UCLouvain

FIAL
Un éventail de formations, une multitude d'horizons

Faculté de philosophie, arts et lettres

La conception de l'enseignement de l'argumentation écrite au cours de français : enquête auprès d'enseignants du secondaire

Auteur : Marie Delaitte
Promoteur(s) : Philippe Hambye
Année académique 2021-2022
Master [120] en langues et lettres françaises et romanes, orientation générale, à finalité didactique

Remerciements

Je voudrais remercier avant tout les trois personnes qui m'ont apporté un soutien sans faille et une aide précieuse durant ces deux « années mémoire » et qui m'ont permis de finir ce mémoire imparfait : Philippe Hambye, Bérénice Delor et Henri.

Je tiens également à remercier tous les enseignants qui se sont portés volontaires pour un entretien d'une heure (voire plus, parfois) et qui ont dû supporter mon tic de langage qui consistait à commencer toutes mes nouvelles questions par « du coup ».

Merci à Virginie et Victoria pour leurs relectures attentives et leurs commentaires sur la rédaction de mon mémoire. Merci à Tessa, Sarah, Jorge et Elise, avec qui j'ai passé de longues heures en bibliothèque ces derniers mois et qui ont permis de rendre l'élaboration de ce mémoire presque agréable.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1. La conception scripturale-scolaire 5

1. La culture écrite occidentale 5

2. Le mode scriptural et le mode conversationnel 6

3. La compétence scripturale et l'école 8

3.1. La compétence métalinguistique et la compétence métadiscursive 9

3.2. Les postures « non scripturales » 12

4. Des moyens pour inciter à l'adoption d'une posture scripturale 14

4.1. Des lignes de conduite à suivre 15

4.2. Des moyens pour mettre en œuvre ces lignes de conduite 17

4.3. Des moyens pour mettre en œuvre ces lignes de conduite dans les activités discursives typiquement scolaires 18

5. Conclusion 23

Chapitre 2. La conception didactique 25

1. Objectifs 25

1.1. Les objectifs liés à la négociation de la situation de communication 26

1.2. Les objectifs liés à l'élaboration des contenus 28

1.3. Les objectifs liés à l'organisation du discours 34

1.4. Les ressources linguistiques à mobiliser pour répondre aux objectifs 35

2. Moyens 39

2.1. Comment travailler l'identification du contrat de communication en classe ? 39

2.2. Comment travailler l'élaboration des contenus ? 44

2.3. Moyens servant plusieurs objectifs 47

3. Conclusion 49

Chapitre 3. La méthode de recueil et d'analyse des informations 53

1. La méthode 53

2. Les informateurs 54
3. Les entretiens 55
4. L'interprétation des données 56
Chapitre 4. L'analyse des entretiens 57
1. L'identification du contrat de communication 57
1.1. L'enseignement des paramètres du contrat de communication 57
1.2. Le propos de l'argumentation : thèmes d'argumentation et tâches finales 60
1.3. Stratégies : prise en compte du destinataire et ouverture d'un espace de négociation 63
2. L'élaboration des contenus 64
2.1. Problématiser 64
2.2. Asserter une thèse 64
2.3. Développer un argumentaire 66
3. Organiser le discours 72
3.1. Gérer l'infrastructure générale 72
3.2. Gérer l'infrastructure de l'argument 76
4. Utiliser des ressources linguistiques 76
5. Moyens qui servent aux quatre objectifs principaux 78
5.1. Productions intermédiaires et productions d'entrainement 79
5.2. Évaluation 81
5.3. Réécriture 82
6. Des enseignants et des élèves aux profils variés 83
7. Les ressources des enseignants dans l'élaboration de leurs cours 88
Conclusion 90
Bibliographie 93

Introduction

La compétence d'argumentation occupe une place importante dans les programmes d'enseignement du français dans le degré supérieur du secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) puisqu'elle se décline en deux « unités d'acquis d'apprentissage » sur six, à savoir « Défendre une opinion par écrit » et « Défendre oralement une opinion et négocier » (FWB 2017). Cette compétence est dite « nécessaire à l'exercice de l'esprit critique, à l'affirmation de soi et de ses valeurs » et « essentielle à l'exercice de la citoyenneté » (FWB 2017 : 24). C'est aussi une compétence étudiée et travaillée, en particulier à l'écrit, dans tout le cursus universitaire et nécessaire pour réussir cedit cursus universitaire. L'enseignement de l'argumentation écrite semble donc important, pour les enjeux cités ci-dessus ainsi que pour la préparation des élèves désirant entamer des études supérieures. C'est pour ces raisons que l'enseignement de l'argumentation écrite a suscité notre intérêt au point de vouloir le prendre pour objet du travail universitaire d'ampleur que représente le mémoire de fin d'études.

Dans le cadre de notre master didactique, nous avons été amenée à consulter et analyser des séquences sur l'argumentation écrite et à nous interroger sur l'adéquation entre les objectifs fixés et les moyens utilisés par les enseignants : pourquoi les enseignants présentent-ils souvent une typologie d'arguments sans explicitement exposer l'intérêt de cet apprentissage pour l'acquisition de la compétence d'argumentation ? Y en a-t-il un et quel est-il exactement ? Pourquoi ne propose-t-on pas aux élèves de s'interroger sur le poids argumentatif de certains arguments et même de textes entiers ? Comment les élèves peuvent-ils s'assurer que leur texte est convaincant si les seuls outils qu'on leur donne sont une typologie d'arguments, une liste de connecteurs logiques et un seul exercice de production écrite ? Ces interrogations et la volonté d'y répondre constituent la seconde raison qui nous a incitée à choisir l'enseignement de l'argumentation écrite comme sujet de mémoire. En effet, à la suite de ces questionnements, nous nous sommes interrogés sur ce qui, en fin de compte, faisait qu'un enseignement de l'argumentation était efficace ou non et ce qui orientait les enseignants dans leur manière d'élaborer leurs cours sur l'argumentation. Ce sont donc ces questions, plus précisément, qui constituent l'objet de ce mémoire.

Parmi différentes sources qui peuvent potentiellement influencer la manière dont les enseignants vont envisager leurs cours d'argumentation, nous avons envisagé de nous interroger sur les programmes de cours, les manuels qui proposent des séquences toutes faites, les séquences de cours qui circulent sur internet, la formation que les enseignants ont reçue à l'université (les cours de didactique et les cours d'argumentation), les pratiques effectives des collègues et la représentation que se font les enseignants de la manière d'enseigner l'argumentation, des objectifs à se fixer et des moyens à mettre en œuvre dans le cadre de ces cours. Nous avons finalement décidé d'approfondir particulièrement ce dernier aspect : la conception qu'ont les enseignants de la formation des élèves du secondaire à l'argumentation écrite, c'est-à-dire la vision de ce que c'est « bien argumenter » et de ce qu'il faut que les élèves apprennent.

Nous nous sommes donc posé trois questions : comment les enseignants conçoivent-ils l'enseignement de l'argumentation ? D'où vient leur conception, parmi les sources possibles évoquées plus haut ? Qu'est-ce qui caractérise cette conception par rapport aux approches préconisées, efficaces, souhaitables ?

Pour répondre aux deux premières questions, nous avons organisé des entretiens avec une dizaine d'enseignants. Pour répondre à la troisième question, il a fallu se pencher sur la littérature didactique et se poser les trois nouvelles questions suivantes : d'après les didacticiens, que faut-il enseigner-apprendre ? Quelles sont les difficultés de cet enseignement-apprentissage ? Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour surmonter les difficultés et atteindre les objectifs d'enseignement ?

Ainsi, notre revue de littérature, en répondant à ces trois questions de recherche, a pour objectif de dresser un paysage des différentes visions de l'enseignement de l'argumentation qui coexistent dans le champ éducatif (au sens large) et de comprendre quels sont les obstacles à un bon enseignement-apprentissage (et les pistes pour l'atteindre), afin de pouvoir situer la conception de l'argumentation qu'ont les enseignants dans cet espace ainsi que situer le rôle spécifique que pourrait jouer cette conception parmi les difficultés et solutions identifiées.

En s'interrogeant de la sorte sur les pratiques enseignantes effectives en matière d'argumentation écrite et sur les objectifs et moyens d'enseignement du genre discursif que constitue l'argumentation écrite, ce mémoire s'inscrit dans un carrefour entre une forme de sociologie des pratiques éducatives et de la linguistique appliquée à l'enseignement.

Le premier chapitre de ce mémoire sera consacré à la synthétisation de la recherche doctorale de Anne-Sophie Romainville, qui défend une première conception de l'enseignement de tout texte scolaire : la conception scripturale-scolaire. Nous verrons quels objectifs se fixe un tel enseignement, par quels moyens celui-ci peut-il atteindre les objectifs décrits, mais aussi les moyens qui existent dans certaines pratiques enseignantes et qui desservent les objectifs que se fixe un enseignement scriptural-scolaire.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'argumentation écrite en tant que telle et à ce que quatre didacticiens préconisent comme objectifs et moyens à mettre en œuvre dans le cadre de cet enseignement. Nous pourrons ainsi définir d'autres conceptions de l'enseignement de l'argumentation, que nous situerons déjà par rapport à la conception scripturale-scolaire présentée plus tôt.

Les difficultés inhérentes à l'enseignement-apprentissage préconisé par les chercheurs dans leurs publications seront intégrées dans ces deux chapitres, sans faire l'objet de sections spécifiques.

Le troisième chapitre exposera la méthode qui a été utilisée pour répondre aux questions de recherche relatives aux conceptions des enseignants. Celle-ci consiste en une dizaine d'entretiens avec des enseignants de français à propos de leurs pratiques d'enseignement et en l'analyse qualitative des informations recueillies grâce à eux.

Le quatrième et dernier chapitre exposera la synthèse issue de l'analyse des informations recueillies et tentera de situer les conceptions observées chez les enseignants interrogés parmi les conceptions relevées dans les recherches scientifiques dont nous aurons rendu compte plus tôt.

Chapitre 1. La conception scripturale-scolaire

La première conception que nous allons aborder dans ce mémoire n'est pas propre à l'argumentation, mais à tout type de discours complexes que l'on retrouve notamment dans ce qui est enseigné à l'école et dans la façon dont ceux-ci sont enseignés à l'école. C'est une conception liée de manière plus générale à « la langue scolaire » et qui peut donc être utile pour envisager l'enseignement de tout genre discursif à travailler (notamment) en cours de français. Elle met en perspective plusieurs domaines de recherches, tels que la linguistique appliquée, la didactique de l'écriture et des langues, la psycholinguistique, la sociologie du langage et la sociolinguistique.

Pour aborder cette manière de concevoir les discours liés au contexte scolaire, nous nous baserons essentiellement sur la recherche doctorale de la sociolinguiste Anne-Sophie Romainville, recherche qui a été adaptée en format plus synthétique dans un livre publié en 2019. Cette recherche a pour sujet les inégalités scolaires et pour hypothèse, à la suite de chercheurs comme Bourdieu, Passeron et Lahire, que les inégalités scolaires prennent racine dans « l'inégale distribution du capital linguistique scolairement rentable » (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin 1965 cités par Romainville 2019).

Les trois premières sections de ce chapitre portent sur l'explication de ce qu'est la compétence scripturale et, dès lors, sur les objectifs que se fixe l'enseignement de cette compétence. La quatrième section porte sur les moyens concrets d'entrainer cette dernière.

1. La culture écrite occidentale

La « forme scolaire » induit une façon d'utiliser le langage issue, d'une part, du développement de l'écriture comme outil technique et, d'autre part, des pratiques sociales et culturelles dans lesquelles s'est développé cet outil dans l'histoire occidentale.

L'écriture comme outil, en donnant corps et permanence aux discours et en libérant ainsi la cognition des contraintes de la mémorisation, a créé la possibilité d'effectuer un travail sur ces discours, telles des analyses, des comparaisons, des résumés sous diverses formes (tableaux, schémas…) pour en faire des réexploitations. Parallèlement, au cours de l'histoire,

une conscience métalinguistique s'est généralisée dans le monde intellectuel, c'est-à-dire que l'on a pris conscience que le langage utilisé pour aborder des aspects de la réalité était avant tout un outil de *représentation* de cette réalité et non cette réalité elle-même et que le langage montrait ainsi une réalité subjective. Ce constat, auquel s'ajoute celui que l'écrit, par la décontextualisation des savoirs qu'il opère, peut également manquer de précisions et/ou être ambigu, a conduit les personnes lettrées à progressivement se méfier du langage, des textes et de leurs interprétations ainsi que de la connaissance transmise par ceux-ci et à vouloir travailler sur le décryptage du sens littéral des textes et sur la critique des savoirs qui y étaient transmis. C'est ainsi qu'une « prose descriptive, transparente, libérée des figures de style considérées comme suspectes et dans laquelle chaque mot renvoie à un référent » (Romainville 2019 : 20) a été valorisée et que se sont également développés une pensée sur la pensée et un discours sur le discours.

2. Le mode scriptural et le mode conversationnel

Cette prose, ou discours « analytico-référentiel », toujours valorisée aujourd'hui dans notre société et en particulier dans le domaine scientifique, respecte des normes dites scripturales. En effet, un texte qui se veut le plus objectif et clair possible à propos du sujet qu'il traite, ce qui permettra de le critiquer et de le réexploiter, doit « être suffisamment dense, efficace et précis pour pouvoir être autonome, "parler" de lui-même […] même s'il est détaché de son émetteur et de son contexte d'énonciation » (Romainville 2019 : 22-23) et ce sont des normes d'ordre discursif, grammatical et lexical qui vont permettre cela.

Avant de détailler ces normes, il faut préciser que, bien que celles-ci soient très liées à la culture écrite, elles peuvent également être présentes dans des discours oraux. En effet, ce que l'on appelle le « mode » scriptural ne se réfère pas au canal écrit ou oral, ni même d'ailleurs au registre. Précisons également que quand nous parlons de « scriptural » (compétence, normes, texte, enseignement…), nous parlons de tout ce qui se réfère à une « pratique langagière (qu'elle se réalise à l'écrit ou à l'oral) marquée par les normes inhérentes au développement historique de l'usage de l'écriture. » (Romainville 2019 : 22). Enfin, il faut savoir que le « mode scriptural » s'oppose au « mode conversationnel » ou « oral-pratique » qui caractérise notre usage quotidien du langage et qui est donc maitrisé par tout un chacun.

Les discours dits ou écrits sur ce mode conversationnel n'ont pas besoin de respecter les normes scripturales, car ils s'appuient sur d'autres indices pour créer du sens et sur le fait que la communication ne soit pas différée dans ces situations propres au mode conversationnel.

Anne-Sophie Romainville, en s'inspirant du travail de synthèse de nombreuses recherches en linguistique appliquée réalisé par Mary Schleppegrell, montre dans un tableau quatre points sur lesquels s'opposent le mode conversationnel et le mode scriptural : il s'agit des processus cognitifs en jeu, des normes discursives principales, des caractéristiques lexicales et des stratégies grammaticales[1].

Du point de vue des processus cognitifs en jeu, alors que le type de raisonnement de la logique scripturale est réflexif et analytique, celui de la logique conversationnelle est dit intuitif et préréflexif. Le rapport au médium est lui, respectivement, conscient ou immédiat. Cela explique les autres normes scripturales et conversationnelles, comme le fait que quand le discours scriptural est majoritairement explicite, dense et structuré logiquement et de façon complexe, la conversation quotidienne, elle, sera majoritairement implicite, peu dense et structurée chronologiquement et prosodiquement. Pour le comprendre, on peut se référer, comme le fait Anne-Sophie Romainville, au développement du langage chez les enfants quand ils ne sont pas encore entrés à l'école : ceux-ci ne font pas un usage conscient des différents signes linguistiques qu'ils utilisent et ne sont pas non plus capables d'analyser leurs énoncés en différents mots. Ils ont appris la langue grâce à la pratique et à l'immersion dans celle-ci grâce à d'autres interlocuteurs, et non parce qu'ils ont étudié du vocabulaire et des règles grammaticales. Pour créer du sens dans leurs discours, ils s'appuient sur « les indices du contexte, les présupposés partagés, les indices para et non verbaux » et s'ils ne sont pas compris de leur interlocuteur, ils clarifient ou reformulent (Romainville 2019 : 26). Plus tard,

[1] Il faut préciser que, dans son ouvrage, Anne-Sophie Romainville explique que cette synthèse ne constitue pas une liste exhaustive et figée de toutes les caractéristiques et normes qui régissent ce type de langage, car cette liste serait impossible à dresser. Cette synthèse constitue donc un « inventaire heuristique des normes de la communication scripturale permettant d'atteindre une efficacité et une densité – et donc une cohérence et une cohésion – textuelles maximales. » (Romainville 2019 : 24)

lorsque l'on entre dans la culture de l'écrit et qu'il est attendu de nous de produire un discours qui sera compris sans les indices contextuels que nous venons d'aborder et sans pouvoir revenir sur ce qui a été dit, nous devons faire un travail conscient et réfléchi pour rendre nos énoncés efficients.

