faire un tri entre d'hypothétiques « bons » ou « mauvais » manuels, même si mon analyse est parfois critique. Il ne s'agit pas non plus de montrer que l'on doit se passer d'eux. Le problème est plutôt de se demander quel usage on peut faire de celui que possèdent les élèves, quel qu'il soit⁴.

Les manuels de mon corpus sont les suivants (pour plus de commodité, je me réfèrerai par la suite à chacun par le nom de l'éditeur) :

- F. Crépin, C. Desaintghislain, E. Pouzalgues-Damon, Français Méthodes et Techniques, classes des lycées, Nathan, 1996.
- Claude Eterstein, Adeline Lesot, Les techniques littéraires au lycée, Hatier, 1995.
- Jean Jordy, Marie-Madeleine Touzin, Français Lycée, Textes et méthodes, Bertrand-Lacoste, 1996.
- Denis Labouret, André Meunier, Les méthodes du français au lycée, 2°-1°, Bordas, 1995.

J'ai choisi d'examiner les manuels selon plusieurs angles d'approche, et non de les analyser chacun tour à tour. Je m'intéresserai tout d'abord à la manière dont sont articulées lecture et écriture, observation et production. Je regarderai ensuite du côté des savoirs à construire, énonciation et discours rapporté, typologie. Puis j'examinerai plus en détail les exercices proprement dits, en m'attachant particulièrement aux consignes proposées. Je terminerai en observant la manière dont chaque manuel envisage plus spécifiquement l'étude d'un texte argumentatif, puis la production du travail d'écriture.

Un tableau récapitulatif présentera à la fin de cette partie quelques critères de comparaison supplémentaires qui me semblent intéressants, sans toutefois nécessiter un commentaire particulier⁵.

Quelle articulation lecture/écriture ; observation/production ?

Dans tous les manuels examinés, l'ordre des chapitres retrouve cette tradition qui veut que la lecture soit à la base, et précède l'écriture. Les pages portant sur l'étude du texte sont donc toujours placées avant celles proposant des travaux d'écriture. L'évidence de cette progression est sans doute encore renforcée par l'ordre dans lequel sont proposées les deux parties du sujet I au baccalauréat : les questions

^{4.} Pour une réflexion sur les manuels en tant que matériel didactique, et sur ce qu'il faut en attendre – ou ne pas en attendre – voir l'article de Marceline Laparra, « Ouvrages de grammaire et formation initiale des enseignants », Pratiques n° 82, Pratiques des manuels, 1994, p. 107-120.

Ce tableau s'inspire en partie de celui présenté dans l'article de Pratiques cité précédemment, « Les manuels de langue du second cycle : analyse critique », n° 77, p. 107.

d'observation là aussi précèdent le travail d'écriture. Il est toujours proposé aux élèves de lire avant d'écrire, d'observer avant de produire, comme si comprendre un texte suffisait ensuite à le reproduire, par une opération de mimétisme un peu magique. L'ordre des chapitres semble induire une « progression », du simple vers le complexe.

Mais si cet ordre peut apparaître logique dans un sujet de bac, où l'on cherche à évaluer des savoirs et des savoir-faire sur un type de texte, il ne l'est pas nécessairement quand il s'agit d'apprentissage. Répondre aux questions d'observation suppose en effet que l'on sache commenter un texte argumentatif, en mettre à jour le fonctionnement, et construire un discours cohérent qui en rende compte avec précision : cela implique des savoirs métatextuels complexes, et il n'est pas si sûr qu'il soit plus facile de décortiquer un texte argumentatif que d'en produire un.

Qu'en est-il de la construction de ces savoirs dans les manuels de notre corpus, et en particulier des savoirs concernant le système d'énonciation?

Tous accordent un chapitre au système d'énonciation, toujours en début de manuel, et suivi d'un chapitre sur le discours rapporté (ce que le Bertrand-Lacoste appelle « la parole de l'autre »). Seul le Hatier intègre la leçon sur les discours rapportés à son chapitre sur l'énonciation. Mais deux manuels (Hatier et Nathan) ne s'intéressent en fait pas au texte argumentatif dans ces pages, et leurs exemples ou exercices portent sur des textes essentiellement narratifs. Nathan a choisi de consacrer deux chapitres spécifiques, dans la partie intitulée « La construction d'une argumentation », aux « formes de valorisation et de dévalorisation » (chapitre 27, dans lequel est traitée l'ironie, par exemple), et aux « indices de la subjectivité » (chapitre 28). Il est dommage que ces deux chapitres ne se réfèrent jamais explicitement à ceux consacrés à l'énonciation.

Bordas fait en tête des deux chapitres un renvoi explicite aux chapitres sur l'argumentation, mais n'utilise lui aussi comme exemples et supports d'exercices quasiment que des textes narratifs, ou même seulement des phrases. Un exercice original et intéressant invite à comparer deux courts articles de presse rapportant une phrase sujette à polémique de Gorbatchev, pour réfléchir sur la « fidélité du discours rapporté » (p. 33), mais l'exercice est rendu difficile par son sujet, (Gorbatchev évoquant les étudiants chinois en 89) un peu daté, et qui risque de rester opaque à des élèves peu au courant de l'actualité de 89 et des relations sino-russes ! L'idée est cependant à retenir...

Seul Bertrand-Lacoste consacre une partie de sa leçon et de ses exercices aux « marques de la subjectivité de l'émetteur », dans son chapitre sur l'énonciation, mais sans faire explicitement à cet endroit le lien avec l'argumentation. Ce lien sera fait de manière très discrète dans le chapitre concernant la description du texte argumentatif. Pour le discours rapporté, les textes sont une fois de plus en majorité narratifs, et il n'y a de toute façon aucune allusion à l'argumentation.

Les « typologies » textuelles :

Tous les manuels se penchent sur les manières de « classer »⁶ des textes, mais de manière assez diverse. Hatier et Bordas proposent plusieurs modes de classement. Bordas y consacre une de ses dix parties, sous le titre « Classer les textes ». Un premier chapitre présente « les critères de classement » (chapitre 11 ; les critères sont : le ton du texte, sa fonction - ce sont les mêmes que les fameuses « fonctions du langage » et son type d'organisation, à savoir narratif, descriptif, informatif/explicatif ou argumentatif). Un second chapitre propose un autre type de classement entre « discours » et « récit ». Un troisième puis un quatrième sont consacrés respectivement aux textes narratifs et descriptifs, puis aux textes informatifs et argumentatifs. A l'élève, ou à l'enseignant de se débrouiller pour articuler tout cela, et notamment le classement spécial, puisqu'il fait l'objet d'un chapitre à part au beau milieu de la partie, entre discours et récit. Hatier est encore plus complexe : il propose dans un même chapitre sur « Les types de texte » (la notion de « type » est ici prise dans une acception bien lâche et bien floue, au vu des « types » proposés...) quatre classements possibles, selon le genre, le système d'énonciation (toujours le récit et le discours), l'intention du locuteur (aux quatre types déjà cités – narratif, etc. – viennent s'ajouter le type injonctif, et les types « expressifs » et « impressifs », ce qui fait un étrange mélange théorique), et la tonalité du texte. Tout cela en deux pages, précédées d'une double page « lecture et analyse » donnant à lire et à analyser quatre textes ainsi commentés : « Un discours argumentatif », « Un récit épique », « Un dialogue comique », « Un poème lyrique »! Difficile de s'y retrouver, et aucune allusion bien sûr aux bases théoriques de ces classifications croisées.