C'est toujours pour ces raisons que le lexique, au lieu d'être générique, doit être spécifique ou technique dans un discours scriptural, que la densité lexicale doit être maximale grâce à des phrases nominales, relatives et prépositionnelles et que la construction de la référence doit se faire grâce à des « mots pleins », des nominalisations et des groupes sujets complexes. Sans ces exigences scripturales, notre lexique aura tendance à être davantage générique, la densité plutôt « éparse » et la référence se fera grâce à des pronoms qui renvoient à des personnes ou choses présentes ou connues des participants (Romainville 2019 : 25).

En ce qui concerne les stratégies grammaticales, la segmentation du texte, dans le mode scriptural, doit rendre explicite, par la syntaxe et la mise en forme textuelle, les liens logiques entre les idées, alors qu'elle repose, dans le mode conversationnel, sur une structure chronologique et sur la juxtaposition d'éléments dont les relations restent implicites (et ne sont donc pas textuellement marquées). Les segments doivent également se combiner grâce à des enchâssements et des liens logiques marqués par des verbes, prépositions, noms et conjonctions aux significations souvent spécifiques et non pas grâce à la juxtaposition de segments et l'enchaînement des propositions par des conjonctions aux significations souvent générales. L'organisation du discours se fera aussi grâce à une structure hiérarchique, construite par la mobilisation du processus de nominalisation et la mise en place de liens logiques indiqués par des expressions nominales, verbales et adverbiales quand, dans le mode conversationnel, la structure sera émergente, apparaissant avec les indications prosodiques, les marqueurs du discours et les conjonctions.

3. La compétence scripturale et l'école

La culture écrite et les normes scripturales qui en découlent font partie intégrante de notre culture scolaire. En effet, l'école est le lieu où l'on enseigne et apprend les savoirs décontextualisés et abstractisés par le langage, où les élèves développent un langage sur le langage, un discours sur le discours et une pensée sur la pensée, que ce soit par exemple dans

leurs cours de grammaire, de production de discours argumentatifs ou dans leurs cours sur les différents courants de pensée de l'histoire occidentale. L'apprentissage des mathématiques et des sciences ne se fait pas non plus sans un rapport scriptural, dès lors qu'on prend la peine, par exemple, de distinguer une médiane d'une médiatrice ou le poids de la masse. Les consignes des exercices et des évaluations sont données sur le mode scriptural et lors d'évaluations certificatives, on exige des élèves qu'ils nous rendent une production, même quand il s'agit de réponses à des questions ouvertes, qui soit la plus cohérente et efficace possible, et cela grâce au langage.

Pour répondre aux exigences de l'école et réussir leur cursus scolaire, les élèves doivent opérer une rupture avec leur compétence orale-pratique et développer une compétence scripturale, aussi appelée « compétence métalangagière ». Celle-ci se divise en deux sous-compétences : la première est métalinguistique et la seconde est métadiscursive.

3.1. La compétence métalinguistique et la compétence métadiscursive

La compétence métalinguistique représente la capacité à prendre une distance réflexive par rapport aux énoncés, distance qui permet de saisir le sens que ceux-ci produisent compte tenu de leur forme, tandis que la compétence métadiscursive est la capacité à prendre une distance réflexive par rapport au discours en tant qu'ensemble d'énoncés intégrés dans un contexte, distance qui permet de saisir les effets sémiotiques que le discours prend dans ce contexte.

La distance systématiquement réflexive par rapport au langage n'est possible que grâce à la maitrise consciente des savoirs linguistiques et à l'appréhension du langage comme un objet autonome que l'on peut manipuler, comme un système formel ayant ses propres règles intrinsèques qui sont certes arbitraires, mais qui permettent de concevoir le fonctionnement de ce système comme logique. C'est cette compétence qui permet aux enfants de comprendre que le discours se segmente en différents mots et qui permet aux scripteurs plus experts de mettre en application des règles grammaticales complexes. C'est grâce à cette compétence que l'on peut également contrôler et modifier ce que l'on dit ou ce que l'on écrit au moment même où on le dit et on l'écrit. Cette compétence permet donc une relecture-réécriture permanente qui nous aide à communiquer au mieux ce que l'on veut.

La compétence métadiscursive nous permet, quant à elle, de concevoir le discours comme une pratique langagière socialement située qui comporte de ce fait des codes à respecter. En effet, toute situation de communication possède des caractéristiques particulières (des interlocuteurs, un propos, un but et des circonstances) qui déterminent les règles du « contrat de communication » propre à cette situation. Dans les chapitres suivants de ce mémoire, nous aborderons les caractéristiques du contrat de communication du genre discursif de l'argumentation écrite en général ainsi que de certains genres discursifs particuliers de l'argumentation écrite. Nous allons commencer par aborder dans ce chapitre-ci les codes fondamentaux à respecter qui sont ceux de la communication scripturale.

L'objectif de la personne qui produit une communication scripturale est que celle-ci soit la plus efficace et efficiente possible pour que la communication soit réussie. Cela veut dire que le locuteur doit non seulement avoir conscience de l'objectif à atteindre, mais qu'il doit également optimiser les moyens et les ressources afin d'approcher son but. Pour cela, la communication doit atteindre un haut niveau dans cinq domaines discursifs centraux : l'indépendance référentielle, la densité, la structure logique et explicite, la lisibilité et l'autosuffisance (Romainville 2019 : 171-174).

Les trois premières exigences discursives ont déjà été mentionnées à propos des normes scripturales : en ce qui concerne l'indépendance référentielle, il s'agit de faire en sorte que le texte ou le discours soit indépendant de tout contexte d'énonciation, ce qui veut dire que le récepteur de la communication ne doit pas avoir besoin de se référer à la situation de communication pour comprendre le message. Cela passe surtout par la construction de la référence : tout ce qui fait référence à des éléments de la situation de communication doit être explicité. Le scripteur ne peut, par exemple, pas utiliser d'anaphores exophoriques, c'est-à-dire des mots qui renvoient à des entités extérieures au texte et non-inscrites dans celui-ci, par exemple un pronom personnel dont l'antécédent grammatical n'est pas repris à l'écrit.

Le lexique doit être le plus dense possible, c'est-à-dire que le texte doit dire le plus de choses possible avec le moins de mots. Cela peut se faire grâce à des procédés grammaticaux, comme la nominalisation, mais aussi par un meilleur choix lexical. Par exemple, la phrase « Céline n'a proposé qu'à quelques membres de son groupe d'amis de venir à son anniversaire, et cela a

provoqué une tension entre les autres membres du groupe et elle » (29 mots) est plus dense et plus efficace écrite de cette façon : « L'absence d'invitation de Céline à certains de ses amis pour son anniversaire a provoqué une tension entre ceux-ci et elle » (20 mots). La première partie de la phrase aurait déjà été plus courte si on l'avait nominalisée par « l'absence de proposition », mais comme « proposer à quelqu'un de venir » revient à dire « inviter quelqu'un », il semble plus judicieux d'opter pour ce second choix qui permet donc, avec la nominalisation, de raccourcir la phrase tout en la laissant intacte du point de vue du sens à transmettre. Un scripteur se rapproche également de cet objectif de densité « en évitant les hésitations, les reprises, les formulations vides de sens, les répétitions, les tautologies » (Romainville 2019 : 173).

La structuration du texte doit être logique et explicite, c'est-à-dire que l'enchaînement des propositions doit se faire grâce à des mécanismes d'enchâssement et de subordination, d'une grammaire complexe et de connecteurs logiques. Cela permet de compenser une structuration qui suit le flux chronologique de la parole et qui s'appuie sur des indices contextuels dans la communication orale-pratique.

La production scripturale doit également être autosuffisante, c'est-à-dire qu'elle doit se suffire à elle-même pour être comprise, et ce, grâce à des indications qui vont en guider la lecture. Ces marques de balisage peuvent être des paragraphes, des titres ou des intertitres, dont la fonction est de faire savoir au lecteur qu'il y a un changement de sujet ou d'idée dans le raisonnement ou encore des critères de classement dans le cas de la production d'un tableau comparatif, qui peut constituer une production scripturale.

Pour terminer, la lisibilité fait référence au fait que le texte se doit d'être le plus compréhensible possible sans abuser de tournures de phrases ou de vocabulaire complexe si la seule fonction de l'usage de ces ressources est de « faire compliqué ». En effet, même si, afin de rendre une communication efficiente, il faut optimiser les moyens et les ressources linguistiques et donc complexifier son discours, une communication n'est vraiment efficiente que si le message est accessible au niveau de sa compréhension.

3.2. Les postures « non scripturales »

C'est à cette compétence métalangagière que font référence les chercheurs qui ont su mettre au jour le « capital linguistique scolairement rentable ». Ce dernier s'avère donc, outre la connaissance et la maitrise de la langue, de son lexique et de ses usages, la « capacité à adopter à l'égard de ses énoncés, que leur forme soit écrite ou orale, la posture "scripturale" » (Romainville 2019 : 10-11). Cette capacité relève d'une « disposition », au sens donné par Bourdieu, et il s'avère que tous les élèves n'entrent pas à l'école avec cette disposition. Bernard Lahire, par exemple, a réalisé une étude dans des classes de primaire[2] et a constaté que les élèves issus de milieux populaires avaient davantage de difficultés à entrer dans la culture écrite et à maitriser la compétence scripturale nécessaire à la réussite scolaire. Cela s'explique par le fait que, contrairement aux enfants des milieux plus cultivés, les enfants des classes populaires n'héritent pas d'une familiarité avec la langue écrite de la part de leur famille, car celle-ci n'a pas pu bénéficier d'une scolarité longue qui lui aurait permis d'entrer dans ce rapport au langage.

Ces données constituent le point de départ de la recherche doctorale d'Anne-Sophie Romainville qui s'est interrogée sur les effets de la scolarisation sur l'acquisition de la compétence scripturale par les élèves au niveau secondaire : « [les élèves] parviennent-ils en fin de compte, avec l'aide de la pédagogie scolaire, à surmonter l'obstacle, ou bien restent-ils jusqu'au bout freinés par l'incapacité à investir la posture "scripturale" ? » (Romainville 2019 : 11). La chercheuse montre que certains élèves n'entrent pas pleinement dans ce rapport scriptural parce qu'ils ne perçoivent pas et ne comprennent pas la frontière entre le mode conversationnel et le mode scriptural et parce qu'ils ne comprennent pas le sens et les enjeux de ce dernier, sans doute parce que les attentes scolaires ne sont pas assez explicites ou pas assez centrales. Cela a pour conséquences que, parmi les élèves en difficulté vis-à-vis de l'adoption de la posture scripturale, certains ne parviennent pas à adopter une posture autre

[2] Cf. Lahire 1990. Il s'agit d'une étude qui a été faite entre 1984 et 1987 grâce à des observations de pratiques scolaires quotidiennes, des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants et des analyses de diverses productions scolaires écrites ou orales ainsi que de manuels et de textes officiels.

que la posture conversationnelle et « écrivent comme ils parlent », tandis que d'autres perçoivent la nécessité d'une rupture, mais qu'un malentendu fondamental les empêche néanmoins d'adopter la posture adéquate.

Ces derniers sont des élèves à la posture « formaliste » qui s'efforcent de mettre en œuvre certaines procédures formelles caractéristiques des textes scolaires, mais sans réellement adopter une posture scripturale et, dès lors, sans saisir pleinement le sens de ces procédures et leur raison d'être. Ainsi, ces élèves produisent des textes qui sont parfois, en partie ou en tout, absurdes et incohérents. Cela s'explique par le fait que les ressources formelles qu'ils utilisent et qui sont explicitement requises pour l'évaluation (dans une grille d'évaluation ou dans les consignes) ne sont pas utilisées au service de la communication, mais simplement pour répondre aux exigences scolaires, comme si l'écriture d'un texte et l'intégration de ces formes constituaient un pur jeu formel. Ils vont par exemple placer de manière aléatoire des connecteurs logiques dans leur texte sans les intégrer adéquatement dans la syntaxe de leurs phrases et donc sans les utiliser pour leur fonction, c'est-à-dire pour le sens qu'ils transmettent. Certains élèves, dont les productions ont été étudiées par Anne-Sophie Romainville, intégraient dans leur texte des exemples pour illustrer leur propos, sans les introduire de façon à ce que le lecteur puisse comprendre la fonction de cette phrase dans le paragraphe. Cette posture formaliste entraine également ces apprenants à mobiliser des « stratégies citationnelles » dans leurs textes. Cette « ruse » consiste à reprendre des mots perçus par les élèves comme appartenant à la langue scolaire légitime parce que ces mots sont présents dans l'environnement scolaire, que ce soit dans la bouche des enseignants, dans les textes lus en classe ou dans le dictionnaire, par exemple. Elle permet aux élèves formalistes de donner une apparence scolaire à leurs textes, même si cela se fait au détriment du sens des textes. C'est effectivement pour cette raison que ces « copier-coller » de mots à l'apparence scolaire sont problématiques : parce qu'ils ne sont pas intégrés dans une syntaxe cohérente qui servirait le sens de la communication (Romainville 2019 : 66-77).

L'origine de ces stratégies formalistes réside dans la conviction des élèves que, puisqu'ils ont l'habitude de ne pas comprendre tout à fait les textes scolaires, puisqu'ils ne se sentent pas familiers avec cette forme scolaire qu'ils trouvent compliquée, il est normal que le sens, même

dans leurs propres textes, émane difficilement de ceux-ci. Ainsi, comme les élèves ont l'habitude de ne pas comprendre le sens des textes scolaires, il leur semble plus rentable, à l'école, de se focaliser sur la forme au lieu du sens (Romainville 2019 : 70-76).

La réponse au questionnement d'Anne-Sophie Romainville cité ci-dessus semble donc porter davantage sur la seconde hypothèse : certains élèves restent effectivement « jusqu'au bout freinés par l'incapacité à investir la posture « scripturale » » (Romainville 2019 : 11), et ce, à cause d'un manque d'explicitation des exigences langagières scolaires.

La seconde partie de sa recherche pose la question suivante : « Quelle est l'attitude du corps professoral au vu des difficultés rencontrées par certains de leurs publics ? Cette attitude témoigne-t-elle d'une claire conscience de la nature de l'obstacle, et contribue-t-elle à le réduire ? » (Romainville 2019 : 11). C'est dans cette partie qu'elle révèle, outre le manque d'explicitation des exigences langagières scolaires, que certaines pratiques pédagogiques inciteraient même davantage à une posture formaliste qu'à une posture scripturale.

Ce mémoire, en posant la question des conceptions de l'enseignement de l'argumentation écrite des enseignants du cours de français et de leur potentielle influence sur les pratiques enseignantes, se situe dans le prolongement de ce questionnement. Nous allons effectivement, dans la section suivante de ce chapitre sur la posture scripturale-scolaire, aborder les moyens qui inciteraient davantage à l'adoption d'une posture scripturale chez les élèves, pour ensuite analyser, dans le quatrième chapitre de ce mémoire, les pratiques pédagogiques qui nous ont été rapportées lors de nos entretiens avec des enseignants du secondaire. Cette analyse nous permettra de voir dans quelle mesure les moyens utilisés par les enseignants dans leur enseignement de l'argumentation écrite relèvent d'une conception scripturale de l'enseignement de l'argumentation ou non. Nous aborderons ensuite l'origine des conceptions des enseignants.

4. Des moyens pour inciter à l'adoption d'une posture scripturale

Les moyens proposés par Anne-Sophie Romainville pour adopter la posture scripturale de manière plus efficiente sont divisés par la chercheuse en trois parties : deux principes didactiques généraux à suivre, des suggestions générales de mise en œuvre de ceux-ci, et des

suggestions particulières de mise en œuvre en fonction des activités discursives scolaires typiques.

4.1. Des lignes de conduite à suivre

Puisque le problème principal pour ces élèves qui ne parviennent pas à entrer dans le rapport scriptural a pour origine le fait que l'exigence de cette posture scripturale requise pour réussir les activités scolaires n'est pas explicitée, la première ligne de conduite est de travailler et de « rendre visible le scriptural ». Toutes les interactions dans le contexte scolaire ne doivent cependant pas se faire sur le mode scriptural, car cela serait trop énergivore pour les enseignants comme pour les apprenants et donc non efficient. Le second principe didactique à suivre est donc de tenir le scriptural explicitement à l'écart quand il n'y a pas lieu de l'utiliser (Romainville 2019 : 176-178).

Pour « rendre visible le scriptural », il s'agit de familiariser les élèves, de façon continue et dès que possible, aux enjeux intellectuels et discursifs de la communication scripturale par l'explicitation de ces derniers. Au niveau intellectuel, la communication scripturale, par la mise à distance de « son propre savoir, ses sentiments, ses impressions, son langage », permet de décontextualiser ceux-ci et de gagner en généralité, mais aussi de les analyser, les critiquer ou les rendre critiquables par autrui. Au niveau discursif, le travail sur « la forme et le sens de son discours afin de le rendre suffisamment clair, précis, explicite et autonome » permet de transmettre, à travers le temps et l'espace, « un message clair sur une situation, une pratique, un phénomène et faire donc l'objectif d'une analyse (critique) » (Romainville 2019 : 177-178).

L'enseignement doit, pour cela, « rendre palpable l'existence de deux types de logiques langagières distinctes », faire comprendre aux élèves les limites de la logique conversationnelle et guider ceux-ci dans l'apprentissage de la logique scripturale-scolaire et ce, de manière progressive. Les enseignants doivent mobiliser leurs connaissances sur les compétences de leurs élèves afin de leur proposer des activités dans lesquelles il est réellement possible, temporellement, matériellement et cognitivement, de déployer des stratégies scripturales (Romainville 2019 : 177).

La seconde ligne de conduite consiste à « parfois tenir le scriptural explicitement à l'écart ». L'usage du mode conversationnel dans le contexte scolaire peut effectivement se justifier pour répondre à certains objectifs pédagogiques. Il est plus facile pour les élèves, par exemple, d'aborder des enjeux importants dans des échanges dialogués faits sur le mode conversationnel. Ces échanges peuvent permettre, de manière plus aisée et de manière efficiente, de contextualiser des savoirs, de construire des représentations mentales complexes, d'expliquer des règles pratiques, d'exprimer ses opinions ou de coconstruire du savoir par mobilisation intuitive des représentations. Le mode conversationnel permet dans ces cas de lever certaines contraintes cognitives de la communication scripturale, mais aussi de donner un sentiment de compétence élevé aux élèves peu disposés à la posture scripturale, ce qui impacte positivement leur motivation scolaire (Romainville 2019 : 178).

Il faut également préciser que la posture conversationnelle constitue un prérequis à la communication scripturale. En effet, c'est grâce à cette compétence que l'on peut vérifier que « le message produit est intelligible malgré la décontextualisation du discours et son retravail formel » (Romainville 2019 : 179).

Enfin, ce n'est pas parce qu'on mobilise une logique conversationnelle que l'on ne mobilise pas des ressources cognitives importantes ou des savoirs abstraits. C'est le cas lors des activités qui exigent « des capacités de mémorisation et de rapidité de traitement des signaux langagiers et scolaires », comme des exercices où il faut associer des mots et des champs sémantiques ou des analyses faites selon des critères mémorisés (Romainville 2019 : 179).

Afin d'utiliser le mode conversationnel à bon escient, il faut, pour les enseignants et pour les élèves, « rendre explicite (et percevoir) le passage d'un mode langagier à un autre » et comprendre comment « réaliser ce passage ». Pour les enseignants, deux options sont alors possibles : ils devraient soit « s'inscrire expressément dans l'une des deux logiques de façon nette », soit « mobiliser les deux logiques avec des limites précises et des intentions propres » (Romainville 2019 : 180).

4.2. Des moyens pour mettre en œuvre ces lignes de conduite

Les deux suggestions de mise en œuvre « générales » concernent le contrat de communication ainsi que l'exercice scriptural isolé.

En classe, le contrat de communication doit être, en amont, un objet d'apprentissage et, en aval, un outil de travail scriptural. Les élèves doivent, d'une part, apprendre à identifier eux-mêmes les paramètres de la situation de communication et les conditions de réussite et d'efficacité d'une communication, en lien avec ces paramètres. L'objectif est qu'ils soient capables d'adopter « une posture d'examen réflexif des tâches, des « règles du jeu » et des attentes des professeurs » (Romainville 2019 : 182). Le contrat de communication doit, d'autre part, être rendu le plus explicite possible dans chaque interaction langagière afin que les élèves puissent comprendre « les normes et les attentes scripturales ». La formalisation de ces exigences peut être faite dans les grilles d'évaluation, qui peuvent également devenir un outil d'analyse des contrats de communication. Il faut éviter de les formuler comme des listes d'exigences formelles du type « présence de connecteurs logiques » ou « présence de modalisateurs »… (Romainville 2019 : 182)

Anne-Sophie Romainville prône également « le retour et la revalorisation […] du travail scriptural décontextualisé ou "technique" (hors de tout contexte communicatif réel ou mis en scène) ». L'objectif est de procurer aux élèves un sentiment de compétence après avoir réussi une tâche exigeante et qui ne peut être réalisée grâce à des procédures ne relevant pas d'un processus analytique et réflexif, comme une procédure de reproduction par analogie. Dans un exercice de conjugaison sur un certain mode et temps par exemple, il importe que les élèves sachent comment conjuguer un verbe aux bons modes, temps et à la bonne personne par le biais de la décomposition du verbe à conjuguer en son radical et sa terminaison (processus analytique et réflexif) et non grâce à un calque fait sur un exemple qui leur a été donné ou uniquement grâce à leur intuition linguistique. Cette façon de faire permet de travailler la posture scripturale des élèves et le sentiment de compétence obtenu grâce à la réussite de l'exercice permet de soigner la motivation des élèves à l'égard de ces tâches scolaires.

À ce propos, il faut rappeler ce qui a été dit plus tôt : ces tâches, bien qu'exigeantes, doivent être réalistes : cela implique que, pour des élèves en difficulté vis-à-vis de cette posture scripturale, il faut « diminuer la charge des exercices, en proportion des capacités de concentration, des compétences objectives et du rapport à l'école » de ceux-ci (Romainville 2019 : 182-183). L'exercice scriptural isolé permet également de travailler certains aspects particuliers des compétences métalangagières qui peuvent poser des difficultés aux élèves. Il importe d'ailleurs que des moments soient organisés en classe où les élèves ont l'opportunité d'identifier leurs difficultés dans l'adoption des stratégies scripturales. Ces exercices peuvent porter sur l'autocorrection guidée (où les erreurs des élèves seraient déjà identifiées, et où le travail des élèves consisterait à les corriger), sur la correction collective (où les élèves devraient analyser et corriger des réponses d'autres élèves), sur le travail de la planification d'une production (avec un travail du plan et du brouillon d'un texte) ou d'une réception de texte (où les élèves peuvent « travailler explicitement les stratégies de lecture d'un texte ou d'une consigne »), sur le travail de relecture (de textes ou de réponses déjà écrites) ou encore sur le travail de la reformulation (sur base d'extraits problématiques, authentiques ou imaginés par l'enseignant pour l'exercice) (Romainville 2019 : 183). En d'autres mots, il s'agit ici de travailler les processus rédactionnels en jeu dans la production d'écrits (la planification, la formulation et la révision) et de les appliquer également à la réception d'écrits quand c'est possible (comme pour la planification des stratégies de lecture).

4.3. Des moyens pour mettre en œuvre ces lignes de conduite dans les activités discursives typiquement scolaires

Dans cette synthèse sur les suggestions de mise en œuvre des principes didactiques cités plus haut, nous allons aborder toutes les activités discursives typiquement scolaires puisque même dans un cours de production écrite comme l'écriture d'un texte argumenté, il semble pertinent de travailler la réception de textes argumentés ou, en fonction des compétences des élèves, le « travail de la langue » que représentent par exemple le travail du vocabulaire et de la grammaire. Ces moyens constituent d'une part des pratiques pédagogiques à éviter parce qu'elles n'incitent pas à une posture scripturale et d'autre part des pratiques pédagogiques à développer de manière systématique.

4.3.1. En lecture compréhensive de textes ou de consignes

Afin que les élèves réalisent une lecture compréhensive de textes ou de consignes de manière efficiente du point de vue de la mobilisation des stratégies scripturales, Anne-Sophie Romainville préconise quatre moyens qui portent soit sur le type de questions de compréhension à poser, soit sur la façon de poser ces questions (Romainville 2019 : 184-186). Trois de ces quatre moyens ont pour objectif d'éviter une stratégie de lecture non scripturale, à savoir la « lecture segmentée », lecture partielle qui se base essentiellement sur des « mots-signaux » pour faire sens des consignes ou des textes lus. Cette stratégie ne permet pas une compréhension approfondie et incite parfois les élèves à fournir des réponses aux questions « inadaptées, voire totalement absurdes » (Romainville 2019 : 55).

Afin d'inciter les élèves à mener une lecture effective des consignes, il convient de ne pas les habituer à des consignes routinières. À force de lire les mêmes questions sur des textes, les élèves peuvent effectivement se contenter d'associer certains mots de la consigne avec leurs souvenirs des consignes passées et répondre aux questions posées sans vraiment les lire, ce qui, dans le cas d'un rare changement de consigne, pourra causer des réponses complètement hors sujet.

Afin d'être certain que les élèves aient dû mobiliser des stratégies de lecture analytiques pour répondre correctement aux questions posées, l'enseignant doit éviter les questions factuelles, car dans ce cas-ci encore, les élèves peuvent parfois se contenter de repérer des mots-signaux dans le texte en lien avec des mots de la question pour répondre correctement. Par exemple, il faut éviter de poser des questions sur le lieu où se passe l'histoire d'un texte si ce lieu est écrit tel quel ou déductible très facilement (c'est-à-dire sans avoir nécessité une posture analytique) de la lecture du texte. Les questions factuelles ne sont pas à bannir pour autant, mais elles doivent servir d'autres objectifs, comme l'entrée dans une tâche et le développement d'un sentiment de compétence chez les élèves.

Dans le même ordre d'idée, il est plus intéressant de travailler les niveaux les plus complexes du texte comme le travail sur les inférences ou l'implicite, car ce travail de compréhension ne peut se mener grâce à des stratégies non scripturales. À ce propos, Anne-Sophie Romainville suggère de « familiariser davantage les élèves avec la possibilité qu'un texte ne donne pas

toutes les informations dont on a besoin, qu'il forme un tout clos et fermé sur lui-même qui *dit* certaines choses et n'en *dit pas* d'autres. En ce sens, il peut être très formateur de s'efforcer en lecture compréhensive de spécifier ce que dit le texte explicitement, ce qu'il sous-entend, ce que l'on peut conclure ou en déduire à titre d'hypothèse » (Romainville 2019 : 185).

Enfin, la chercheuse préconise de « centrer le travail textuel sur la compréhension du propos et de l'intention de l'auteur » (Romainville 2019 : 185).

4.3.2. Dans le travail du vocabulaire

Afin d'enrichir le vocabulaire des élèves de manière à ce que cet enrichissement leur soit utile et soit utilisé à bon escient, il faut éviter de faire mémoriser des mots, leurs définitions ou les collocations dont ils font partie, car ces exercices de mémorisation garantissent rarement « la compréhension des nuances entre les différents mots de vocabulaire » (Romainville 2019 : 186). À cela, il faut préférer des exercices où les élèves doivent expliquer les mots de vocabulaire appris, comme des exercices de création de phrases où les élèves doivent utiliser le vocabulaire en contexte, ou bien des exercices dans lesquels les élèves doivent donner une explication personnelle du vocabulaire, ce qui montre leur appropriation. Enfin, il faut entrainer « la capacité à manipuler et différencier des mots de vocabulaire et leurs différents sens à l'aide d'outils », en proposant par exemple des exercices de recherche de mots au dictionnaire qui permettent de comprendre l'usage de ces mots dans des phrases données (Romainville 2019 : 187).

4.3.3. Dans le travail métalinguistique

Afin d'étudier la grammaire de manière analytique et réflexive, il faut éviter d'inciter les élèves à n'utiliser que leur intuition linguistique ou le fonctionnement par analogie comme stratégies pour trouver les réponses attendues. C'est à cela que nous faisions déjà référence plus haut, avec l'exemple de la segmentation d'une forme verbale en son radical et sa terminaison. Il faut s'assurer que les élèves ont compris comment conjuguer une forme verbale dans le mode et le temps demandé et qu'ils n'ont pas simplement deviné la réponse en se basant sur des exemples donnés. À la place, il faut faire expliciter les « stratégies de résolutions d'exercices

grammaticaux » aux élèves pour qu'ils automatisent les « processus de révisions métalinguistiques » (Romainville 2019 : 187-188).

4.3.4. Dans le travail métadiscursif

Pour travailler la compétence métadiscursive, les enseignants se doivent d'expliciter, comme nous l'avons déjà abordé, les enjeux discursifs de la communication et les normes d'efficacité et d'efficience de manière systémique, en incitant les élèves à se mettre dans la position du récepteur d'un texte ou d'un discours pour qu'ils comprennent mieux leur objectif de communication. L'exemple donné par Anne-Sophie Romainville porte sur les présentations orales qui se doivent d'être réalisées avec l'objectif de transmettre un message et d'intéresser le public.

Le second moyen proposé par la chercheuse porte sur les « concepts et [les] analyses métadiscursives » dont le travail doit être fait de manière à servir la compréhension des discours et de leur fonctionnement. Dans cet ordre d'idées, nous pouvons déduire qu'étudier une typologie d'arguments sans l'utiliser comme outil d'analyse qui permettrait une meilleure compréhension des discours ou des textes argumentés ne présenterait pas grand intérêt. Il en va de même pour l'enseignement des figures de style par exemple.

4.3.5. Dans la production de réponses sur le cours

Afin de « rendre visible le scriptural », les enseignants ne devraient pas hésiter à expliciter la « compétence de démonstration » dont les élèves doivent faire preuve dans le cadre scolaire. Autrement dit, il est utile d'expliquer aux élèves que leur travail, à l'école, ne consiste pas uniquement à répondre correctement aux évaluations scolaires, mais surtout à démontrer qu'ils répondent correctement grâce à la posture analytique et réflexive qu'ils ont adoptée par rapport aux apprentissages. Dans le cours de français par exemple, il est important de faire comprendre aux élèves que l'analyse de discours ou de textes grâce à des concepts théoriques ne représente pas toujours une science exacte, mais que ce qui est attendu des élèves est qu'ils puissent au moins argumenter leurs réponses de manière à montrer la posture d'analyse adoptée dans la réalisation de l'exercice, même s'ils n'ont pas tous identifié la même figure de style ou le même type d'argument.

L'apprentissage « par cœur » ne devrait pas constituer un objectif « en soi » dans l'enseignement, car il ne permet pas de démontrer une compréhension et une posture scripturale par rapport aux apprentissages.

4.3.6. Dans la production textuelle

Pour enseigner la production textuelle de manière à travailler la posture scripturale des élèves, Anne-Sophie Romainville convoque quatre moyens efficients : d'abord, l'autrice conseille d'expliciter les normes discursives de la scénographie et de la scène générique. La scène générique fait référence à la « scène de communication réelle » qui est celle entre l'élève et l'enseignant et pour laquelle l'élève doit faire montre de sa compétence scripturale tandis que la scénographie fait référence la « scène de communication à imaginer » pour laquelle l'élève doit s'assurer de l'efficacité et de la cohérence, même si la situation de communication est fictive (Romainville 2019 : 191).

Le deuxième moyen concerne d'ailleurs la cohérence : il est souhaitable que la réussite d'une production écrite ne soit permise que si le critère de cohérence textuelle est respecté. Un texte incohérent ne peut effectivement pas communiquer un message efficient, ce qui démontre la non-adoption de la posture scripturale requise (Romainville 2019 : 191).

Ensuite, la chercheuse rappelle l'importance du réalisme que doit revêtir la tâche, réalisme du point de vue des capacités matérielles, temporelles et cognitives des élèves. Pour alléger la charge cognitive de certaines tâches, il est possible de limiter certains critères formels ponctuels (Romainville 2019 : 191).

Enfin, la valorisation du brouillon (qui ne soit pas simplement un brouillon « linéaire », presque identique à la version finale du texte), le travail des processus de planification, de formulation de versions intermédiaires de texte et de révision est hautement recommandé. Ce sont ces exercices qui vont permettre aux élèves d'identifier leurs difficultés et leurs erreurs récurrentes, de les situer par rapport aux attentes scolaires, de les résoudre et de finalement améliorer progressivement leurs communications (Romainville 2019 : 191).