Bertrand-Lacoste indique quant à lui qu'il y a plusieurs manières de classer les textes, et propose d'ailleurs en ouverture de son chapitre sur « les types de textes » un tri de texte autour d'un thème commun. C'est le seul manuel qui intègre cette activité pourtant maintenant bien balisée⁷. Il se limite ensuite à un seul mode de classement (narratif, descriptif, argumentatif, informatif), sans expliciter autrement ce choix que par des « modèles d'organisation » des textes ou les « attentes » du lecteur. Chaque type fait ensuite l'objet d'un chapitre spécifique, où le texte argumentatif est alors défini « par son but », « sa thèse ». Notons que la distinction récit/discours est traitée dans le chapitre inaugural de l'ouvrage, « Situations de communication », où elle trouve une place plus pertinente, me semble-t-il, dans un « repère » sur les « marques de l'énonciation ».

Nathan est le plus laconique à la rubrique « types de textes », et fait le choix de ne proposer lui aussi que le classement selon l'intention de communication. Il définit donc explicitement les types de texte comme « renvo[yant] à différents actes de communication », et une double page lui suffit pour présenter les cinq types attendus

^{6.} On peut consulter à ce sujet le n° 62 de *Pratiques*, *Classer les textes*, 1989, et notamment l'article de André Petitjean « Les typologies textuelles », p. 86-125.

Cf. par exemple Claudine Garcia-Debanc, « Le tri de textes : modes d'emploi », in Pratiques n° 62, 1989, p. 3-51.

(narratif, argumentatif, explicatif, descriptif, injonctif, dans cet ordre qui est du coup inattendu!). L'étude du récit et du discours se trouve également dans le chapitre sur l'énonciation.

Quels genres d'exercices trouve-t-on dans ces manuels ?

L'article de *Pratiques* (n° 77) cité précédemment qui analyse les manuels de langue distingue des exercices d'application et des exercices de repérage, et les différencie ainsi : il y aurait d'un côté les exercices qui demandent d'appliquer passivement une règle, et ceux qui font repérer des phénomènes⁸. Mais cette dernière catégorie implique que les exercices soient situés en tête de chapitre, avant la leçon, ce qui existe uniquement dans le manuel de Bertrand-Lacoste (et qui existait déjà dans la précédente édition), sous la rubrique « Recherches ». C'est une des qualités de ce manuel. Le reproche que l'on pourrait pourtant faire à ces exercices préliminaires est qu'ils n'obligent pas à un bilan ni à une réflexion sur les objectifs de cette recherche : l'élève qui utiliserait seul son manuel pourrait très bien répondre à toutes les questions posées (très dirigées et très précises), sans comprendre où on veut le mener. La leçon qui suit peut alors lui apparaître aussi « plaquée » que dans n'importe quel autre manuel.

Tous les autres manuels, et tous les autres exercices du Bertrand-Lacoste, se situent à la suite des leçons, et sont donc par là-même des exercices d'application. La notion d'« exercices de repérage qui suivent la leçon » ne me semble pas très opératoire : « repérer » quelque chose qui a déjà été vu auparavant me paraît être une façon d'« appliquer » la leçon, même si les repérages peuvent être plus ou moins « actifs ».

Certains manuels présentent cependant des exercices moins balisés. Bertrand-Lacoste propose par exemple des consignes d'écriture variées, dans son chapitre sur l'énonciation, fait l'effort de chercher des textes dans les écrits sociaux (publicité, courrier des lecteurs, etc.), et le chapitre 16, « Argumenter », offre deux séries de courts textes sur un même thème, qui permettent de confronter des points de vue. Ce n'est pas une « banque de textes » à proprement parler¹⁰ (il y en avait pourtant une dans l'édition précédente de ce manuel), parce que les textes ont une origine commune, et ne proposent donc pas de discours sociaux suffisamment variés. C'est un premier pas en tous cas. Une aide sous forme d'une liste de « verbes pour introduire une opinion » se trouve même à la fin de l'un de ces deux exercices.

Bordas, Hatier et Nathan restent classiques dans leurs exercices, même si les leçons de Bordas témoignent d'une attention certaine aux travaux des didacticiens (grammaire de texte, typologie, etc).

Hatier retrouve quant à lui les listes d'arguments à classer (du plus important au moins important, pour « faire un plan » !) les transitions à rédiger, et autres

^{8.} Cf p. 107 et 109.

^{9.} Cf Idem, p. 109.

^{10.} Cf F. Darras et alii, op. cité, p. 70.

« exercices » oublieux du texte, qui faisaient l'essentiel des premières éditions de ce manuel. On y trouve cependant un exercice plus original sur la compréhension des questions, qui reste limité mais qui peut donner des idées à l'enseignant.

Nathan soigne son « look », multiplie dans ses pages d'exercices les effets de mise en page, les illustrations, et glisse régulièrement des schémas ou tableaux à remplir ou compléter par l'élève, mais le type des exercices reste attendu.

Que disent les consignes ?

Il est plus intéressant d'examiner dans le détail les consignes des exercices dans les chapitres concernant l'argumentation, pour repérer les **activités** demandées aux élèves. Mais il est inutile pour cette approche de citer les manuels, tant leurs consignes sont similaires.

Notons d'abord que ce qu'on appelle « exercice » dans ces manuels se trouve la plupart du temps sous la forme suivante : un texte (ou un extrait de texte, parfois même réduit à une phrase), suivi d'un questionnaire plus ou moins long, qui vise à attirer l'attention de l'élève sur des phénomènes faisant l'objet de la leçon (c'est en cela qu'il s'agit toujours d'« application »), ou qui l'incitent à reproduire à son tour ce qui lui était montré.

Voici donc quel est le vocabulaire de l'exercice de manuel, et quelles sont les consignes qui reviennent le plus souvent : « étudiez; relevez; identifiez, repérez, expliquez, énoncez, comparez, commentez, dégagez, définissez, analysez », etc : c'est à une observation que l'on invite les élèves, et l'on se garde bien de définir les termes employés. Qu'entend-on par « étudiez » ou par « expliquez », ou encore par « analysez » ? Quelle activité demande-t-on précisément lorsque l'on demande de « repérer » ? S'il s'agit de repérer et de « relever » quelque chose, pourquoi ne pas le préciser ? Et si l'opération de relevé est implicite, pourquoi cette consigne est-elle quand même parfois précisée ?

Quelles activités se cachent derrière ces mots? Et surtout quelles sont les activités qui n'ont pas besoin de « traduction », et qui font qu'un élève peut travailler ou non de manière autonome avec son manuel? J'excepte donc ici tous les exercices fondés sur des consignes aussi floues que « commentez » ou « expliquez » : si l'élève n'a pas compris l'enjeu de la leçon, on voit mal comment ces exercices pourraient l'aider. C'est d'ailleurs là me semble-t-il l'un des problèmes de ces manuels : ils sont plus faits pour « bachoter » que pour construire des apprentissages.

La plupart des activités demandées aux élèves sont de l'ordre du « relevé », parfois explicité en « soulignez ». Il y a parfois des classements à opérer, mais... d'arguments favorables ou défavorables : on ne peut guère parler de situation-problème dans ce cas !

Un autre type de consignes appelle un autre type d'activités : il s'agit des questions du genre « quel est..., quels sont... » qui requièrent un relevé ou une reformulation, c'est-à-dire une paraphrase du texte. Ce sont en fait des questions de

vérification de compréhension du texte... qui ne donnent guère d'outils pour comprendre les textes !

Quand l'élève doit écrire, on lui demande en général une phrase ou deux (sauf bien sûr les « exercices » qui se présentent comme des sujets de bac, et où l'on demande donc à l'élève de rédiger un travail d'écriture complet; mais peut-on appeller cela encore « exercice », quand il s'agit d'une épreuve type examen ?). Il s'agit de paraphraser le texte (« formuler » une thèse, « reformuler » un argument), ou bien d'écrire quelques lignes à propos du texte (« commentez », « expliquez », etc.). Dans les deux cas, il faut répondre à des questions d'observation, ce qui implique d'avoir déjà compris ce dont il s'agit. L'exercice n'est en aucun cas au centre de l'apprentissage, il est essentiellement un exercice de vérification, et au mieux de remédiation. A quoi s'« exerce »-t-on d'ailleurs quand on répond à une question, sinon à répondre ? La plupart de ces exercices sont des « entraînements », avec sans doute l'idée que plus on en fait, plus on sait faire !