5. Conclusion

La conception scripturale de toute communication scolaire se fixe donc comme objectif de permettre aux élèves de développer des compétences qui leur permettront d'atteindre, de manière efficiente, un objectif de communication et en même temps, les attentes scolaires en matière de pratique langagière. Ces compétences sont la compétence métalinguistique et la compétence métadiscursive : elles consistent à mobiliser des outils linguistiques adéquats et à optimiser leur usage pour produire une communication qui répondra aux attentes d'un destinataire. Elles demandent donc d'adopter une posture analytique et réflexive face au langage et aux discours.

Afin de favoriser le développement de la compétence métalangagière, les enseignants doivent avant tout rendre visible la posture scripturale requise pour la réussite scolaire et expliciter la compétence de démonstration dont doivent faire preuve les apprenants dans leurs tâches scolaires. En outre, il faut qu'ils mettent en œuvre des moyens qui, dans toutes les activités discursives scolaires, vont permettre de garantir que les élèves doivent mobiliser des stratégies scripturales pour réussir les tâches scolaires. Ces moyens doivent donc empêcher que les élèves puissent réussir des tâches en mettant en œuvre des stratégies formalistes ou relevant uniquement de leur intuition linguistique. Pour que l'enseignement-apprentissage de la compétence scripturale soit possible, il faut s'assurer que les tâches proposées soient réalistes, au vu des compétences effectives des élèves et des conditions matérielles proposées.

Notons pour terminer ce premier chapitre que la conception scripturale-scolaire nous a permis de dégager une autre conception qui, même si elle ne serait peut-être pas définie de cette manière par les enseignants qui pratiquent un enseignement en découlant : la conception formaliste, qui inciterait les élèves à adopter une posture formaliste par rapport aux tâches scolaires.

Chapitre 2. La conception didactique

Dans ce deuxième chapitre, nous allons aborder une conception qui est plus directement liée à l'argumentation écrite, bien qu'elle ait également pour origine des recherches en didactique de l'écriture, en analyse du discours et en psycholinguistique. Nous allons également présenter cette conception en abordant les objectifs et les moyens d'enseignement proposés par les auteurs et autrices des articles et ouvrages lus pour ce mémoire. Nous conclurons par la mise en perspective de cette conception avec la conception scripturale.

1. Objectifs

Les objectifs de l'enseignement de l'argumentation écrite seront présentés de manière à répondre à la question suivante : « Quels sont les critères de qualité d'une bonne argumentation écrite ? » Pour décrire ceux-ci, nous allons emprunter la structure de l'ouvrage de Caroline Scheepers, *L'argumentation écrite* (2013). Cette autrice part de cinq objectifs principaux, communs à (presque) toute communication écrite et appelés dans son ouvrage « indices discursifs ». Elle ramifie ceux-ci en sous-objectifs, caractéristiques de l'argumentation écrite et nommés dans son ouvrage « indicateurs discursifs » ou « invariants de l'argumentation ». Les cinq objectifs principaux, ou « indices discursifs », sont ceux-ci : pour écrire un texte, il s'agit de pouvoir « négocier la situation de communication », « élaborer des contenus », « organiser le discours », « utiliser des ressources linguistiques » et « utiliser des ressources péri-, para-, non-textuelles ». Nous avons choisi de ne pas aborder ce cinquième objectif parce qu'il ne constitue pas une exigence pour la production de textes argumentés dans les programmes de l'enseignement du français en Belgique francophone (FWB 2017).

1.1. Les objectifs liés à la négociation de la situation de communication

La négociation de la situation de communication, ou l'identification du contrat de communication[3] à respecter, est un objectif en soi qui va guider le scripteur tout au long du processus d'écriture puisque c'est ce contrat qui détermine nombre de ses choix argumentatifs, organisationnels et linguistiques. Même si ce travail n'est achevé qu'une fois sa production terminée, il constitue la première tâche à laquelle est censé s'atteler tout locuteur pour tout acte de communication.

D'après les recherches en analyse du discours, le contrat de communication se définit comme « l'ensemble des conditions dans lesquelles se réalise tout acte de communication » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 140). Celles-ci sont relatives à quatre aspects de l'interlocution : les traits identitaires pertinents des partenaires de l'échange ainsi que le but, le sujet (ou « propos ») et les conditions matérielles (ou « circonstances ») de cet échange. Ces quatre aspects sont repris et nommés de différentes façons dans la littérature didactique et peuvent se ramifier en plusieurs « sous-paramètres ». Ainsi, Joaquim Dolz et Auguste Pasquier parlent de « paramètres contextuels » et mentionnent dans ceux-ci le but général, l'objet de la controverse, le but social spécifique, le lieu social, les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire (Dolz et Pasquier 1994 : 164). Caroline Scheepers, quant à elle, les résume avec ces questions : « Qui argumente ? Pour qui ? À quelles fins ? Dans quel cadre ? » et insiste particulièrement sur les trois premières, qui relèvent donc du but de l'échange et des traits identitaires des interlocuteurs (Scheepers 2013 : 58). Michel Charolles, dans un article sur les activités rédactionnelles, dit également que « le plan qui préexiste en théorie aux opérations de mise

[3] Dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* (Charaudeau et Mainqueneau 2002 : 139-141 et 533-536), les auteurs distinguent « situation de communication », « situation de discours », « situation contextuelle », « situation d'énonciation » et « contrat de communication », mais dans le cadre didactique, cette distinction ne semble pas pertinente. Des auteurs comme Caroline Scheepers utilisent d'ailleurs indifféremment « situation de communication » et « contrat de communication » (Scheepers 2013 : 58) tandis que Joaquim Dolz et Auguste Pasquier parlent de « paramètres contextuels » (Dolz et Pasquier 1994 : 164).

en texte […] comprend au minimum une représentation du but de l'activité (ce que l'on veut écrire) associée à une représentation de l'auditoire (pour qui) » (Charolles 1986).

L'identification des informations pertinentes pour la communication relatives à ces quatre paramètres va donc déterminer les choix argumentatifs, organisationnels et linguistiques d'un discours. Par exemple, les traits identitaires des interlocuteurs peuvent être déterminants dans la façon dont nous nous adressons à notre destinataire et dont nous nous marquons linguistiquement dans le discours. Ainsi, si un employé écrit un courriel à son supérieur hiérarchique, il utilisera probablement le pronom « vous » de déférence, alors que s'il s'adresse à son collègue, il est probable qu'il se permette de le tutoyer. Dans le cadre de l'écriture d'un discours pour promouvoir son parti politique, il ne sera pas subversif d'utiliser en nombre des pronoms de première personne alors que dans le cadre de l'écriture d'un article scientifique, qui se doit d'être plus dépersonnalisé, il vaut mieux éviter l'usage des pronoms personnels. En ce qui concerne le sujet d'argumentation, il semble évident qu'il faut relier ses arguments au propos de son argumentation afin que celle-ci soit la plus pertinente possible : ainsi, dans une publicité pour un produit cher, ce ne sera pas l'argument du prix qui sera prioritairement utilisé, mais plutôt de sa qualité, de sa durabilité, alors que pour un produit similaire et bon marché, le prix sera un argument plus pertinent.

Pour ce qui est du contrat de communication propre au genre argumentatif, il se distingue essentiellement d'autres genres discursifs par son but qui est de convaincre. En effet, le destinateur, le(s) destinataire(s) ainsi que les relations entre ceux-ci peuvent être très différent(e)(s) selon les situations, tout comme le propos et les circonstances.

Il existe deux objectifs qui découlent de ce contrat de communication du genre argumentatif et que l'on retrouve dans la littérature didactique. Nous appellerons ces objectifs des « stratégies », car ils peuvent se réaliser de plusieurs façons, en fonction de l'élaboration des contenus, de l'organisation du discours et du choix des ressources linguistiques. D'une part, le scripteur devra particulièrement prendre en compte son destinataire, car, plus que lui communiquer un message, il veut agir sur lui, ou plus précisément, comme le dit Francine Thyrion, sur ses représentations, ses conceptions, ses attitudes, son comportement, qui font l'objet d'un désaccord (Thyrion 2011 : 114). L'identification des traits identitaires de son

interlocuteur est donc primordiale. D'autre part, pour avoir plus de chances de convaincre son destinataire, le scripteur doit faire voir dans son texte un espace de négociation. Cela se traduira, entre autres choses, par des choix linguistiques particuliers, comme l'introduction de modalisations ou la façon de marquer son énonciation, deux exemples abordés dans la section 1.4. de ce chapitre.

1.2. Les objectifs liés à l'élaboration des contenus

Avant de développer un argumentaire afin de prouver la validité de sa thèse, ce qui constitue, de manière évidente, l'objectif principal relatif à l'élaboration des contenus, l'argumentateur (celui qui argumente) doit être capable de problématiser son argumentation, c'est-à-dire de faire savoir à l'argumentataire (la personne à qui est destiné l'argumentation) le contexte dans lequel se tient la controverse, ainsi que d'asserter une ou des thèses pour faire comprendre à l'argumentataire sa position.

L'exigence de la présence de second critère dans un texte argumenté peut paraître évidente puisqu'un argumentaire est censé être écrit pour justifier une thèse. La raison de sa présence est probablement due au fait que, comme l'a rapporté Caroline Scheepers dans son chapitre sur la dissertation, il arrive aux enseignants de lire des copies de dissertations relevant davantage d'une logique informative que d'une logique argumentative, et ce, à cause de l'absence de thèse. Dans l'exemple donné par l'autrice, les arguments énoncés sont reliés aux lectures de l'élève et se lisent donc comme une synthèse d'opinions d'autres personnes. Même s'il est certainement possible de donner une logique argumentative à un texte sans opinion assertée en enchainant des arguments davantage personnels, nous verrons que certains enseignants interrogés dans nos entretiens rapportent également la réception d'écrits argumentés dans lesquels il est impossible de comprendre l'avis des argumentateurs, faute d'une thèse explicite.

Quant à la problématisation de l'argumentation, il semble qu'une contextualisation minimale soit en effet toujours nécessaire.

Il va de soi qu'il faut ensuite que des arguments soient présents dans un texte qui a pour but de convaincre. Pour qu'une affirmation puisse être posée comme un argument, celle-ci doit

être étayée, car si elle ne l'est pas, elle semble alors aller de soi et ne peut donc pas participer à la stratégie argumentative d'introduction d'une dimension négociable dans le discours (Scheepers 2013 : 69). L'étayage se concrétise, selon Francine Thyrion, par « la formulation de relations causales et/ou consécutives, par l'énoncé de raisons, de finalités, par la mention de règles générales (appelées aussi lois de passage ou présupposés)… » et constitue un apprentissage important qui nécessite souvent un travail soutenu (Thyrion 2011 : 125-126). Plus précisément, il s'agit d'enseigner aux élèves la « hiérarchisation entre général et particulier », c'est-à-dire entre l'argument en tant que tel et son étayage, ainsi qu'à produire une justification. Celle-ci doit être pertinente et formulée « pour un interlocuteur déterminé » (Thyrion 2011 : 125) et ne peut pas n'être qu'un exemple, car « l'exemple ne prouve rien, il illustre » (Thyrion 2011 : 126). L'autrice déplore en effet que certains manuels considèrent qu'un exemple constitue un étayage suffisant.

La contre-argumentation constitue l'une des deux opérations argumentatives fondamentales, l'autre étant la mobilisation d'arguments étayés que nous avons abordée plus haut. La contre-argumentation est un objectif pertinent si l'on veut adopter la stratégie de prise en compte du destinataire puisque c'est dans la contre-argumentation que l'argumentateur va aborder les opinions d'autrui dont il a connaissance, mais qu'il va aussi prévenir les objections des éventuels récepteurs de son texte. C'est là qu'il va également pouvoir concéder quelques arguments à son destinataire. La contre-argumentation participe aussi à l'objectif d'introduction d'un espace de négociation dans le discours, car elle permet de marquer « le caractère discutable des objets », d'acter le fait que d'autres propositions sont possibles et admissibles (Scheepers 2013 : 72). Cet objectif requiert donc de pouvoir objecter, réfuter, concéder, et comme l'argumentation en général, elle demande aussi de pouvoir évoquer, reformuler ou rapporter un discours, que ce soit pour sourcer des arguments ou rapporter un argument à contrer.

Lors de l'argumentation comme de la contre-argumentation, le scripteur doit être capable de prendre en charge ses propos et d'attribuer ceux qu'il rapporte à autrui. Cette façon de présenter son argumentation va permettre de ne pas produire un « discours de l'évidence » et donc d'inscrire, encore une fois, un caractère négociable à ses propos. Il faut donc éviter le

discours où le *je* est trop omniprésent et/ou insignifiant et où les paroles d'autrui ne sont jamais mises à distance (Thyrion 2011 : 127).

1.2.1. Critères de qualité des arguments

Dans la littérature didactique, comme dans les manuels d'ailleurs, sont parfois, voire souvent, mentionnés les types d'arguments, les valeurs sur lesquelles les arguments peuvent reposer ainsi que la validité des arguments. Ces trois caractéristiques liées aux arguments peuvent se recouper.

Pour que les arguments soient considérés de bonne qualité, ils requièrent, selon Francine Thyrion et Caroline Scheepers, qu'ils soient recevables et/ou valides. Francine Thyrion distingue la recevabilité et la validité : ce qui n'est ni recevable ni valide, c'est un argument qui se réfèrerait « à un point de vue égocentrique, à la seule expérience ou à la préférence personnelles » (Thyrion 2011 : 122) ; ce qui est recevable, c'est un argument efficace, qui convainc, parce qu'il « constitue une raison valable pour celui à qui l'on s'adresse » (Thyrion 2011 : 122), mais la recevabilité d'un argument n'en fait pas un argument valide ; ce qui est valide, c'est un argument « en adéquation avec la réalité/rendant compte d'un aspect (vérifiable) de la réalité » (Thyrion 2011 : 123). Pour pouvoir identifier le degré de validité d'un argument, il faudrait, selon Francine Thyrion, que le type de relation que l'argumentateur instaure avec son argumentataire comporte cette caractéristique : si celui qui argumente « considère autrui comme un partenaire à part entière qui cherche, lui aussi, à y voir plus clair et à se frayer son chemin à travers les discours », alors il présentera des raisons qui font appel à la capacité de raisonnement et au libre arbitre du destinataire. C'est pour cette raison que l'argumentateur sourcerait ses informations, préciserait les valeurs auxquelles il fait appel ou introduirait des restrictions là où c'est nécessaire (Thyrion 2011 : 123). Nous avons ici affaire à une autre dimension de la prise en compte du destinataire : une dimension qui relève davantage du respect, de la considération et qui va de pair avec une intention de communication qui correspondrait presque à la recherche d'une vérité, ou en tout cas, de connaissances sur le problème dont il est question.

Notons que la capacité à mobiliser des arguments recevables, voire valides, ainsi qu'à contre-argumenter, forment deux objectifs qui exigent du locuteur une compétence importante de

« décentration psychosociale », c'est-à-dire de « distanciation par rapport à ses affects et à sa subjectivité » (Thyrion 2011 : 122).

La suite du raisonnement de Francine Thyrion, que nous suivons pour cette partie sur les arguments, nous mène aux questions liées aux typologies d'arguments : l'autrice les aborde justement afin de distinguer les arguments valides de ceux qui ne sont pas valides. C'est donc le type de relation entre les interlocuteurs qui déterminerait la validité des arguments. Dans son article, l'autrice donne effectivement des exemples de « cellules argumentatives »[4] qui regroupent chacun des types d'arguments particuliers. Parmi ces cellules, elle distingue « celles qui mettent en évidence des relations entre objets de la réalité » et qui regroupent l'argumentation par la cause, par l'analogie et par la définition, « celles qui jouent sur la relation entre les interlocuteurs » et qui regroupent les arguments sur la personne (*ad personam, ad hominem*), les arguments d'autorité et l'argument par l'ignorance et « celles qui exploitent les propriétés du langage » et qui regroupent notamment « le recours au présupposé, aux évaluations affectives […], l'argumentation par les contraires, les désignations qui contiennent un jugement de valeur » (Thyrion 2011 : 123-124). Parmi ces types de cellules, seule la première serait valide, car elle met en relation différents aspects de la réalité, de manière non biaisée, tandis que les deux autres feraient valoir une position qui repose « sur une pétition de principe, sur un raisonnement fallacieux ou sur une absence de raisonnement » (Thyrion 2011 : 124).