Comment aborde-t-on l'étude du texte argumentatif?

Je laisserai de côté cette fois les pages abordant l'énonciation ou la typologie de texte, et m'intéresserai à celles consacrées explicitement à l'étude du texte argumentatif.

Le manuel le plus simple et le plus sobre quant aux leçons consacrées au texte argumentatif, et aux notions abordées pour ce faire est sans conteste le Bertrand-Lacoste. Il va droit à l'essentiel, thème, thèse, et propose un grand nombre de textes (c'est un des points forts de cet ouvrage), mettant en particulier l'accent sur les différentes thèses en présence, et les indices d'énonciation. Le « concept » le plus obscur est celui de « circuit argumentatif », dont il faut parfois faire un « schéma », et dont la définition reste très abstraite et très sommaire.

Deux parties du manuel de Bordas peuvent être exploités pour une étude du texte argumentatif : l'une est consacrée à « L'art de convaincre », et passe en revue différents types d'arguments, différentes stratégies d'argumentation, et différents types d'implicite. L'autre a comme objet « Lire le texte argumentatif », avec en particulier un chapitre sur les relations logiques, et une grille de lecture pour l'étude de ce type de texte. L'ensemble est à la fois plus complet mais plus fragmenté que le Bertrand-Lacoste, et les exercices y sont beaucoup plus pointillistes.

Nathan suit un ordre qui se veut sans doute une progression, du plus simple au plus complexe : thèse, argument, exemple et même contre-exemple (est-ce une catégorie particulière ?) ; puis les diverses stratégies du discours argumentatif, où l'on trouve à la fois la réfutation et la concession, mais aussi des catégories de plans pour les devoirs. Le reste est de plus en plus pointu, des schémas expliquent les différents types de raisonnement, et les deux derniers chapitres présentent des notions diverses et souvent proches, puisque l'un étudie « Les formes de valorisation et de dévalorisation », et l'autre « Les indices de la subjectivité ». Pas toujours simple de s'y retrouver !

Hatier semble également viser à l'exhaustivité, mais sur quelques pages seulement. Thèse et argument sont des notions sans doute si élémentaires qu'elles sont expédiées en quelques mots. Le manuel accorde une place plus importante aux types de raisonnement (il en distingue six), aux plans, aux relations logiques, qui ont même droit à un tableau. Un chapitre entier est consacré aux exemples et aux citations, et l'on y dénombre pas moins de neuf catégories d'exemples! L'ironie est étudié avec l'implicite et la présupposition, ce qui met l'accent sur son fonctionnement, et non sur son utilisation dans une stratégie argumentative. Comme souvent, ce manuel propose des listes de notions ou de catégories en guise de leçon, et, comme la présentation de ses pages d'exercices suit l'énumération des leçons, on se retrouve avec un ou deux exercices sur des notions très pointues, et sans beaucoup de mise en perspective.

Comment aborde-t-on le travail d'écriture ?

Comme précédemment, Bertrand-Lacoste est sobre : deux chapitres sont consacrés aux travaux d'écriture, « Reformuler » (et résumer), et « Argumenter », c'est-à-dire développer ou étayer, réfuter ou discuter (trois plans possibles sont donnés pour la discussion). Il n'est pas question de « paragraphe argumentatif »¹¹, mais un exercice donne comme consigne de réfuter une thèse « en trois paragraphes contenant chacun un argument et un exemple »...

Une des originalités du manuel de chez Bordas, – qui est également un de ses intérêts – est de consacrer une partie entière à l'écrit en général (« Composer, exposer, rédiger », partie 10), qui évite l'éclatement des problèmes de rédaction communs à tous les sujets entre diverses parties. Trois chapitres s'intéressent ainsi à la façon de « construire un plan », puis d'« articuler, construire des paragraphes », et enfin d'« introduire, conclure ». Bien sûr, on retrouve ici la même fragmentation des tâches que dans la plupart des manuels, où l'on apprend à écrire par petits bouts, mais un premier pas est fait vers la cohérence des écrits scolaires. En revanche, une double page entière de leçon est réservée à l'exemple et au paragraphe, défini comme l'« unité de base d'un texte », et pour lequel pas moins de quatre structures différentes de construction sont proposées !

Nathan morcelle les savoir-faire et les préceptes de méthode : une partie intitulée « La construction d'une argumentation » explique par exemple « Comment présenter une opinion personnelle », « Comment construire un paragraphe » (en deux pages, et avec pas moins de deux tableaux pour en venir à bout, l'un sur la « composition », l'autre sur la « rédaction » du paragraphe, qui n'est défini que par son contenu, « idée directrice appuyée par un ou plusieurs arguments et illustrée par des exemples »), « Comment relier les idées entre elles », etc. Une autre partie, réservée aux épreuves du baccalauréat, passe en revue comment étayer, réfuter, discuter, reformuler,

^{11.} Pour une remise en cause – définitive ! – de la notion de « paragraphe argumentatif », voir Isabelle Delcambre, « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », Recherches n° 23, Ecrire d'abord, 1995, p. 7-63.

résumer une argumentation, et même comment « confronter deux argumentations » ou « imaginer la réponse à une argumentation » ! Cinq chapitres à chaque fois, et sans aucun renvoi de l'un à l'autre.

Hatier aligne des conseils de méthode en guise de leçon, après avoir présenté, comme à chaque chapitre, un « modèle » : le chapitre 25, par exemple, consacré aux questions d'obervation du bac s'ouvre ainsi sur un extrait du *Discours sur le bonheur*, de Madame du Châtelet, suivi de questions dont le corrigé est entièrement rédigé. Les exercices proposent d'autres sujets. Les chapitres suivants, sur les travaux d'écriture, sont sur le même modèle. Imprégnation et prescription sont les deux mots-clefs de cet ouvrage.

Tableau récapitulatif

		- Contract of the Contract of		
	Bertrand- Lacoste	Nathan	Bordas	Hatier
1. relation exercices/leçon	>	>	>	>
2. mise en relation des exercices avec la leçon	oui	oui	oui	oui
3. textes littéraires ou non-littéraires	les deux ; non litt. > litt.	surtout littéraire	les 2. Si objectif bac, plutôt litt.	les 2. Si objectif bac, plutôt litt.
4. textes longs	oui	oui	+ -	+ -
5. variété des exercices	oui	oui	oui avec catégories d'exercices	peu variés
6. nombre de chapitres/ nombre total de chapitre	6/25	20/50	13/40	8/30
7. nombre de pages/nombre total de pages	68/254	98/287	92/287	76/288
renvois entre les chapitres	oui, mais très peu	non	oui (très bien faits)	oui

- 1. Les pages consacrées aux exercices prennent-elles moins de place, autant ou plus de place que celles consacrées aux leçons ?
- 2. Peut-on faire les exercices grâce aux leçons qui les accompagnent ?
- 3. Les textes-supports des exercices sont-ils littéraires (textes d'« auteurs ») ou non-littéraires ?
- 6. Quel est le nombre de chapitres traitant de l'argumentation (auxquels j'ajoute ceux portant sur la typologie, l'énonciation et le discours rapporté) par rapport au nombre total de chapitres ?
- 7. Idem, mais pour le nombre de pages cette fois.

ET SI ON COMMENÇAIT PAR ÉCRIRE DES TEXTES?

La démarche qui suit propose un autre type d'approche de l'argumentation, où l'« exercice », loin d'être une simple application de quelque chose qui aurait d'abord été « enseigné », sert au contraire de point de départ à l'apprentissage, qu'il permet de construire.

Voici les quelques principes qui sous-tendent donc la démarche proposée ci-après.

L'idée première pourrait s'énoncer en plagiant le titre du numéro précédent de Recherches: « Ecrire d'abord! » Il s'agit en effet d'installer l'élève dans une posture de scripteur, sinon d'expert, et de lui proposer des situations d'écriture problématiques, qui l'amènent à mettre en jeu un certain nombre de compétences textuelles et linguistiques pour résoudre le problème. Mais cet écrit produit par l'élève n'est pas l'objectif de l'apprentissage, il est un moyen de mettre à jour des fonctionnements textuels, de mettre des noms sur des stratégies utilisées, de transformer des opérations quasi « spontanées », induites par la situation-problème, en objets de savoir que l'on peut s'approprier et donc réutiliser consciemment. La production de textes sert en fait de point de départ à l'apprentissage. Il n'est donc pas question de noter ces premiers écrits, ni d'en faire une quelconque évaluation normée.

Ecrire d'abord... mais pas n'importe quoi ! Les travaux d'écriture proposés aux élèves les mettent en situation de produire tout de suite des textes complets, sinon longs. On se situe ainsi à rebours d'un enseignement qui postulerait qu'il faut d'abord apprendre à rédiger un paragraphe avant de savoir faire une dissertation. Au contraire, on fait travailler les élèves sur la totalité, sur la globalité d'un texte, et non sur des fragments : un texte, quel qu'il soit, n'est pas un assemblage de fragments.

Produire des textes complets, ou s'insérant explicitement dans une totalité, c'est mettre les élèves en situation de travailler sur des choses complexes, de prime abord. C'est pourquoi les tâches à effectuer sont fragmentées, si les textes à produire ne le sont pas. C'est pourquoi aussi il ne faut pas hésiter à prévoir des aides, qui peuvent d'ailleurs être utilisées de manière différenciée selon les classes ou selon les élèves.

Ecrire d'abord, cela veut dire aussi avant toute autre chose. C'est-à-dire que le cours de méthodologie, s'il y en a un, ne précède pas le travail d'écriture, mais le suit, à l'inverse de ce qui se passe dans les manuels étudiés plus haut. Les « exercices »

proposées dans la suite de cet article ne sont en aucun cas des exercices « d'application », mais mettent les élèves en situation d'apprentissage. C'est à partir d'eux que l'on construit le cours.

La « reprise » — confrontation collective ou par petits groupes des stratégies de chacun pour résoudre le problème posé par l'exercice — est donc au moins aussi importante que l'exercice lui-même. Elle est en effet beaucoup plus qu'une « correction » (d'autant plus que les possibilités de résolution sont parfois nombreuses et diverses), mais est l'occasion de construire et de s'approprier des savoirs textuels ou métatextuels.

Le travail collectif à partir des productions de la classe permet ainsi de construire progressivement le langage argumentatif, la terminologie qui sera utilisée en classe. Là encore, le principe est d'élaborer avec les élèves le métalangage indispensable, et non de le donner comme préalable à l'écriture. Un cours magistral, même s'il a pour finalité d'être « méthodologique », reste un cours magistral, c'est-à-dire un discours du maître professant ce qu'il faut faire, et ce qu'il ne faut pas faire. Les « points-repères » tout faits dans les manuels, même quand ils sont bien faits, peuvent eux aussi n'être que des cours magistraux, s'ils sont donnés comme préalables à l'apprentissage.

PROPOSITIONS POUR UNE DÉMARCHE EN CLASSE

La démarche suivante a été menée en classe de seconde et de première. Mais elle peut très facilement être transférable en classe de troisième, ou même pour des élèves plus jeunes. La différence tiendra alors au temps imparti pour l'écriture, aux aides éventuelles fournies par l'enseignant, et à l'exploitation qui en sera faite en classe.

Il ne s'agit pas bien sûr de proposer une séquence-type d'une approche de l'argumentation. Les exercices proposés suivent en revanche une certaine progression, d'un plus simple à un plus complexe, en ce qui concerne les opérations de réfutation et les problèmes de l'énonciation d'une part, et dans le travail réflexif et métatextuel qui fait l'objet de la « reprise » des exercices en classe d'autre part.

La démarche proposée servira à la fois pour l'approche des questions d'observation et pour l'approche du travail d'écriture (sujet I), dont l'apprentissage dans un premier temps n'a pas lieu d'être dissocié.

Premier travail d'écriture :

Le premier travail d'écriture sert de point de départ au travail spécifique sur l'argumentation. Il s'agit d'un exercice de type « alpha-oméga », où la tâche de l'élève est d'écrire entre les deux phrases données pour résoudre une contradiction apparente¹².

^{12.} L'exercice, que j'ai emprunté lors d'un stage MAFPEN à F. Darras et I. Delcambre, a été publié par Brigitte Hibert, « Du stage PAF à la classe », Recherches n° 9, Argumenter, 1988, p. 109.

Voici la première et la dernière phrase d'un texte :

J'adore les hypermarchés!

(...)

Voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants.

Consignes:

- * vous rédigerez entre ces deux phrases un texte qui permette de résoudre la contradiction.
- * vous veillerez à la cohérence de votre texte.

Les textes produits par les élèves sont en général très divers, parce qu'il n'y a pas pour cet écrit de modèle textuel de référence (écrit social, comme pour le second travail d'écriture, ou écrit scolaire, comme pour une « discussion », ou un « morceau » de discussion, introduction, conclusion, partie ou paragraphe). Chacun tente donc de résoudre le problème à sa manière :

- « J'adore les hypermarchés
- Moi, je déteste!
- Pourquoi ? Les hypermarchés sont agréables et en plus tu trouves de tout, tu ne dois pas faire une vingtaine de magasins pour avoir toutes tes courses.
- -Mais c'est faux, les hypermarchés sont très mal organisés, les rayons sont trop petits et il y a trop de gens. Voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants. »

Samia, 1° STT-Adaptation¹³

La stratégie adoptée ici est intéressante parce qu'assez typique d'un début d'apprentissage : Samia a choisi d'écrire un texte dialogué, parce que c'est pour elle le moyen le plus économique et le plus « spontané » (elle reste ainsi proche d'un texte narratif) pour concilier deux positions contradictoires. Elle prend cependant la peine de développer pour chaque personnage la thèse qu'il défend.

J'adore les hypermarchés! Me disait ma mère. Tant qu'à moi, ce n'est pas mon point de vue; je trouve qu'il y a trop de monde, que c'est sale et en désordre. En ce qui me concerne je préfère aller chez les petits commerces. On peut parler avec la caissière, on ne fait pas la queue et puis c'est près de chez moi. Voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants.

Karine, 1° STT-Adapt.

^{13.} Pour chacun des textes d'élèves présentés, j'ai respecté la ponctuation, la disposition typographique et la syntaxe. Je n'ai corrigé que l'orthographe.

Le dialogue sert ici plutôt de démarrage; il n'en a d'ailleurs pas les marques distinctives (guillemets, tirets) qui étaient présents dans le texte précédent. Mais du même coup, la position du premier personnage (la mère), n'est pas étayée, et l'on passe tout de suite à la position du scripteur.

Il arrive aussi, comme dans le texte ci-dessous, que l'on glisse dans le narratif au fil de la plume, sans que le modèle soit explicitement convoqué dès le départ. Il faut dire d'ailleurs à ce propos que la situation d'énonciation de l'exercice (le « je » et le présent) autorise les élèves peu familiers de l'argumentation à se réfugier dans le narratif, et que cela est une aide pour certains. Le travail de « reprise » permet à la classe de clarifier tout cela.

J'adore les hypermarchés!

C'est pourquoi j'y vais souvent car c'est l'endroit pour rencontrer beaucoup de personnes que l'on connaît et avec qui on peut discuter un petit moment et j'insiste sur discuter un petit moment. J'explique pourquoi j'ai insisté autant sur le petit moment car tout c'était bien passé comme je le souhaitais, je rencontrais des personnes que j'appréciais et je discutais avec eux un petit moment car, comme moi, elles pensent que parler trop longtemps c'est lassant! Et je n'ai pas toujours le temps et c'est jusqu'au jour où je me suis trouvée face à face avec une personne que je n'aimais pas de trop et cette personne m'a parlé de sa vie, de ses occupations dont je ne m'intéressais pas du tout et cela pendant une heure et j'ai perdu mon temps à faire semblant de l'écouter et mon après-midi était gâchée donc voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants (pour ne pas perdre une après-midi).