Quant à Caroline Scheepers, elle préfère présenter une typologie de valeurs qu'elle trouve plus opérationnelle que les nombreux « catalogues » d'arguments que l'on peut retrouver dans les ouvrages sur l'argumentation et dans les manuels scolaires dédiés à cette matière. Les deux critiques qu'émet Caroline Scheepers, avec d'autres chercheurs tels que Ruth Amossy et Louis Dumortier, sont celles-ci : non seulement ces listes d'arguments sont difficilement mémorisables et transférables sans grand effort de la part du locuteur et elles « sclérosent » ainsi les apprentissages, mais la façon dont elles sont présentées amène à croire

[4] Ces exemples sont repris de l'ouvrage de Christian Plantin, *L'argumentation* (1996).

que les types d'arguments ont une valeur en soi alors que la force argumentative d'un argument dépend de son usage particulier, dans une situation de communication singulière. L'autrice s'oppose ainsi à une conception plutôt formaliste de ces typologies d'arguments. C'est pourquoi elle s'en tient à une typologie présentée par Patrick Charaudeau qui distingue « les arguments éthiques (liés à la personne de l'argumentateur, son autorité, son ethos), les arguments pathétiques (d'ordre émotionnel, touchant au pathos) et les arguments logiques, entendus comme « un énoncé ou fragment de discours vraisemblable qui exprime une raison avancée pour accréditer une position controversée ayant le statut de conclusion » » (Scheepers 2013 : 70). Bien qu'elle présente ensuite une typologie de valeurs, elle n'en propose pas non plus une application formaliste aux lecteurs de son ouvrage puisqu'elle propose de montrer aux élèves que plusieurs valeurs parmi celles présentées sont mobilisables, mais que certaines « ont davantage droit de cité que d'autres » en fonction des genres discursifs (Scheepers 2013 : 71). L'autrice précise également qu'il est judicieux de mobiliser plusieurs types de valeurs. Dans une dissertation par exemple, il sera plus judicieux d'utiliser des valeurs éthiques (« en lien avec le bien/le mal, le devoir, l'obligation morale »), esthétiques (« la beauté prime ») et épistémiques (« cela est vrai, car c'est authentique ou scientifique »), et moins pertinent d'utiliser des valeurs hédoniques (« de l'ordre de l'agréable/désagréable, du sentimental, de l'émotionnel, de la compassion, de la menace ») et pragmatiques (« du registre de l'utile/inutile, efficace/inefficace… ») (Scheepers 2013 : 71 et 113).

Cette typologie de valeurs semble pertinente dans l'enseignement de l'axiologisation du discours préconisé par Francine Thyrion. L'axiologisation est une des « dimensions qui signalent le développement de la compétence d'argumentation »[5] (Thyrion 2011 : 121). Elle permet de faire voir la manière dont s'inscrit le locuteur dans son discours et d'introduire un espace de négociation, quand elle est formulée de manière à se montrer explicitement comme telle. En effet, lorsque le locuteur renvoie ses choix, son avis, ses arguments à lui-

[5] Les quatre autres étant la recevabilité, l'étayage, la prise en charge et la modalisation. Celles qui n'ont pas encore été abordées à ce stade le seront dans les sections suivantes du mémoire.

même et à ses valeurs de façon explicite, il permet davantage à son interlocuteur de contre-argumenter que s'il formulait un jugement de vérité.

1.2.2. Conclusion

Pour conclure cet objectif important qu'est « l'élaboration des contenus », nous pouvons souligner quelques points abordés plus haut : d'abord, un argument de qualité n'est pas toujours considéré, dans la littérature didactique, comme étant *uniquement* un argument qui convainc ; c'est aussi un argument qui « respecte » l'autre, qui se veut potentiellement partagé par l'autre, compréhensible par l'autre, même si le destinataire potentiel peut ne pas être d'accord avec celui-ci, en fonction notamment de ses valeurs. La prise en compte du destinataire dépasse donc le « but opportuniste » qui consiste à se servir des éventuels arguments d'autrui pour les contrer et mieux convaincre. Ensuite, il a été évoqué par Francine Thyrion que l'étayage des arguments était un apprentissage qui s'avérait le plus souvent long et difficile. Nous verrons dans notre partie empirique que le « développement des arguments » est en effet un point sur lequel les enseignants doivent beaucoup insister, et ce, dans toutes leurs classes. Deux autres difficultés ont été présentées dans cette section : la décentration psychosociale requise par le processus de contre-argumentation et la mobilisation d'arguments recevables ainsi que la prise en charge et l'attribution des propos présentés dans le texte argumentatif. Enfin, dans les ouvrages sur l'argumentation écrite étudiés dans ce mémoire, il y a bien un rapport effectué entre la manière dont on « élabore les contenus » (que ce soit grâce aux types d'arguments, aux types de valeurs à utiliser ou en ce qui concerne la pertinence de l'étayage des arguments) et la situation de communication et/ou le genre discursif duquel relève l'argumentation. Les recommandations proposées dans ces ouvrages s'opposent ainsi à une vision formaliste de l'enseignement de l'argumentation, qui ne tiendrait pas compte du fait que tout discours est émis dans une interaction singulière. Cela montre cependant que ces conceptions formalistes existent ou ont existé à un moment, au moins dans les manuels scolaires, ceux-ci étant souvent la cible des critiques sur ces enseignements formalistes.

1.3. Les objectifs liés à l'organisation du discours

Caroline Scheepers divise cette partie en deux objectifs principaux : l'organisation du mouvement argumentatif global, qui consiste à choisir une infrastructure générale, qui sera, entre autres choses, en accord avec le genre discursif à écrire ainsi que l'organisation du mouvement argumentatif local, qui consiste à gérer les mécanismes de textualisation qui vont lier les phrases et les paragraphes entre eux.

La gestion de l'infrastructure générale renvoie non seulement à la macrostructure du genre discursif à produire, mais aussi au type de raisonnement à adopter, qui peut lui-même dépendre du genre discursif. La dissertation à la française, par exemple, est un genre qui appelle une logique inductive (Scheepers 2013 : 74).

Joaquim Dolz et Auguste Pasquier, dans leur article de 1994, abordent également l'organisation globale du texte par le biais des circuits argumentatifs, c'est-à-dire de l'agencement des arguments dans le texte. En effet, dans leur compte-rendu de leur étude expérimentale sur l'enseignement de l'argumentation à des élèves de 11 et 12 ans, les deux auteurs mentionnent que « l'organisation générale du plan du texte » faisait partie des principaux problèmes d'écriture observés dans les productions des élèves, avant que ces derniers aient suivi la séquence expérimentale proposée par les chercheurs (Dolz et Pasquier : 173). C'est pourquoi les auteurs de l'article ont proposé, dans leur séquence, « un travail spécifique sur deux circuits d'argumentation contrastés (Boissinot et Lassere, 1989) pour familiariser les élèves avec les diverses possibilités de planification de la totalité de leurs textes » (Dolz et Pasquier 1994 : 165).

La gestion de l'infrastructure générale comprend également la capacité à découper son texte en paragraphes.

La gestion du mouvement argumentatif local, quant à lui, fait référence à l'articulation de chaque phrase, de chaque paragraphe et des arguments entre eux grâce à la cohésion nominale, la cohésion verbale et l'usage des connecteurs. Lors de l'analyse des entretiens réalisés dans le cadre de ce travail, nous aborderons également, au sein de cet objectif d'organisation du mouvement local, la structure de la justification de l'argument, parce que

son enseignement a souvent été abordé, en lien direct avec celui du « développement des arguments ». C'est d'ailleurs un sous-objectif qui est abordé par Dolz et Pasquier quand ils mentionnent le travail sur la planification des textes des élèves : pour créer leurs ateliers sur cette compétence de planification, ils se sont servi, outre les circuits argumentatifs de Boissinot et Lassere, de la recherche de Toulmin de 1958 qui aborde le développement de l'argument, c'est-à-dire « le passage entre les "données", constats supposés admis par l'interlocuteur […] et une "conclusion", opinion que l'argumentateur voudrait avancer […] grâce à l'étayage par une série de raisons et de justifications […], ce qui constitue, selon cet auteur, le "support". » (Dolz et Pasquier 1994 : 164). Les auteurs parlent donc de l'étayage, du développement de l'argument, mais mettent cela en lien avec la compétence de planification. C'est pourquoi nous y faisons référence dans cette partie sur l'organisation du discours.

1.4. Les ressources linguistiques à mobiliser pour répondre aux objectifs

L'usage adéquat des ressources linguistiques est un objectif d'enseignement parce qu'il sert de moyen à tous les autres objectifs cités ci-dessus. Bien que certaines ressources linguistiques soient plus directement liées aux différents genres discursifs de l'argumentation, il est très difficile de catégoriser les ressources qui relèveraient uniquement de tout contrat scriptural des ressources qui relèveraient uniquement du contrat argumentatif. C'est pourquoi nous préférons regrouper toutes les ressources, dans un ordre (discutable) qui irait des ressources les moins directement liées à l'argumentation aux ressources les plus liées à l'argumentation, et commenter leurs fonctions, que celles-ci soient spécifiques au genre argumentatif ou non.

Caroline Scheepers mentionne, dans sa section sur les ressources linguistiques, l'importance d'une « orthographe irréprochable », d'une « morphosyntaxe qui respecte les normes propres à l'écrit » et d'un registre de langue adapté à la situation de communication. Ce ne sont peut-être pas directement ces ressources qui vont convaincre le lecteur supposé d'une argumentation, mais il va de soi que, sauf situation de communication très particulière, le manque de maitrise de l'orthographe, de la morphosyntaxe et l'usage d'un registre de langue non adapté constituent plutôt des freins dans l'entreprise d'une argumentation percutante.

Notons que Anne-Sophie Romainville mentionne également les deux premières ressources mentionnées quand elle aborde un des « domaines discursifs centraux » dans lequel une production qui se veut efficace et efficiente doit atteindre un niveau élevé, à savoir la « lisibilité » (Romainville 2019 : 174).

Dans *L'argumentation écrite*, l'autrice mentionne également la cohésion verbale et la cohésion nominale que doit respecter le texte argumenté. Pour atteindre cet objectif, le scripteur doit respecter une concordance des temps et recourir correctement aux anaphores. Ces ressources, avec les organisateurs textuels que nous abordons quelques lignes plus loin, sont mises en lien par Caroline Scheepers avec la fonction d'organisation du discours. L'usage de ces outils linguistiques semble également essentiel dans tout type de texte, et nous pouvons de nouveau faire référence à la publication d'Anne-Sophie Romainville et au niveau élevé requis dans un autre des « domaines discursifs centraux », à savoir « l'indépendance référentielle » (Romainville 2019 : 171).

Lors de la rédaction du contenu de son argumentation, le scripteur doit « indiquer qui assume l'énoncé de ce qui est dit » et « ne pas faire comme si le propos s'énonçait de lui-même, dans l'évidence et la transparence de la parole proférée » (Thyrion 2011 : 127). Pour cela, il doit notamment apprendre à rapporter de manière explicite les propos d'autrui, que ce soit les propos d'informateurs ou d'autres argumentateurs, propos qui peuvent servir au scripteur pour formuler des arguments ou des contre-arguments. Afin d'apprendre cela aux élèves de fin de primaire qui ont participé à la recherche de Joaquim Dolz et Auguste Pasquier, les chercheurs ont choisi d'aborder l'usage de citations d'autorité et donc de « verbes neutres » et des styles direct, indirect et indirect libre (Dolz et Pasquier 1994 : 165). Caroline Scheepers, en citant Bernard Meyer (2004) aborde également le choix que doit faire le scripteur quand il veut formuler une contre-argumentation et mentionner la thèse ou les arguments qu'il veut contrer, à savoir évoquer, citer textuellement ou paraphraser les propos de l'adversaire (Scheepers 2013 : 71).

Les connecteurs logiques, ou organisateurs textuels, ou encore mots-liens, sont également des outils linguistiques utiles à nombre d'écrits. En effet, même dans un texte informatif ou narratif, les connecteurs servent à structurer de manière logique et explicite les propos. C'est

pour aborder cette fonction que Anne-Sophie Romainville les mentionne à plusieurs reprises dans son ouvrage. Les connecteurs auraient cependant une fonction plus spécifique au genre argumentatif qui serait celle de « mise en relation argumentative », en plus de leur fonction de liaison (Amossy 2009 cité par Scheepers) et c'est pour cette raison qu'ils seraient souvent abordés dans les ouvrages sur l'argumentation, même trop selon certains auteurs. En effet, Caroline Scheepers rapporte les propos de plusieurs didacticiens dans son ouvrage et considère avec eux que certains ajustements mériteraient d'être faits dans l'enseignement des organisateurs textuels dans le cadre de l'argumentation : d'abord, la question des mots-liens « gagnerait à être considérée à sa juste place », puisque le bon usage des connecteurs ne garantit pas un contenu argumentatif percutant. Cet ajustement permettrait d'accorder plus d'importance à d'autres enseignements, comme celui des dimensions énonciatives. Ensuite, les connecteurs gagneraient à être enseignés en lien avec le contexte énonciatif. Enfin, il serait plus intéressant de penser la question des mots de liaison en termes cognitifs, ce qui pourrait aider les élèves dans leur tâche de planification. L'autrice mentionne à ce sujet la difficulté qu'ont certains élèves à articuler « arguments et contre-arguments en vue d'une même conclusion » (Scheepers 2013 : 75-76).

Revenons à l'objectif de ne pas produire un discours de l'évidence avec plusieurs ressources qui semblent plus en lien avec le genre argumentatif, à savoir le marquage de l'énonciateur, et l'usage des modalisations. Plus haut, nous abordions le fait que le scripteur doit pouvoir rapporter les paroles d'autrui à autrui, mais lorsque les propos assertés sont d'ordre personnel, celui-ci doit également rapporter de manière explicite ses opinions et ses arguments à lui-même. Il peut le faire au travers des deux ressources citées ci-dessus ou en choisir une parmi celles-ci, en fonction du genre discursif. En effet, le genre argumentatif se définit par le fait qu'il constitue l'opinion de quelqu'un et est dès lors très subjectif et une manière simple de montrer cette subjectivité est d'utiliser les pronoms de 1re personne, à savoir le « je » et le « nous ». Dans d'autres genres discursifs de l'argumentation, cependant, un discours dépersonnalisé est davantage bienvenu, comme dans la dissertation ou dans des écrits universitaires. Pour l'écriture de ces genres discursifs, le scripteur peut utiliser des tournures impersonnelles accompagnées du pronom impersonnel « il » et il pourra marquer sa subjectivité grâce à d'autres ressources, comme les modalisations. Celles-ci permettent

d'expliciter la position du scripteur dans le débat, car elles constituent le « processus par lequel le sujet de l'énonciation manifeste son attitude à l'égard de son discours » (Boch et Grossman 2006 cités par Scheepers) et articulent ainsi les propos au destinataire et à l'intention de communication (Scheepers 2013 : 62). Caroline Scheepers classe les modalisations en quatre types : les modalisations logiques, déontiques, appréciatives et pragmatiques. Les premières permettent de présenter les affirmations comme certaines, possibles, probables ; les deuxièmes sont utilisées quand le scripteur module ses propos en faisant référence à des valeurs sociales, aux doxas d'une époque, à des proverbes ou à des idées toutes faites ; les troisièmes font part de jugements plus subjectifs de la part du locuteur ; les quatrièmes font référence à des énoncés qui abordent « le pouvoir-faire (« je peux, donc un discours sur les possibilités), le devoir-faire (« je dois », « il faut », donc un discours plus injonctif) et le vouloir-faire (« je souhaite », « je veux », donc un énoncé exprimant un désir) » (Scheepers 2013 : 62). Le marquage de l'énonciateur ainsi que les modalisations participent au caractère plus ou moins négociable du propos émis (Scheepers 2013 : 61) (Thyrion 2011 : 128).

Une autre ressource peut permettre d'ouvrir un espace de négociation : l'usage du conditionnel. En effet, il peut permettre de mettre à distance les propos assertés ou rapportés. C'est pourquoi Joaquim Dolz et Auguste Pasquier ont introduit cette ressource dans les « unités linguistiques et formules expressives de l'argumentation » (Dolz et Pasquier 1994 : 165). Caroline Scheepers mentionne également ce mode et sa fonction : « Le conditionnel est souvent mobilisé pour indiquer des hypothèses, les thèses discréditées, les propositions… » (Scheepers 2013 : 120).