Sandrine, 1° STT-Adapt.

Les autres productions sont en général plus attendues, et je me contenterai de les évoquer rapidement : la plupart des écrits des élèves proposent un texte articulé autour d'un connecteur (souvent « mais »). La différence tient au choix des arguments et à la place qu'ils occupent (situation dans le texte, et longueur), mais aussi à la complexité ou non de la réfutation. Certains textes présentent en effet une alternance avantages des hypermarchés/inconvénients/avantages des petits commerces, d'autres se contentent des deux premiers « morceaux ».

Quoi qu'il en soit, l'exercice ne s'arrête pas avec la rédaction des textes. C'est au contraire à partir d'eux que s'organise l'apprentissage. On peut ainsi, dans un dispositif de travail en groupe, faire lire aux élèves plusieurs des textes produits, et leur demander de les classer, pour faire apparaître les différentes stratégies adoptées, et les amener à distinguer les textes narratifs et les textes argumentatifs. Il est également possible de présenter au rétroprojecteur une sélection des textes produits, photocopiés sur transparents, pour travailler dans un second temps sur la distinction entre argumentation et narration, thème et thèse, (en passant par la notion d'opinion, ou d'avis) et faire une première approche de ce qu'est un argument et une réfutation.

Ce premier exercice est également l'occasion de commencer avec les élèves une fiche récapitulative, sur laquelle on note au fur et à mesure de l'apprentissage les

notions rencontrées et leur définition, assorties parfois d'un exemple précis. Peuvent ainsi figurer sur la fiche à l'issue de ce premier exercice les termes suivants : thème, thèse, argument (dont la définition pourra être complétée ou affinée ultérieurement), réfutation, et éventuellement lien logique ou connecteur. L'essentiel est ici de construire un outil qui puisse accompagner l'élève dans son apprentissage, et auquel il puisse se référer en cas de problème ou de doute. L'usage de cette fiche ne se borne d'ailleurs pas à être une synthèse du travail effectué (même si en tant que telle, elle joue un rôle non négligeable dans l'acquisition de ces savoirs : leur appropriation passe aussi par l'écriture, qui permet en particulier de les décontextualiser¹⁴. Elle constitue aussi une aide importante lors des premiers devoirs de type I (observation d'un texte argumentatif ; travail d'écriture), et il est par conséquent tout à fait normal que les élèves puissent en disposer y compris pour les devoirs faits en classe, dans un premier temps au moins.

Deuxième travail d'écriture :

Le deuxième travail d'écriture est toujours un exercice alpha-oméga, puisque les premières et dernières phrases sont données, mais le problème n'est pas ici de résoudre une différence d'orientation argumentative entre elles. Il s'agit cette fois d'intégrer dans le texte que l'on écrit des propositions imposées et qui vont à l'encontre de l'orientation argumentative du texte¹⁵. Le problème n'apparaît d'ailleurs que lorsque l'enseignant distribue les propositions à insérer. L'exercice vise donc la gestion des contre-arguments, et son exploitation peut permettre un travail plus précis sur les types d'arguments, sur les stratégies de concession et de réfutation, mais aussi sur la langue, et en particulier sur les marques linguistiques de l'énonciation¹⁶.

Par ailleurs, la tâche des élèves est facilitée cette fois par le modèle textuel sous-jacent au texte à produire : il se réfère en effet à des écrits sociaux, article publicitaire ou de presse. De même, la situation d'énonciation propose un « nous » de l'attaché publicitaire ou du journaliste opposé à un « vous » que les élèves identifient volontiers à eux-mêmes, c'est-à-dire à une « catégorie » : les lycéens, les jeunes. Il leur est ainsi plus facile de convoquer les discours sociaux tenus par cette « catégorie », et de les opposer à d'autres discours sociaux tenus par d'autres catégories (les adultes, les parents, le corps enseignant...)¹⁷.

^{14.} Voir sur ce thème le précédent numéro de Recherches, Ecrire d'abord, n° 23, 1995, et notamment l'article de Michèle Lusetti, « Ecrire pour construire ses savoirs », p. 243.

^{15.} Je me suis inspirée ici des activités proposées par Isabelle Delcambre, Marie-Pierre Vanseveren et Francine Darras, dans « Apprendre à gérer des contre-arguments », Recherches n° 9, p. 61.

^{16.} D'autres démarches sont proposées à ce sujet dans l'ouvrage (indispensable!) déjà cité précédemment, F. Darras et alii, Apprentissages de la dissertation 3°/2°, au chapitre « Aider à installer une conclusion argumentative dominante », p. 137.

^{17.} Sur cette question des discours sociaux, voir F. Darras et alii, op. cité, p. 267 sq. Cf aussi Recherches n° 10, Apprentissages et stéréotypes, 1989, et en particulier l'article de Pierre Delcambre, « Je fais avec les stéréotypes et j'aime ça », p. 109.

LE TEXTE ARGUMENTATIF TRAVAIL D'ÉCRITURE N°2

Imaginons... l'ouverture d'un Mac Donald Boulevard de Paris, à deux pas des lycées et collèges de Lillers! Très vite, la polémique sur ce genre de « restaurants » rebondit.

Votre travail d'écriture consiste à rédiger au choix un des deux articles suivants :

Article a :

- vous êtes attaché(e) publicitaire au service des restaurants Mac Donald.
 Un Mac Donald ouvre ses portes Boulevard de Paris et vous voici chargé(e) de rédiger un article publicitaire, pour la presse locale.
- votre article débutera par la phrase suivante :

Enfin! un restaurant Mac Donald ouvre ses portes Boulevard de Paris. Nous vous y attendons dès aujourd'hui.

- votre article se terminera par la phrase suivante :

Voilà pourquoi vous viendrez sans hésitation nous retrouver dans votre nouveau Mac Donald, Boulevard de Paris.

- votre article doit comporter les deux propositions qui vous seront distribuées.

Article b:

- vous êtes journaliste à la revue *Santé*. Vous êtes chargé(e) de rédiger un article contre la nourriture proposée dans les restaurants Mac Donald et autres « fast-food ».
- votre article débutera par la phrase suivante :

Les fast food envahissent même nos campagnes : encore une ouverture d'un Mac Donald, cette fois dans la petite ville de Lillers (Pas de Calais)!

- votre article se terminera par la phrase suivante :

Voilà pourquoi vous ne mettrez pas les pieds dans le Mac Donald du boulevard de Paris à Lillers, ni dans aucun autre d'ailleurs.

 votre article doit comporter les deux propositions qui vous seront distribuées.

pour l'article a :

- * dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques
- * un hamburger ne nourrit pas

pour l'article b :

- * dans les Mac Donald, les repas sont peu coûteux
- * l'ambiance décontractée contribue au plaisir de manger.

Dans un premier temps, on distribue aux élèves le premier document, afin qu'il choisissent le texte qu'il vont écrire. Puis, selon leur choix, on leur remet le second ou le troisième document, contenant les contre-arguments correspondants.

Voici par exemple deux productions de cette même classe de première STT. La première n'utilise que la concession pour intégrer les propositions imposées :

Enfin! Un restaurant Mac-Donald ouvre ses portes Boulevard de Paris. Nous vous y attendons dès aujourd'hui. Cette ouverture provoquera des polémiques. Bien sûr, dans les Mac-Donald, les repas sont peu diététiques et oui un hamburger ne nourrit pas tout en faisant grossir. Par exemple, un MacBacon est rempli de sauce et il y a toujours de l'huile.