Le vocabulaire, bien qu'il doive toujours être aussi précis et dense que possible afin de respecter tout contrat scriptural, peut également avoir une valeur argumentative : en fonction de la situation de communication, certains mots, à cause de leur connotation, parce qu'ils sont péjoratifs ou mélioratifs, peuvent en effet comporter un « poids argumentatif » (Scheepers 2013 : 78). C'est pour cette raison que Joaquim Dolz et Auguste Pasquier abordent les « verbes dévalorisants » qui peuvent « mettre en cause une autorité » (1994 : 165). Cette ressource recoupe celle des modalisations abordée plus haut et ces deux ressources permettent

également d'axiologiser le discours, comme le préconise Francine Thyrion, c'est-à-dire de renvoyer « à un ou des systèmes explicites de valeurs et d'évaluation du scripteur », ce qui permet, de nouveau, de ne pas asserter des propos comme s'ils étaient des jugements de vérité (Thyrion 2011 : 127).

Une dernière ressource plus directement liée au contrat argumentatif mais qui n'est pas abordée de manière développée dans les lectures mobilisées pour ce mémoire est les « expressions servant à formuler des objections et à contredire » ainsi que les « tournures concessives », comme les nomment Joaquim Dolz et Auguste Pasquier dans leur article (Dolz et Pasquier 1994 : 165).

2. Moyens

Dans cette deuxième partie consacrée à ce que préconise la littérature didactique pour l'enseignement de l'argumentation écrite, nous allons aborder les moyens recommandés pour atteindre les objectifs exposés plus haut.

Dans les faits, les quatre composantes de l'apprentissage de toute rédaction scolaire que sont l'identification du contrat de communication, l'élaboration des contenus, l'organisation du discours et l'utilisation de ressources linguistiques ne s'enseignent et ne s'apprennent pas de manière séparée. C'est pour cette raison que nous ne suivrons pas la même structure dans notre présentation des moyens pour enseigner et apprendre l'argumentation écrite. La partie sur l'usage des ressources linguistiques sera intégrée aux autres objectifs, puisque l'usage adéquat de ces ressources veut qu'elles soient utilisées au service du sens de la communication, sens qui est lui-même déterminé par d'autres aspects plus formels abordés dans la partie sur l'organisation du discours, comme la division en paragraphes et le plan du contenu. Nous ferons tout de même une section sur l'identification du contrat de communication et sur l'élaboration du contenu, pour aborder ensuite des moyens qui servent plusieurs objectifs.

2.1. Comment travailler l'identification du contrat de communication en classe ?

Les outils suggérés pour enseigner l'identification du contrat de communication vont nous permettre, d'abord, de mieux comprendre en quoi consiste cette compétence préconisée par

les didacticiens du français, et ensuite, de savoir s'ils donnent le même sens à ces termes que ce que nous avons synthétisé dans la conception scripturale de la communication scolaire.

En effet, d'après Anne-Sophie Romainville, l'identification des paramètres de la situation de communication est censée permettre au scripteur de connaître l'horizon d'attente minimal du récepteur du texte. Pour que l'identification du contrat de communication entraine la compétence métadiscursive, il ne faut pas qu'elle ne constitue qu'un « repérage » de codes qui auraient été exposés aux élèves au préalable, mais il faut, au contraire, que les élèves aient la possibilité d'identifier eux-mêmes l'horizon d'attente d'un destinataire dans une situation de communication donnée grâce à l'analyse de celle-ci. De cette manière, les élèves pourront réellement comprendre comment ils doivent ajuster leur discours à la situation de communication.

Dans son article sur l'argumentation écrite, Francine Thyrion ne donne pas d'outil concret, mais formule cette ligne de conduite : « il faut faire un travail sur les genres discursifs et sur la manière spécifique dont ils mettent en scène les rôles des partenaires de l'échange […] » Pour penser la progression des apprentissages dans l'enseignement de l'argumentation écrite, elle aborde les paramètres de la situation de communication pour dire qu'il faut les faire varier en commençant par les situations les plus concrètes aux yeux des élèves, celles pour lesquelles ils se repèrent bien, et passer ensuite progressivement à des situations plus abstraites, sans que cela ne devienne le but ultime de l'enseignement de l'argumentation. Elle ne parle donc pas d'identification du contrat de communication à proprement parler, mais donne des lignes de conduite aux enseignants pour qu'ils choisissent les situations de communication qu'ils proposeront à leurs élèves dans leurs séquences sur l'argumentation écrite.

Dans sa publication de 2013, Caroline Scheepers propose, quant à elle, plusieurs outils à destination des enseignants, des élèves et des étudiants qui doivent enseigner et apprendre l'argumentation écrite.

En premier lieu, elle établit une liste qu'elle nomme : « Questions à se poser pour planifier, rédiger et réviser un écrit argumenté » (Scheepers 2013 : 82-84). Ce sont les questions que tout scripteur expert se pose « qu'il en ait conscience ou pas, qu'il objective à ce point le

raisonnement qui sous-tend son processus d'écriture ou non » lors de l'élaboration d'un écrit argumenté (Scheepers 2013 : 81).

Voici celles qui concernent les paramètres que nous avons abordés plus haut :

> *Je m'interroge sur **moi en tant que scripteur** de ce discours, dans ce contexte précis : j'écris seul(e) ou non ? Quel est mon âge ? Quel est mon sexe ? Quel est mon statut ? Quels sont mes connaissances, mes savoir-faire, mes attitudes à propos de l'objet débattu, à propos du genre discursif à produire, à propos de l'argumentation en général ? Quelles sont mes opinions, mes convictions ? Quel est mon rapport à l'écriture et à l'écrit argumenté en particulier ? Dans l'interaction, mon taxème est-il inférieur, équivalent ou supérieur à celui de l'argumentataire ? Quel ethos discursif je cherche à construire dans mon énoncé ?*
>
> *Je m'interroge sur **l'argumentataire** : de qui s'agit-il ? Ai-je affaire à un individu isolé ou non ? Je le connais ? Quel est son âge ? Quel est son sexe ? Quel est son statut ? Quels sont ses connaissances, ses savoir-faire et ses attitudes supposés à propos de l'objet débattu, à propos du genre discursif produit, à propos de l'argumentation en général ? Quelles seraient ses opinions ou ses convictions ? Quel est son rapport à l'écriture en général et à l'argumentation en particulier ? Dans l'interaction, son taxème est-il inférieur, équivalent ou supérieur au mien ?*
>
> *Je m'interroge sur **la finalité de mon discours** : ma visée est-elle de convaincre et/ou de persuader l'argumentataire ? Autrement dit, vais-je exhiber, proscrire, construire argumentativement des émotions ?*

L'utilité de cette liste est toute relative, puisque, comme le dit Caroline Scheepers, « se questionner de la sorte pour peaufiner au mieux son argumentation ne signifie pas *ipso facto* que le locuteur répondra adéquatement aux questions telles que je les ai inventoriées. Et s'il y apporte une réponse pertinente, rien ne garantit davantage qu'il pourra traduire ces décisions par des stratégies scripturales effectives appropriées. » (Scheepers 2013 : 84).

Afin que le locuteur sache comment ces questions se déclinent dans le genre argumentatif qu'est la dissertation, l'autrice poursuit avec un autre outil qui suit la même structure que l'outil précédent et qui est composé non pas de questions, mais de réponses. Celles-ci correspondent aux codes de la dissertation à la française et l'autrice appelle donc cet outil

« Le contrat argumentatif propre à la “dissertation à la française” » (Scheepers 2013 : 118-120).

> *L’**argumentateur** tel qu’il se donne à lire dans la dissertation s’apparente à un sujet qui délibère. Il doit donner de lui-même une image de sujet raisonnant et se décentrer de l’image qu’il a de lui en tant qu’individu. S’il vise un « auditoire universel » (tout homme doué de raison), il doit se poser en « sujet universel », ce qui le conduit à effacer l’expression d’opinions désignées comme personnelles (« moi », « je », « je pense que »…). La dissertation se définit moins par une formule du type « Moi, je pense que », que par une formule de l’ordre de « Que peut-on en penser ? » Si le discours argumenté en général est centré sur un argumentataire que l’on cherche à convaincre, la dissertation, par son caractère délibératif, est davantage focalisée sur l’auteur et son processus de réflexion. Le « je » du scripteur importe moins que les conditions de validité du discours tenu ou la structuration du propos. La dissertation exige de la part du locuteur un travail de conceptualisation, un recul réflexif certain, supposant une capacité à généraliser, à se distancier, à catégoriser le vécu et à maitriser les formes langagières adéquates.*
>
> *L’**argumentataire** est double : il s’agit à la fois du professeur-correcteur et de l’auditoire universel, donc de tout homme raisonnable (ce sujet doté de raison fluctuant selon les époques et les lieux). Les marques interpellatives sont bannies. L’argumentataire constitue donc un lectorat flou, imprécis et composite. La dissertation s’inscrit dans un cadre scolaire, académique. Elle peut être requise lors de concours.*
>
> *La **finalité** de la dissertation est de convaincre, non de persuader le lecteur. La dissertation a un caractère disputatoire : elle porte sur des matières controversées suscitant des prises de position. La dissertation se distingue des argumentations politiques, judiciaires, quotidiennes par son caractère spéculatif : elle n’est pas tournée vers l’action et ne vise pas à influer sur une décision. En outre, la dissertation relève de la justification : le locuteur doit montrer comme il raisonne bien, comme il est à l’aise dans le débat d’idées et comme il peut échafauder un discours recevable sur un plan rationnel. La situation est monolocutive et la communication différée.*

Enfin, toujours dans le chapitre consacré à la dissertation, elle propose un exemple de parcours consacré à ce genre discursif pour la fin du secondaire ou pour le supérieur. Voici le début de celui-ci qui concerne la compétence qui nous intéresse (Scheepers 2013 : 124-125) :

L'enseignant interroge (oralement ou par écrit) les apprenants sur leurs représentations relatives à l'argumentation […]

L'enseignant invite les apprenants à apporter en classe des exemples de discours argumentés. Ils sont analysés, décrits, comparés. Des précisions peuvent être apportées quant aux réponses qui ont été formulées précédemment. L'enseignant ajoute que la suite du parcours va être consacrée à la dissertation. Il interroge les apprenants à ce propos : que savez-vous déjà de la dissertation ? Pensez-vous qu'il soit facile et utile de disserter ainsi ? Qui écrit une dissertation ? Pour qui ? Dans quels buts ? À propos de quoi ? Selon quelle structure ? En fonction de quels outils linguistiques ? Sur quel support et sous quelle forme ?

L'enseignant apporte en classe des exemples de dissertations anonymisées conformes à ce qui est attendu. Il demande aux apprenants de les analyser pour dégager les conventions qu'il faudra respecter ensuite : qui écrit ? Pour qui ? Dans quels buts ? À propos de quoi ? En fonction de quelle structure ? Que dire des ressources linguistiques? De la présentation matérielle du document ? Les élèves lisent ensuite des dissertations informatives, égocentriques, assertives et délibératives : les spécificités de chaque logique sont mises au jour et comparées. La dissertation délibérative est présentée comme congruente avec « le modèle de la dissertation à la française ». La « carte d'identité » de la dissertation est établie collectivement. Est mise au point une grille d'autoévaluation / d'évaluation des dissertations : à quoi faudra-t-il être attentifs lorsque nous dissertons ?

Les élèves prennent connaissance de dissertations anonymes et identifient le fonctionnement de dimensions spécifiques : l'ethos du scripteur, l'image donnée de l'argumentataire, la reformulation du sujet, la problématique, le mouvement argumentatif et contre-argumentatif, les connecteurs, la structure du texte et des phrases, l'énoncé de la thèse… Une ou plusieurs de ces dimensions sont analysées et observées. […]

Nous pouvons constater dans cet extrait que, parce que l'autrice propose une identification des codes du genre grâce à une analyse de ceux-ci parmi plusieurs textes issus du genre argumentatif et parmi des exemples de dissertations anonymisées, les moyens présentés semblent concorder avec les moyens scripturaux proposés par Anne-Sophie Romainville. En effet, dans cette proposition concrète de séquence, Caroline Scheepers ne suggère pas aux enseignants de faire repérer des caractéristiques de la dissertation après avoir présenté les

codes. L'analyse, sans la connaissance préalable des codes, est censée permettre une posture réflexive chez les élèves.

L'étude de Joaquim Dolz et Auguste Pasquier aborde aussi la notion du contrat de communication dans leur expérimentation d'une séquence de cours sur le genre délibératif et le genre judiciaire. Les ateliers proposés aux élèves ne sont pas détaillés, mais les activités présentées semblent également se rapprocher d'activités suscitant l'entrainement de la compétence métadiscursive, même s'il est impossible d'en être certain sans davantage de détails sur les pratiques pédagogiques recommandées. En effet, le premier atelier, qui est censé durer environ 1h30, propose de « reconnaître un texte argumentatif parmi d'autres textes » et le deuxième, de la même durée, consiste à « analyser les caractéristiques d'une situation d'argumentation » (Dolz et Pasquier 1994 : 166).

2.2. Comment travailler l'élaboration des contenus ?

2.2.1. La connaissance du sujet

Pour que les élèves aient quelque chose à exprimer, puissent se forger un avis et mobiliser adéquatement des arguments et des contre-arguments comportant les critères de qualité mentionnés plus haut, une connaissance du sujet débattu de la part des élèves et la proposition de la part des enseignants d'une problématique qui a fait l'objet d'un enseignement s'avèrent décisifs (Scheepers 2013 : 69-70 et 122-123). Francine Thyrion mentionne également que les situations-problèmes présentées aux élèves doivent être significatives et que les élèves doivent se sentir concernés par la question à propos de laquelle il faut argumenter pour qu'ils aient quelque chose à en dire (Thyrion 2011 : 133). Nous pouvons considérer que cela rejoint ce que préconise Anne-Sophie Romainville pour un enseignement scriptural : les tâches proposées doivent être réalistes (Romainville 2019 : 182-183 et 191). Joaquim Dolz et Auguste Pasquier ne se positionnement d'ailleurs pas différemment quand ils affirment que « l'enseignement systématique de l'argumentation écrite peut commencer dès l'école primaire et qu'il ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves s'il est adapté aux capacités manifestées lors d'une première production, s'il est à la fois progressif et présenté sous forme d'activités d'apprentissage intéressantes et diversifiées » (Dolz et Pasquier 1994 : 174).

Francine Thyrion propose également, dans son article, un schéma de séquence didactique pour l'enseignement de l'argumentation écrite. La chercheuse préconise de commencer l'enseignement par des interactions orales sur une question qui fait l'objet d'un désaccord afin de faire émerger des éléments exploitables pour la production de l'argumentation écrite. Durant ces interactions orales, il s'agit donc de « faire exprimer les avis, les conceptions, les observations et les expériences de chacun » en incitant les élèves à élaborer, expliciter, comparer et confronter leurs positions (Thyrion 2011 : 118-119). Joaquim Dolz et Auguste Pasquier passent également par des « débats oraux » dans leur séquence expérimentale (Dolz et Pasquier 1994 : 165).

2.2.2. Le travail de la recevabilité et de l'étayage

Ces échanges en classe sont un moment propice pour travailler sur la notion d'argument, sur la recevabilité des arguments et sur leur étayage, mais aussi pour mettre à plat « des évidences, des certitudes, des lieux communs sur une question » et pour constater que ces évidences et certitudes sont relatives à quelqu'un et ne sont donc pas des vérités générales (Thyrion 2011 : 119). En ce sens, ce travail constitue également un apprentissage de la décentration, capacité dont nous avons déjà relevé le caractère difficile dans la première partie de ce chapitre sur la littérature didactique.

Pour travailler de manière isolée la recevabilité, l'autrice suggère de passer par une analyse d'énoncés argumentatifs et de s'interroger sur l'efficacité et la pertinence de ceux-ci grâce à ce qui caractérise des arguments valides, c'est-à-dire « une adéquation avec la réalité/rendant compte d'un aspect (vérifiable) de la réalité ». Rappelons qu'elle classe parmi les cellules argumentatives « qui mettent en évidence des relations entre objets de la réalité » les argumentations par la cause, par l'analogie et par la définition. Les autres types d'arguments qui ne sont pas valides d'après elle sont les arguments d'autorité, les arguments sur la personne (*ad personam, ad hominem*), les arguments par l'ignorance, le recours au présupposé, aux évaluations affectives, l'argumentation par les contraires et les désignations qui contiennent un jugement de valeur (Thyrion 2011 : 123-124). Il semble donc que nous puissions comprendre cet exercice comme un exercice sur l'identification des types

d'arguments en fonction de leur recevabilité. Après ce travail sur la recevabilité sur des énoncés en réception, les élèves doivent s'entrainer à produire eux-mêmes des arguments recevables.