Mais ce genre de restaurant nous permet de manger rapidement et pour pas cher. Pensez aux frites toujours croustillantes. Et pour les personnes qui voudraient faire régime, le mac-Donald leur propose quatre salades au choix avec quatre sauces si vous le voulez. Voilà pourquoi vous viendrez sans hésitation nous retrouver dans votre Mac-Donald, Boulevard de Paris.

Olivier

Il est aisé de constater qu'Olivier a cherché avant tout à se débarrasser des deux contre-arguments : il les a placé le plus vite possible, et de la façon la plus simple pour lui, la concession, qui était pourtant peu efficace ici. Il n'a pas cherché à les réfuter, et a au contraire ajouté un exemple qui va dans le même sens ! Il a en fait construit son texte comme une mini-discussion, en deux parties, avec un plan du genre : inconvénients/avantages. Il a sans doute oublié en chemin le modèle textuel qui lui était proposé (l'article de l'attaché publicitaire), peut-être trop peu familier, et le « nous » qu'il utilise dans son texte se réfère apparemment aux élèves. Il est intéressant de projeter un texte de ce genre à la classe, à l'aide du rétro-projecteur, et de les laisser repérer ces anomalies, par confrontation éventuellement avec d'autres productions d'élèves.

Le travail suivant au contraire met en place une véritable stratégie de discréditation, assez subtile :

Les fast-food envahissent même nos campagnes : encore une ouverture d'un Mac-Donald, cette fois dans la petite ville de Lillers. Il est évident que ces cafeterias américaines vont nuire à la santé des personnes qui y mangent ! Enfin si on peut appeler ça manger.

Dans les Mac-Donald, les repas y sont peut-être peu coûteux, mais ils sont peu coûteux en comparaison des vrais restaurants, car comparément à ce qu'on y mange, ces repas sont chers. Leur nourriture comprend énormément de matières grasses ce qui est dangereux sur le plan cardio-vasculaire.

Il paraît que l'ambiance décontractée contribue au plaisir de manger, mais ces façons de manger en conduisant ou alors en rigolant à ne plus pouvoir respirer sont très mauvaises pour la digestion, ce qui prouve que ces restaurants ne devraient pas être appelés restaurants.

Il vaut mieux payer un peu plus cher, et avoir un repas équilibré et dans une ambiance saine.

Voilà pourquoi vous ne mettrez pas les pieds dans le Mac-Donald du Boulevard de Paris à Lillers, ni dans aucun autre d'ailleurs.

Guillaume

Travailler à partir des productions des élèves

La suite du travail est affaire d'objectif : sur quoi veut-on maintenant que les élèves travaillent ? Quels sont leurs besoins d'apprentissage ? Il est en effet possible, à partir d'un exercice de ce genre, de cerner plus précisément la notion d'argument et de contre-argument, de classer les arguments selon les domaines auxquels ils sont empruntés, d'identifier les discours sociaux à l'oeuvre dans l'argumentation, ou de travailler sur les stratégies de réfutation et de concession, ainsi que sur les marques linguistiques du discours rapporté.

Quel que soit l'objectif visé, c'est désormais l'enseignant qui fabrique l'exercice à partir des textes produits par les élèves, quitte à tricher un peu s'il le faut (dans le travail ci-dessous, l'utilisation du conditionnel, par exemple, a été emprunté à une copie d'un élève d'une autre classe... ce que nul n'a bien sûr remarqué!).

L'exploitation que je propose ici n'a ainsi valeur que d'exemple : à chacun de sélectionner des extraits de copies selon les objectifs fixés, et de puiser dans les écrits de ses élèves pour en extraire leurs trouvailles !

L'exercice suivant, quant à lui, vise à faire repérer aux élèves les deux stratégies possibles pour intégrer un contre-argument dans un texte – stratégies qui ont été largement employées dans les textes produits, sans que cette utilisation relève d'un savoir conscient, et donc opératoire pour tout type d'écrit argumentatif, ou pour un travail d'observation d'un texte argumentatif. Il s'agit en somme d'aider l'élève à transformer des savoirs procéduraux, de l'ordre du savoir-faire, en savoirs déclaratifs¹⁸, qui permettent de revenir sur les textes produits pour « dire » ce que l'on a fait, et passer ainsi d'un savoir-faire conjoncturel, mobilisé à un moment donné pour résoudre un problème donné, à un savoir réutilisable : « Les savoirs déclaratifs, parce qu'ils sont verbalisables, sont des savoirs décontextualisés. Mis en mots, détachables des circonstances précises où ils sont investis dans les procédures, ils

^{18.} Cf Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF, 1992, p. 36 sq.

peuvent être sollicités à volonté et par conséquent faire l'objet d'une approche *métacognitive*. On voit alors leur intérêt dans *la dynamique* de l'apprentissage : si la pratique concrète donne l'occasion de former *des concepts opératoires*, l'élaboration de ces concepts sous la forme de connaissances déclaratives les constituent en objet *cognitivement manipulables* »¹⁹.

Le document suivant est donc distribué aux élèves, qui travaillent cette fois par petits groupes :

REPRISE DU TRAVAIL D'ÉCRITURE N° 2

Les restaurants Mac Donald : une alimentation peu diététique ?

Voici des extraits de vos copies réfutant la proposition suivante : « dans les Mac-Donald, les repas sont peu diététiques ».

- 1. Nous savons qu'un hamburger n'est pas un repas diététique pour un enfant, mais ça lui plaît. Laissez-le donc faire, il est si heureux, et chez Mac Donald on sait que le bonheur d'un enfant est primordial.
- 2. Des journalistes disent que chez Mac Donald, les repas sont peu diététiques. C'est donc pour cela que nos cuisiniers font de gros efforts pour démentir ces critiques. Nous voyons même quelques journalistes qui ont prétendu cela venir manger dans les Mac Donald.
- 3. Dans les Mac Donald, les repas sont moins chers qu'à la cantine mais peu diététiques. Alors pourquoi payer plus, quand il y a à deux pas du lycée un restaurant où les aliments sont plus savoureux ?
- 4. Beaucoup de gens, et des journalistes entre autres, vous diront que dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques et qu'un hamburger ne nourrit pas. Surtout ne les écoutez pas ! Dans un hamburger, il y a du pain, de la viande, de la salade, des fois même des tomates et du fromage. Tout ce que l'on mange tous les jours mais sous une forme différente et qui change de l'habitude.
- 5. Bien sûr, dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques et oui, un hamburger ne nourrit pas tout en faisant grossir. Par exemple un Mac Donald est rempli de sauce et il y a toujours de l'huile. Mais ce genre de restaurant nous permet de manger rapidement et pour pas cher. Pensez aux frites toujours croustillantes. Et pour les personnes qui voudraient faire régime, le Mac Donald leur propose quatre salades au choix avec quatre sauces au choix si vous le voulez.
- 6. Oui, d'accord, certains disent que dans les Mac Donald les repas sont peu diététiques. Mais seule la jalousie peut justifier ces paroles.

^{19.} Jean-François Halté, La didactique du français, PUF, Deuxième édition corrigée, 1993, p. 111. C'est lui qui souligne.

- 7. Il paraît que dans les Mac Donald les repas ne sont pas diététiques, mais tout le monde n'en mange pas tous les jours. Même si pour certains les hamburgers sont délicieux, ce n'est pas pour cela qu'ils vont en être malades.
- 8. Bien sûr, les restaurants quatre étoiles diront que dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques. Mais la nourriture est soumise à de nombreux contrôles pour procurer un repas équilibré à nos clients.
- 9. Il est certes vrai que dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques. Mais pourquoi se priver de bonnes choses quand elles sont sous la main? Croyez-vous vraiment, Mesdames, qu'une visite dans notre restaurant vous fera perdre votre ligne et vous fera prendre des kilos? Non, je ne crois pas.
- 10. Même si les gens ou vos amis ou votre proviseur refusent car d'après eux, les Mac Donald, c'est du plastique, les repas sont peu diététiques et les hamburgers sont peu nourrissants, alors emmenez-les pour leur montrer qu'ils ont tort et qu'ils se trompent.
- 11. Si l'on en croit leur réputation, ces restaurants seraient peu diététiques et leurs hamburgers ne nourriraient pas. Mais pensez-vous vraiment que dans ce cas, ils s'installeraient dans le monde entier?