Pour l'étayage, Francine Thyrion suggère simplement de faire travailler les élèves par groupes sur les différentes manières d'étayer un argument pour « mettre en évidence les différentes formes de raisonnement possibles » (Thyrion 2011 : 126). Joaquim Dolz et Auguste Pasquier intègrent, quant à eux, un atelier sur le développement des arguments qui est constitué de cinq activités ciblées, à savoir « formuler une conclusion en accord avec les raisons évoquées », « renforcer ou nuancer la conclusion (emploi d'expressions de probabilité et de certitude) », « élaborer des raisons pour faire accepter une conclusion à un destinataire particulier », « expliciter l'articulation entre les raisons et les conclusions à l'aide d'organisateurs textuels » et « développer un argument par un témoignage personnel » (Dolz et Pasquier 1994 : 166).

2.2.3. La prise en charge, l'axiologisation et la modalisation des énoncés

Les interactions orales proposées au début de la séquence de Francine Thyrion ont un rôle d'introduction au travail de la prise en charge et de l'axiologisation des énoncés parce qu'elles permettent déjà de mettre en valeur le fait qu'il existe une diversité d'opinions et que ce qui semblait des évidences et des certitudes sont en fait « les évidences et les certitudes de quelqu'un et non […] des vérités générales » (Thyrion 2011 : 119). Lors de cette première phase du cours, l'enseignant peut en profiter pour voir avec ses élèves ce qui fonde les différences d'opinions, à savoir « des interprétations variées de la réalité, des valeurs différentes accordées à certains aspects » (Thyrion 2011 : 119).

Pour travailler de manière isolée la prise en charge, l'enseignant devrait inciter les élèves à se questionner sur la source de leurs savoirs et « élaborer avec les apprenants une typologie des sources énonciatives possibles et des moyens d'y faire référence lorsqu'on parle ou écrit » (Thyrion 2011 : 128).

Pour travailler l'axiologisation, plusieurs apprentissages peuvent être menés avec les élèves : d'abord, pour un exercice, Francine Thyrion propose une analyse d'énoncés marqués

axiologiquement afin d'identifier « les traces de jugements de valeurs et [de] préciser de quels types ils sont » ; ensuite, la didacticienne propose une réflexion sur l'adéquation entre les jugements de valeurs et différentes situations de communication ; enfin, elle conseille aux enseignants d'aider les élèves à « clarifier leurs propres jugements de valeur » (Thyrion 2011 : 129).

Pour travailler la modalisation, l'autrice suggère des exercices similaires à ceux déjà cités, comme une analyse d'énoncés non modalisés, peu modalisés ou fortement modalisés afin d'identifier les effets produits par les modalisations ou leur absence et la manière dont on peut introduire les modalisations dans un discours. Elle invite ensuite les enseignants à mener un exercice de production où les élèves doivent modaliser des énoncés (Thyrion 2011 : 129). Quant à Joaquim Dolz et Auguste Pasquier, nous ne pouvons pas donner plus de détails sur l'exercice qui consiste à entrainer l'« emploi d'expressions de probabilité et de certitude » cité plus haut.

2.3. Moyens servant plusieurs objectifs

Nous allons terminer la partie sur les moyens à mobiliser pour que les élèves atteignent les objectifs permettant l'écriture d'un texte argumenté avec des moyens qui servent, la plupart du temps, les quatre grands objectifs de l'écriture d'un texte scolaire, à savoir l'analyse de textes, les exercices ciblés sur certaines composantes de la compétence d'argumentation, les productions intermédiaires et formatives, l'autoévaluation ainsi que la coévaluation.

Comme nous l'avons déjà vu dans les sections précédentes, l'analyse de textes ou d'énoncés argumentatifs, que ce soit l'analyse de copies d'élèves ou de textes authentiques, qui ne viennent pas de l'institution scolaire, semble un exercice indispensable dans l'enseignement-apprentissage de l'argumentation. Cet exercice peut être utilisé sur des textes entiers pour identifier le contrat de communication, pour analyser les propos de l'auteur et comprendre ainsi les différentes positions et les différents arguments et contre-arguments possibles sur la question débattue ainsi que pour identifier des structures et des ressources linguistiques typiques du genre discursif ou permettant de donner plus de sens à la communication, en lien avec le contrat. Il peut également se mener pour des tâches plus ciblées, n'impliquant pas nécessairement des textes entiers, comme pour apprendre à « décortiquer un sujet de

dissertation, identifier une controverse » ou « dégager la valeur de certains connecteurs » (Scheepers 2013 : 125). Nous supposons que c'est également ce qu'ont proposé Joaquim Dolz et Auguste Pasquier aux enseignants qui ont expérimenté leur séquence didactique, puisque les chercheurs ne donnent que le nom des sous-compétences travaillées dans leur séquence, en rapportant néanmoins que « les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses », comme l'analyse et l'observation de textes (Dolz et Pasquier 1994 : 165).

Des exercices de production peuvent également être menés sur des tâches plus ciblées, telles que l'énonciation d'une problématique, la construction d'une thèse, l'anticipation des arguments adverses, la constitution d'un plan, la structure des idées, la recherche d'arguments et de contre-arguments sur un sujet… (Scheepers 2013 : 125). C'est aussi ce que proposent Joaquim Dolz et Auguste Pasquier ; c'est même le cœur du propos de leur article, dont nous reparlerons dans la conclusion de ce chapitre : « lorsque de telles activités [intéressantes, diversifiées, qui permettent un enseignement progressif de l'argumentation écrite] portent sur des contenus d'enseignement spécifiques à l'argumentation, leur influence sur la révision/réécriture est manifeste » (Dolz et Pasquier 1994 : 174).

Tous les didacticiens préconisent également de faire écrire une première production qui ne sera pas certifiée à un moment de la séquence. Joaquim Dolz et Auguste Pasquier introduisent cet exercice avant tout autre, afin que l'enseignant puisse identifier les difficultés des élèves et travailler uniquement ce qui semble le plus nécessaire pour la classe. Cette première production sera réécrite par les élèves, à la fin de la séquence, après avoir reçu un enseignement ciblé sur les différentes compétences d'argumentation. Francine Thyrion et Caroline Scheepers, quant à elles, proposent de faire produire un texte formatif aux élèves après avoir effectué un entrainement ciblé sur les compétences d'argumentation et de faire produire le texte qui sera certifié après avoir retravaillé les aspects qui posaient encore problème lors de la production formative. L'idée est de pouvoir réaliser des exercices comme l'autoévaluation et la coévaluation entre ces deux productions et de permettre à l'enseignant de faire un retour collectif et/ou individuel aux élèves sur les difficultés rencontrées pendant l'exercice. Caroline Scheepers propose, par exemple, l'autoévaluation des élèves grâce à une grille d'évaluation que la classe aurait construite ensemble lors de l'identification du contrat

de communication de la dissertation, mais également le retour détaillé de l'enseignant sur chaque prestation, ainsi que l'analyse collective de copies d'élèves et l'identification des difficultés et des indices d'une bonne appropriation des apprentissages (Scheepers 2013 : 126).

Ces recommandations permettent de travailler le processus de révision et d'inciter les élèves à identifier eux-mêmes leurs erreurs, pour pouvoir améliorer les aspects problématiques de leur texte dans la production certificative, comme le recommande Anne-Sophie Romainville (2019 : 183). Dans les deux types de séquences proposées, il y aura donc deux productions, mais, alors que dans celle de Joaquim Dolz et Auguste Pasquier, la seconde production sera une réécriture de la première, dans celles de Francine Thyrion et de Caroline Scheepers, la seconde production portera sur un autre thème. Le processus de révision fait donc l'unanimité parmi les exercices recommandés, contrairement à la réécriture d'une partie de texte ou d'un texte entier. Or, il est important de faire travailler aux élèves leur capacité de reformulation pour qu'ils puissent apprendre, en expérimentant, à utiliser à bon escient, c'est-à-dire au service du sens, tout ce qui permet de produire une argumentation écrite scripturale.

3. Conclusion

Nous allons conclure cette partie sur les objectifs et les moyens préconisés par la littérature didactique dans l'enseignement-apprentissage de l'argumentation écrite par la caractérisation de la conception de l'argumentation que cette littérature didactique véhicule et la mise en perspective de celle-ci avec la conception scripturale présentée dans le premier chapitre de ce mémoire.

Plusieurs aspects soulevés dans la littérature didactique semblent rapprocher la conception véhiculée à une conception plutôt scripturale de l'argumentation, en premier lieu parce que les didacticiens s'opposent clairement à une conception plutôt formaliste de l'enseignement de l'argumentation. Nous l'avons vu lorsque Caroline Scheepers dénonce un enseignement qui mettrait trop en avant l'usage des connecteurs logiques ou la présence de certaines ressources linguistiques sans les enseigner en rapport avec les situations de communication argumentatives. S'opposer à une conception formaliste montre la claire conscience que celle-ci existe, mais ne constitue pas pour autant une conception scripturale. Nous allons donc

rappeler maintenant les propositions similaires à celles présentées dans la synthèse de Anne-Sophie Romainville.

À la place d'un enseignement formaliste des invariants de l'argumentation, les auteurs insistent sur le fait que les apprentissages de ceux-ci doivent être contextualisés dans des situations de communication particulières. Le travail ciblé sur certaines ressources linguistiques doit être fait avant tout pour servir les tâches de productions de textes longs et les enseignants se doivent de montrer qu'un seul invariant de l'argumentation n'est jamais significatif : c'est l'ensemble des invariants de l'argumentation et leur articulation qui forme un texte argumentatif cohérent (Scheepers 2013 : 81 et 114).

En outre, la plupart des ressources linguistiques présentées et préconisées dans la littérature didactique ont une fonction dans l'argumentation qui est explicitée par les chercheurs. Ainsi, l'usage de modalisateurs, la prise en charge et l'axiologisation des énoncés ou l'usage du conditionnel permettent d'introduire du jeu dans le discours, de formuler ses opinions et ses arguments en les ramenant à soi et sans les présenter comme des jugements de vérité.

Les didacticiens font également parfois référence à l'objectif de communication qui doit prédominer dans l'argumentation, comme Francine Thyrion lorsqu'elle aborde l'exercice de production formative et dit que « les normes à respecter [sont] d'abord celles qui permettent la réussite de l'échange dans une situation donnée » (Thyrion 2011 : 120). Caroline Scheepers affirme aussi se situer dans un « modèle communicationnel » de l'argumentation qui se centre sur le travail de la situation de communication argumentative, sur les contenus et sur les processus (mouvements d'argumentation et de contre-argumentation) de l'argumentation et qui s'oppose à un « modèle classique représentationnel » qui n'aborde pas, ou moins, les situations de communication (Scheepers 2013 : 89).

Ensuite, lorsque l'analyse de textes est présentée comme un outil pour enseigner et apprendre les invariants de l'argumentation, certains exercices recommandés ont pour but de s'interroger sur les effets du texte, comme lorsque Francine Thyrion propose des activités où les élèves doivent s'interroger sur le sens des modalisateurs utilisés dans des énoncés. De cette façon, l'élève doit se mettre à la place du récepteur de ces énoncés et peut constater

par lui-même la fonction des ressources étudiées et comprendre leur intérêt pour ses propres productions écrites.

Enfin, tous les auteurs préconisent un travail sur la plupart des processus rédactionnels à l'œuvre chez tout scripteur expert, à savoir la planification, la formulation (dans les exercices ciblés par exemple) et la révision, qui permet aux élèves de se mettre dans la peau d'un lecteur ainsi que d'identifier leurs erreurs pour apprendre à ajuster leurs textes en fonction de la situation de communication.

Nous allons maintenant passer aux éléments qui s'éloignent de la conception scripturale ou qui font partie de la conception scripturale, mais qui semblent manquer dans la conception didactique.

Tout d'abord, le processus rédactionnel que constitue la révision d'énoncés ou de textes argumentatifs ne s'accompagne pas d'un travail sur le processus rédactionnel qu'est la réécriture. La révision est censée permettre aux élèves d'identifier ce qui est améliorable dans leur texte dans l'objectif d'une communication efficiente, mais identifier les aspects perfectibles d'un texte n'est qu'une partie du travail permettant d'effectivement ajuster sa communication. Il faut ensuite s'entrainer à reformuler pour s'approcher au mieux des attentes du potentiel récepteur de notre texte afin de prendre l'habitude d'adopter cette posture scripturale qui permet d'évaluer soi-même ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans un texte et d'ajuster au mieux ses écrits à la situation de communication.

Ensuite, même si l'aspect communicationnel est parfois souligné dans la littérature didactique et que les lignes de conduite proposées pour un enseignement de l'argumentation écrite semblent aller dans le sens de l'entrainement de la compétence métadiscursive, l'objectif de conformité aux codes du genre est davantage mis en valeur, en particulier dans l'ouvrage de Caroline Scheepers, qui est l'ouvrage le plus développé que nous ayons lu concernant la littérature didactique de l'argumentation puisqu'il constitue déjà une synthèse de la littérature didactique sur l'argumentation écrite. Cela est peut-être dû au fait que le genre argumentatif qui y est présenté dans un chapitre entier est purement scolaire et très codifié, puisqu'il s'agit de la dissertation.

Enfin, même s'il semble que les auteurs prennent en compte les apports de la didactique de l'écrit dans l'élaboration des lignes de conduite d'une séquence didactique sur l'argumentation, les moyens scripturaux ne sont jamais présentés comme des facteurs déterminants dans la réussite des élèves. Ainsi, la littérature didactique ne semble pas toujours répondre entièrement aux difficultés d'enseignement-apprentissage de certains professeurs et élèves puisqu'elle n'aborde pas les solutions à des difficultés d'apprentissage issues de l'impossibilité, pour certains élèves, d'adopter cette posture scripturale nécessaire. Il nous semble pourtant que ce type d'enseignement, parce qu'il répond à des difficultés effectives d'élèves en difficulté scolaire, mériterait d'être intégré de façon à ce que son rôle prépondérant dans la réussite scolaire des élèves soit explicité.

Chapitre 3. La méthode de recueil et d'analyse des informations

Dans ce troisième chapitre, nous allons expliquer la démarche que nous avons suivie afin de récolter les informations nécessaires à notre analyse, ainsi que la façon dont nous avons mené ladite analyse.

1. La méthode

Nous avons choisi de faire passer des entretiens à une dizaine d'enseignants afin qu'ils nous expliquent eux-mêmes comment ils enseignaient l'argumentation écrite à leurs élèves et ce qui les avait guidés dans l'élaboration de leurs séquences de cours sur cette matière. Il nous a semblé moins coûteux de faire passer des entretiens dans lesquels nous pouvions facilement demander aux enseignants d'expliciter les raisons d'enseigner tel concept ou d'entrainer telle compétence de telle manière que de réaliser des observations de classe. En effet, ces observations auraient été probablement accompagnées d'entretiens afin que les enseignants aient cette possibilité d'expliciter leurs objectifs d'enseignement et que nous puissions ensuite aborder les questions relatives à l'adéquation entre leurs objectifs d'enseignements et les moyens mis en œuvre à cet égard. L'observation de classe, parce qu'elle est plus demandeuse en termes de temps et d'organisation, aurait difficilement pu être menée dans dix écoles différentes, les enseignants donnant leurs cours sur l'argumentation écrite à des moments de l'année différents. Nous aurions pu opter pour cette méthode en diminuant le nombre d'enseignants observés, mais il nous semblait plus intéressant d'optimiser nos chances d'observer des conceptions différentes de l'argumentation en interrogeant davantage d'enseignants. En outre, les échanges directs avec eux permettent d'éviter les risques d'observer un cours qui ne se passe pas comme prévu, même s'ils sont peut-être minimes.

Nous n'avions pas de critère précis quant au profil des enseignants recherchés, mis à part qu'ils devaient avoir au minimum deux années d'expérience dans l'enseignement. Nous avons décidé de choisir cinq enseignants avec moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement et cinq enseignants avec plus de dix ans d'expérience dans l'enseignement. Un des objectifs

de la recherche était, en effet, de déterminer s'il y avait des différences dans leur conception de l'enseignement de l'argumentation et donc dans leur manière d'enseigner cette compétence. Nous n'avons finalement pas répondu à cette question de recherche.