Consignes:

- 1. Classez ces extraits selon la stratégie employée pour intégrer le contre-argument qui vous était imposé.
- 2. Recherchez et classez les procédés (= moyens) utilisés pour faire comprendre que l'émetteur n'est pas d'accord avec la proposition « Dans les Mac Donald, les repas sont peu diététiques ».

Le classement effectué par les élèves permet assez facilement de mettre en évidence les deux stratégies possibles pour gérer les contre-arguments dans un texte, à savoir la concession et le discours rapporté. Chacune de ces deux notions peut alors faire l'objet d'une analyse plus précise, en particulier des marques linguistiques qui les actualisent dans les textes, marques d'énonciation ou connecteurs.

L'exercice est alors l'occasion de commencer, dans le même esprit que la fiche sur l'argumentation (voir plus haut), une liste des « procédés de distanciation »²⁰, c'est-à-dire des moyens linguistiques utilisés par un énonciateur pour montrer qu'il prend de la distance avec tel ou tel énoncé. Ce premier repérage à partir des extraits des copies d'élèves peut être utilement prolongé par une distribution de textes, avec la consigne suivante : « Recherchez dans ces textes d'autres procédés mis en oeuvre

^{20.} Voir à ce sujet, et pour des propositions didactiques l'article de A. Auricchio, C. Masseron et C. Perrin-Schirmer, « La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques », in Pratiques n° 73, L'argumentation écrite, 1992, p. 7-50.

par les auteurs pour montrer qu'ils ne sont pas d'accord avec certains énoncés ». C'est à ce moment que les manuels peuvent fournir des textes à observer.

Ecrire pour apprendre à lire :

Une des difficultés des élèves à propos du texte argumentatif est de bien comprendre que ce n'est pas le sujet qui détermine le type d'un texte, et que toutes sortes d'arguments peuvent être au service d'une thèse, y compris des anecdotes ou des passages narratifs. De même, il est important de savoir identifier les différentes « voix » d'un texte, pour savoir à qui attribuer tel ou tel discours, et comprendre à quoi vise la mise en scène des différents discours dans la démonstration d'une thèse.

L'exercice suivant joue sur un dévoilement progressif, et invite les élèves à anticiper sur la suite du texte, oralement, puis à reconstruire par écrit une lacune. Le thème est volontairement très éloigné des sujets habituels proposés au baccalauréat, pour que la classe prenne conscience du fonctionnement argumentatif, alors même qu'elle attend en fait du narratif.

Le premier morceau²¹ est ainsi projeté au rétroprojecteur, avec les questions : « De quoi s'agit-il ? Quel peut être la suite ? »

Si elle pouvait écrire son propre scénario, la princesse aimerait que Charles disparaisse avec Camilla Parker Bowles et aille s'installer dans une ferme en Toscane comme il en rêve. Elle pourrait ainsi préparer son fils William à accéder au trône.

« sur l'original, caricature de Diana »

Plusieurs réponses semblent alors possibles : un texte sur Diana et son mari, ou sur Charles et Camilla, ou sur Diana et ses enfants, etc. Le deuxième morceau permet de circonscrire le sujet, et les mêmes questions sont posées à la classe, avec une supplémentaire : « Quel est l'objectif de l'auteur ? »

^{21.} L'article qui sert de support à cet exercice, signé A. Morton, a été publié dans le quotidien espagnol ABC le 10 décembre 1995, sous le titre « Blanco y Negro ». Sa version française a été publiée dans Courrier International n° 268-269 (du 21 décembre 1995 au 3 janvier 1996).

Si elle pouvait écrire son propre scénario, la princesse aimerait que Charles disparaisse avec Camilla Parker Bowles et aille s'installer dans une ferme en Toscane comme il en rêve. Elle pourrait ainsi préparer son fils William à accéder au trône. Car Diana en est convaincue - et ses astrologues aussi : Charles ne deviendra jamais roi et c'est William qui succédera à la reine Elizabeth. Tel était d'ailleurs l'objectif caché de son interview télévisée : faire accepter l'idée que son fils aîné est plus apte et mieux préparé à assumer le rôle de souverain que son mari.



Le but de ces premières lectures est d'amener les élèves à se poser la question en terme d'objectif de communication (que cherche à faire l'auteur : raconter ? informer ? convaincre ?), et non seulement en terme de thème.

Un troisième morceau est alors projeté, et les mêmes questions sont examinés.

Si elle pouvait écrire son propre scénario, la princesse aimerait que Charles disparaisse avec Camilla Parker Bowles et aille s'installer dans une ferme en Toscane comme il en rêve. Elle pourrait ainsi préparer son fils William à accéder au trône. Car Diana en est convaincue - et ses astrologues aussi : Charles ne deviendra jamais roi et c'est William qui succédera à la reine Elizabeth. Tel était d'ailleurs l'objectif caché de son interview télévisée : faire accepter l'idée que son fils ainé est plus apte et mieux préparé à assumer le rôle de souverain que son mari.

« sur l'original, caricature de Diana »

Diana estime que la monarchie britannique est poussièreuse et déconnectée de la réalité. Depuis des années, elle s'efforce de donner à ses fils une éducation très différente de celle des précédentes générations de Windsor. Elle pense que l'éducation très stricte qu'ils ont reçue a privé les membres de la famille royale de la maturité affective nécessaire pour pouvoir, ou même vouloir, comprendre la acciété moderne. C'est ce point de vue qui détermine sa façon d'élever ses enfants. Comme elle l'a dit un jour à un ami "Je veux qu'ils prennent conscience de choses que la majorité des gens savent : qu'ils grandissent dans une société multiculturelle où tout le monde n'est pas riche, n'a pas quatre mois de vacances par an, ne parle pas un anglais correct et ne possède pas de Range Rover."

On peut alors demander aux élèves ce qui, d'après eux, pourrait les aider pour reconstituer la suite. Selon leur réponse, on peut alors fournir le titre, la conclusion, ou les deux. Puis on leur demande d'écrire dans la lacune, de reconstituer ce qui manque :

Face à Eton, Diana ne fait pas le poids

Si elle pouvait écrire son propre scénario, la princesse aimerait que Charles disparaisse avec Camilla Parker Bowles et aille s'installer dans une ferme en Toscane comme il en rêve. Elle pourrait ainsi préparer son fils William à accéder au trône. Car Diana en est convaincue - et ses astrologues aussi : Charles ne deviendra jamais roi et c'est William qui succédera à la reine Elizabeth. Tel était d'ailleurs l'objectif caché de son interview télévisée : faire accepter l'idée que son fils ainé est plus apte et mieux préparé à assumer le rôle de souverain que son mari.

Diana estime que la monarchie britannique est poussièreuse et déconnectée de la réalité. Depuis des années, elle s'efforce de donner à ses fils une éducation très différente de celle des précédentes générations de Windsor. Elle pense que l'éducation très stricte qu'ils ont reçue a privé les membres de la famille royale de la maturité affective nécessaire pour pouvoir, ou même vouloir, comprendre la société modeme. C'est ce point de vue qui détermine sa façon d'élever ses enfants. Comme elle l'a dit un jour à un ami "Je veux qu'ils prennent conscience de choses que la majorité des gens savent : qu'ils grandissent dans une société multiculturelle où tout le monde n'est pas riche, n'a pas quatre mois de vacances par an, ne parle pas un anglais correct et ne possède pas de Range Rover."

« sur l'original, caricature de Diana »

> Une chose est sûre : à long terme, les élans rénovateurs de Diana n'influeront guère sur la destinée de son fils. Le poids de l'Histoire a toutes les chances de l'emporter. Andrew Morton*

> > ABC MADRID (extraits)

'Journaliste britannique, auteur de la fameuse blographie autorisée Diana, sa vraie histoire, Pocket, 1993, et de Diana, sa nouvelle vie, Orban, 1994. On confrontera alors quelques propositions d'élèves (on peut leur demander d'écrire sur un transparent, par exemple). On évaluera ainsi les écrits en fonction de leur cohérence avec le reste de l'article. Puis on les comparera avec le texte original, que l'on pourra relire pour relever les indices de la prise de distance de l'auteur par rapport à l'opinion émise par Diana.

Face à Eton, Diana ne fait pas le poids

Si elle pouvait écrire son propre scenario, la princesse aimerait que Charles disparaisse avec Camilla Parker Bowles et aille s'installer dans une ferme en Toscane comme il en rêve. Elle pourrait ainsi préparer son fils William à accéder au trône. Car Diana en est convaincue - et ses astrologues aussi : Charles ne deviendra jamais roi et c'est William qui succédera à la reine Elizabeth. Tel était d'ailleurs l'objectif caché de son interview télévisée : faire accepter l'idée que son fils aîné est plus apte et mieux préparé à assumer le rôle de souverain que son mari.

« sur l'original, caricature de Diana »

l'éducation du futur monarque. Diana ne fait pas le poids face à la famille royale. Les enfants se coulent avec de plus en plus d'aisance dans le moule traditionnel de la dynastie Windsor, Selon ses proches, William est devenu un jeune garçon studieux, réservé et sérieux, un adolescent conscient du débat sur son avenir et très soucieux des responsabilités qui lui incomberont un jour. Il a les gestes, le tempérament et les attitudes des Windsor.

Mais, dans la bataille pour

Plus le jeune prince – qui fait sa scolarité à Eton – se rapproche de l'orbite de son

Diana estime que la monarchie britannique est poussièreuse et déconnectée de la réalité. Depuis des années, elle s'efforce de donner à ses fils une éducation très différente de celle des précédentes générations de Windsor. Elle pense que l'éducation très stricte qu'ils ont reçue a privé les membres de la famille royale de la maturité affective nécessaire pour pouvoir, ou même vouloir, comprendre la société moderne. C'est ce point de vue qui détermine sa facon d'élever ses enfants. Comme elle l'a dit un jour à un ami "Je veux au'ils prennent conscience de choses que la majorité des gens savent : qu'ils grandissent dans une société multiculturelle où tout le monde n'est pas riche, n'a pas quatre mois de vacances par an, ne parle pas un anglais correct et ne possède pas de Range Rover." père, plus le souhait de Diana d'élever ses enfants en marge de la famille royale semble impossible. A treize ans, William a déjà un valet de chambre et un garde du corps; comme son père, il adore la chasse, le tir et la pêche. Si la reine Victoria revenait parmi nous aujourd'hui, elle ne pourrait qu'approuver les progrès réalisés per William. Une chose est sûre: à long terme, les élans rénovateurs de Diana n'influeront guère sur la destinée de son fils. Le poids de l'Histoire a toutes les chances de l'emporter. Andrew Morton*

ABC MADRID (extraits)

*Journaliste britannique, auteur de la fameuse biographie autorisée *Diana, sa vraie histoire*, Pocket, 1993, et de *Diana, sa nouvelle vie*, Orban, 1994.

© ABC

La fabrication comme mode d'appropriation

Le même texte (ou tout autre texte) peut servir ensuite de support à un autre type de travail, sur les sujets de type I de baccalauréat (étude d'un texte argumentatif), ou tout au moins sur la première partie du sujet (observation d'un texte argumentatif).

En ce qui concerne plus spécifiquement les questions d'observation, elles prendront en effet du sens si leur fabrication fait elle-même l'objet d'un questionnement-élève. Un « exercice » économique – et intéressant – consiste tout simplement à faire fabriquer un questionnaire aux élèves, en les mettant ainsi dans la position de concepteur de sujets de bac.

Les élèves ont donc par groupe fabriqué un premier sujet, et proposé, quand ils le pouvaient, un barême, ce qui les oblige à se poser le problème de la hiérarchisation des questions. Ils avaient le droit de disposer de tout ce qui se trouvaient dans leurs classeurs, et d'un fascicule des « annales zéro » fournies par le ministère, et comportant plusieurs sujets suivis d'éléments de corrigé (n'importe quelles annales feraient l'affaire). Puis les travaux ont été redistribués de sorte que chaque groupe prenne en charge le sujet proposé par un autre groupe. La consigne était alors de vérifier la validité et la pertinence des questions, et de faire toutes les améliorations qui seraient jugées utiles. Voici par exemple une proposition de sujet, suivie de son amélioration par un autre groupe :

- 1. Relevez la thèse du narrateur
- 2. Relevez la thèse de l'adversaire
- 3. Relevez et comparez les indices (procédés d'énonciation) qui vous aident à repérer les différentes thèses
- 4. Dégagez les plans en précisant les lignes
- 5. Quels sont les arguments de l'auteur?
- 6. Sur quels arguments Lady Di fonde-t-elle la défense de l'éducation de son fils ?
- 7. Reformulez les thèses (en une ou deux phrases)
 - * de l'auteur
 - * de Lady Di

Amélioration proposée :

- 1. Relevez et reformulez la thèse de l'auteur (/1)
- 2. Quels sont les points de vue de l'adversaire ? (/1)
- 3. Sur quels arguments Lady Di fonde-t-elle la défense de l'éducation de son fils ? (/1,5)
- 4. Relevez et comparez les indices (procédés d'énonciation) qui vous aident à repérer les différentes thèses (/2,5)
- 5. Quels sont les arguments énoncés par l'auteur pour réfuter l'opinion de son adversaire ? (/2)
- 6. Etudiez le rôle de la conjonction « mais » dans l'argumentation du texte (/2)

Le remplacement de « narrateur » par « auteur » a été l'occasion d'un court débat dans le second groupe. Certaines questions ont quant à elles été complétées (« relevez et reformulez »), et le second groupe a pesé l'utilité de chaque question, et a décidé d'en supprimer – à juste titre. En revanche, il a ajouté la question sur « mais », qui

figurait telle quelle dans un des sujets des annales zéro, et qui invitait les élèves à distinguer trois valeurs différentes du « mais ». La discussion collective, lors de la « reprise », a permis de voir pourquoi la question n'était pas pertinente ici.

POUR CONCLURE

Il peut sembler surprenant que cet article ait évacué le problème de l'évaluation à propos des exercices, alors que les « exercices » sont bien souvent l'occasion de mettre des notes, d'autant plus lorsqu'ils sont conçus comme des exercices d'application ou de vérification. C'est justement parce que les démarches ici proposées ne le sont pas qu'il me semble important de ne pas les noter : les travaux d'écriture présentés sont des situations d'apprentissage, où l'élève mobilise des compétences pour les travaux d'écriture, et construit ainsi des savoirs et savoir-faire. Le second temps de l'apprentissage, qui prend la place du « cours de méthode », consiste essentiellement à repérer, nommer et décontextualiser les notions qui ont été identifiées, pour qu'elles puissent être réinvesties dans d'autres situations. Ce n'est qu'ensuite que l'on peut envisager une évaluation chiffrée, pour ne pas mettre les élèves en difficulté en situation d'échec lors de l'apprentissage.

Il est également intéressant d'habituer les élèves à ces moments d'écriture non notés, parce qu'ils peuvent contribuer à banaliser l'acte d'écrire, surtout pour les élèves qui ont un rapport difficile, voire douloureux, à l'écrit. Nos cours de français oublient trop souvent que l'écrit, avant d'être un objet finalisé et un produit à évaluer, est un outil, et qu'il a sa place en tant que tel dans la classe.