Afin de trouver les enseignants à interroger, nous avons proposé à des connaissances romanistes, diplômées depuis deux ou trois ans, de se prêter au jeu de l'entretien dans le cadre de notre recherche. C'est ainsi que nous sommes entrée en contact avec quatre enseignantes : Sarah, Pauline, Charlotte et Camille. Deux autres enseignants, Jean-Paul et Isabelle, ont été trouvés grâce à mon entourage familial. Les quatre restants se sont proposés à la suite de notre recherche de participants publiée sur un groupe Facebook composé d'enseignants de français du secondaire : il s'agit de Manon, Séverine, Laurent et Stéphanie.

Avant d'interroger nos informateurs, nous avons testé notre guide d'entretien avec deux enseignants : un collègue romaniste diplômé un an plus tôt et une enseignante qui s'était portée volontaire sur le groupe des enseignants de français. Cela nous a permis notamment de constater que chaque entretien durerait au moins une heure.

2. Les informateurs

Nous avons décidé d'anonymiser nos informateurs et de ne leur laisser qu'un prénom d'emprunt, pour que le lecteur puisse mémoriser plus facilement la manière dont nous les avons identifiés. Les enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience dans l'enseignement sont Manon, Sarah, Camille, Pauline et Charlotte ; les enseignants qui ont plus de dix ans d'expérience sont Stéphanie, Séverine, Laurent, Isabelle et Jean-Paul.

Les écoles dans lesquelles travaillent les enseignants interrogés sont diversifiées du point de vue du réseau, du public d'élèves qui fréquente l'école, ainsi que de la région dans laquelle se trouvent ces écoles. La majorité des enseignants travaillent dans des écoles du réseau libre subventionné confessionnel ; trois autres travaillent dans l'enseignement officiel de la Fédération Wallonie-Bruxelles ; une enseignante travaille dans l'enseignement libre non confessionnel, dont le pouvoir organisateur est donc affilié à la Fédération des Etablissements Libres Subventionnés Indépendants (FELSI). Trois enseignants travaillent dans la province de Liège, quatre dans celle du Hainaut, une dans le Brabant Wallon, deux à Bruxelles, et une dans

la province de Luxembourg. Au moment des entretiens, deux enseignantes donnent cours dans la filière qualifiante : une exclusivement dans des classes de professionnel (Séverine), l'autre en professionnel et en technique de qualification (Charlotte). Les autres enseignants donnent cours à des élèves de la filière générale (technique de transition y compris). La plupart des enseignants donnent cours aux trois années du degré supérieur du secondaire, sauf Jean-Paul, qui ne donne cours qu'en 4e. Pauline a des classes de 4e et 5e, mais n'avait pas encore donné son cours sur l'argumentation écrite à ses classes de 5e, année dans laquelle elle n'avait encore jamais enseigné. Nous avons abordé avec elle ce qu'elle avait fait avec ses élèves de rhéto l'année précédente, mais de manière trop peu détaillée et nous n'avons donc pas utilisé ces informations dans notre analyse.

3. Les entretiens

Les entretiens ont eu lieu en mars et avril 2021, ont été réalisés en distanciel et ont été enregistrés. Ils ont tous duré entre une heure et une heure trente.

Un guide d'entretien a été établi avant nos premiers entretiens : les trois premières questions sont d'ordre factuel et portent sur les années d'expérience dans l'enseignement des professeurs, les filières d'enseignement et les écoles dans lesquelles les informateurs enseignent. Les deux questions suivantes portent sur les objectifs que se donnent les enseignants dans leurs cours sur l'argumentation écrite et les moyens qu'ils mettent en place pour atteindre ces objectifs. C'est cette question qui prenait le plus de temps dans les entretiens. L'avant-dernière question concerne ce qui a orienté la mise en place des moyens abordés et la dernière question porte sur l'atteinte des objectifs par les enseignants. Les réponses à cette question ont souvent pu nous éclairer sur les difficultés récurrentes des élèves dans le cadre de l'apprentissage de l'argumentation écrite ainsi que sur les moyens qui fonctionnaient le mieux pour les enseignants interrogés.

Le guide d'entretien a été modifié après les trois premiers entretiens. Nous avons effectivement ajouté deux questions, l'une sur ce qu'est « savoir argumenter », l'autre sur ce qui doit, dans le cadre de l'enseignement de l'argumentation, faire nécessairement l'objet d'un apprentissage parce que les élèves ne sont pas (déjà) capables de le faire. Cet ajout devait nous permettre de mieux comprendre la conception de l'enseignement de l'argumentation

des enseignants. La version finale du guide d'entretien, avec toutes les sous-questions de chacune des neuf questions principales, est disponible en annexe (voir Annexe 1).

4. L'interprétation des données

Après la phrase de recueil des données, nous avons retranscrit les entretiens en vue d'interpréter les dires des enseignants. Ces transcriptions sont également disponibles en annexe, où nous avons pris la liberté de laisser les transcriptions munies d'abréviations (« tps » pour « temps », « + » pour « plus »…) Comme nous avons décidé d'anonymiser les enseignants interrogés, nous avons supprimé les noms des écoles dans lesquelles ils travaillent. Nous ne les avons pas remplacés par une description sommaire des établissements scolaires parce que cette information n'a pas servi à notre analyse.

Après avoir retranscrit les paroles des enseignants, nous avons synthétisé les informations recueillies pour chaque question posée. Ensuite, nous avons catégorisé ces réponses synthétiques en fonction des quatre objectifs relevés dans la littérature didactique pour toute production textuelle, qui sont, pour rappel, l'identification du contrat de communication, l'élaboration des contenus, l'organisation du discours et l'utilisation de ressources linguistiques. Plus précisément, nous avons, dans un premier temps, associé, au sein de chaque entretien, les réponses de nos informateurs aux quatre catégories et dans un second temps, rassemblé les propos de tous les informateurs qui relevaient d'un même objectif, en les catégorisant davantage en fonction des sous-objectifs présentés par les enseignants. L'analyse opérée était donc qualitative puisque nous avons voulu qualifier, et non quantifier, la nature des propos recueillis.

Nous avons ensuite interprété les dires de nos informateurs comme autant d'indices qui témoignent d'une certaine conception de l'argumentation. Cela n'a pas toujours été possible, et c'est là une des limites relatives à notre méthodologie, car nous n'avons pas toujours pu approfondir les réponses des enseignants. À cet égard, nous verrons, dans le compte-rendu de nos résultats, qu'il nous a été difficile de comprendre en quoi consistait l'analyse de textes argumentatifs que propose chaque enseignant et dans quelle mesure celle-ci entrainait la compétence métadiscursive et enseignait de manière explicite le contrat de communication propre à l'argumentation.

Chapitre 4. L'analyse des entretiens

Ce chapitre constitue une synthèse des informations recueillies par les enseignants que nous avons interrogés. Nous avons conservé la structure utilisée dans le chapitre théorique pour classer ces informations, et pour chaque objectif identifié dans notre état de l'art, nous avons gardé les informations les plus récurrentes rencontrées dans nos entretiens. Au lieu de faire un chapitre consacré aux objectifs et un chapitre consacré aux moyens, nous avons décidé qu'il était plus pertinent d'intégrer, cette fois, les moyens aux objectifs. Nous avons toutefois rajouté une section à propos des moyens qui contribuent à l'enseignement de plusieurs objectifs de communication à la fois.

1. L'identification du contrat de communication

1.1. L'enseignement des paramètres du contrat de communication

Dans nos entretiens, nous pouvons trouver des mentions de « situation » ou de « contexte » de communication. Certains enseignants mettent également en rapport les ressources formelles que doivent utiliser leurs élèves dans leurs productions écrites avec le genre discursif qui est en train d'être travaillé. La majorité des enseignants abordent les paramètres de la situation de communication sans que nous sachions s'ils procurent un enseignement explicite à leurs élèves sur ce qu'est un contrat de communication. La seule enseignante qui enseigne de manière explicite ce qu'est un contrat de communication est Sarah, qui le fait par le biais du « schéma de la communication » dans son cours de 4e secondaire sur la lettre de demande.

Le contexte de communication a été abordé par plusieurs enseignants en réponse à la question sur les savoirs et compétences non acquis par les élèves qui sont, dès lors, à enseigner-apprendre à l'école : ce que doivent apprendre les élèves, c'est l'adaptation de leur argumentation à des contextes plus formels et/ou des situations auxquelles ils n'ont pas l'habitude d'être confrontés.

D'autres enseignants, dont celles et ceux qui ont abordé la notion de situation de communication au moment de l'étude des différentes ressources formelles utiles à

l'argumentation écrite avec leurs élèves, indiquent que certaines sont plus acceptables dans un genre discursif que dans un autre. Par exemple, Manon, lorsqu'elle aborde les différents types d'arguments, précise que l'argument *ad hominem*, qui est plutôt à éviter, peut quand même être accepté dans certains contextes. Dans sa séquence sur le plaidoyer et le réquisitoire, elle analyse, dans les textes appartenant à ce genre discursif, les ressources linguistiques en lien avec le genre et l'intention de communication, ressources telles que des modalisateurs et des figures de style qui permettent d'attirer l'attention du lecteur. Stéphanie, qui enseigne tous les « invariants de l'argumentation » dans une séquence qui ne parle pas des concepts de genres discursifs ou de situations de communication argumentatives, aborde les ressources spécifiques à certains genres particuliers de l'argumentation lors de ses séquences sur ces genres. C'est donc dans les séquences sur les genres spécifiques de l'argumentation qu'elle enseigne les ressources en lien avec ceux-ci : les élèves voient donc les modalisateurs et le marquage de l'énonciateur grâce aux pronoms de première personne lorsqu'elle enseigne la lettre d'opinion puisque, selon elle, c'est un genre dans lequel ces ressources sont davantage présentes par rapport à d'autres.

En ce qui concerne l'enseignement des paramètres du contrat de communication, l'intention de communication de l'argumentation est le point du contrat qui a été le plus souvent explicitement évoqué par les enseignants et qui est, la plupart du temps, travaillé en début de séquence. En effet, nos informateurs enseignent tous la distinction soit entre « convaincre et persuader », soit entre « démontrer et persuader », que ce soit en parlant de l'intention de communication de manière explicite et/ou en distinguant les arguments qui sont davantage rationnels ou persuasifs. Deux enseignants font aussi un point dans leur séquence de 4^{e} année sur les interlocuteurs de l'argumentation quand ils abordent la question de la « relation asymétrique ». Le programme du second degré invite effectivement les enseignants à faire une séquence sur la « lettre de demande dans une relation asymétrique » (FWB 2017 : 24). Laurent explique donc à ses élèves ce qu'est une relation asymétrique en début de séquence, tandis que Sarah profite de cette notion pour aborder le schéma de la communication et pour faire comprendre à ses élèves que la formulation d'un discours ou d'un texte doit être adaptée au destinataire de ces derniers, ainsi qu'à d'autres composantes de la situation de communication, telles que le sujet et l'intention de communication.

Sarah, qui est donc l'unique enseignante à nous avoir rapporté enseigner de manière explicite le contrat de communication, justifie cet enseignement par cette raison : « si on comprend pourquoi on fait les choses, on les fera mieux ». Par le biais de ce schéma, elle tente de faire comprendre aux élèves que le langage « est un outil » et que « un outil ça peut être utilisé de manières différentes ». Dans son cours sur le plaidoyer et le réquisitoire, elle ne fait pas qu'expliquer ce qu'est le contrat de communication, mais elle demande à ses élèves d'analyser des plaidoyers et des réquisitoires issus du film *Le Dernier jour d'un condamné* à partir des paramètres de la situation de communication. Elle pose des questions sur les différents interlocuteurs de l'échange, sur la façon dont ils s'adressent à l'autre, sur leur énonciation et sur le sujet qui y est abordé. Ses élèves doivent ensuite analyser le vocabulaire propre au genre du plaidoyer et du réquisitoire, ainsi que les procédés oratoires typiques (comme des figures de style) et les stratégies employées par les argumentateurs (faire appel à la pitié, faire appel à quelque chose de plus rationnel…) Ils doivent également analyser les ressources formelles qui reviennent davantage dans le genre du plaidoyer et dans le genre du réquisitoire. Quand Sarah aborde cette partie de sa séquence dans notre entretien, elle insiste sur le fait qu'elle veut que ses élèves comprennent que les mots ne sont pas choisis au hasard dans les argumentations qu'ils lisent et que l'écriture de textes appartenant à ces genres discursifs, « ça se travaille ».

Même si la majorité des enseignants mettent en rapport certaines ressources formelles avec la situation de communication, il reste difficile, avec les informations recueillies, de déterminer si cet enseignement entraine la compétence métadiscursive des élèves. En effet, nous ne savons pas dans quelle mesure, dans le travail des codes du genre, les élèves doivent identifier eux-mêmes ces codes grâce à une analyse de textes argumentatifs, ou s'ils ne doivent effectuer qu'un « repérage », après que ceux-ci leur ont été enseignés. Ce n'est effectivement pas la même chose d'apprendre aux élèves à analyser une situation de communication pour qu'ils tentent d'identifier eux-mêmes les conditions d'une communication efficace et réussie et d'apprendre aux élèves qu'il faut utiliser telle ressource dans telle situation. Dans le premier cas, l'enseignement porte sur une compétence, la compétence métadiscursive, tandis que dans le second cas, l'enseignement porte davantage sur un savoir. Cela ne signifie pas qu'il n'y a qu'une seule enseignante de notre échantillon qui

entraine la compétence métadiscursive de ses élèves, mais plutôt que nous manquons d'informations pour savoir dans quelle mesure les autres enseignants entrainent la compétence métadiscursive. Pour le savoir, il aurait fallu recueillir davantage d'informations sur les questions que posent les enseignants lors des analyses de textes argumentatifs. La majorité de nos informateurs passent effectivement par une analyse de textes avant de passer à des exercices d'écriture, mais nous n'avons pas abordé avec eux de manière détaillée en quoi consistaient ces analyses.

1.2. Le propos de l'argumentation : thèmes d'argumentation et tâches finales

Dans cette partie, nous allons nous demander si la mise en scène (ou la scénographie) proposée dans les exercices formatifs et certificatifs par les enseignants permet aux élèves d'avoir un réel but communicationnel vis-à-vis de leur(s) destinataire(s), ce qui permettra que l'idée de contrat de communication fasse sens pour eux. Il s'agit de savoir si les paramètres du contrat de communication, en particulier les thèmes, motivent les élèves à vouloir s'investir dans la tâche. Pour qu'une situation de communication incite les élèves à adopter une posture scripturale, il faut que ces derniers aient quelque chose à communiquer. Pour que les élèves aient quelque chose à communiquer, il faut que le thème de la situation de communication proposée les intéresse un minimum et qu'ils aient des connaissances sur le sujet. Nous aborderons également la question du destinataire, qui, lorsqu'il est authentique, peut jouer un rôle dans l'aspect motivationnel de la tâche.

La majorité des enseignants proposent à leurs élèves d'argumenter sur des sujets variés, tirés de l'actualité (comme le coronavirus, la fameuse question « Faut-il séparer l'homme de l'artiste ? ») et/ou en lien avec des problématiques sociétales plus générales (comme la vaccination, la condition animale, l'immigration clandestine ou les limites de l'humour en lien avec les stéréotypes sociaux). Deux enseignants abordent des sujets liés à l'école, comme le changement du calendrier des congés scolaires et peu d'entre eux proposent d'écrire des critiques d'œuvres ou des argumentations dans des situations de communication en lien avec une fiction lue par les élèves. Les deux genres discursifs les plus travaillés sont le plaidoyer-réquisitoire et la dissertation.

La plupart des enseignants choisissent les thèmes d'argumentation à proposer aux élèves avec soin, en essayant que ça les intéresse et en général, d'après eux, les élèves sont effectivement assez réceptifs. C'est le cas, par exemple, des élèves de Manon, surtout pour sa séquence sur le plaidoyer-réquisitoire à propos de problématiques liées à l'immigration clandestine (les élèves choisissent une des problématiques soulevées par *Les Echoués* de Pascal Manoukian), ou de Séverine qui aborde les questions de la vaccination et de l'avortement en disant que « c'est comme ça que les élèves fonctionnent. Ils aiment bien que ce soient des sujets qui les interpellent […] c'est comme ça que ça marche le mieux ».

La plupart du temps, les enseignants mettent en place, dans leurs cours, des moments pour que les élèves s'informent sur le sujet d'argumentation de leur tâche finale : lors de ces moments, les élèves sont amenés à analyser des textes sur le thème débattu, le plus souvent argumentatifs, mais parfois informatifs également, ainsi qu'à échanger ou même débattre. Les élèves ont donc souvent des idées d'arguments pouvant soutenir une thèse sur les sujets d'argumentation proposés. À cet égard, les élèves peuvent, en principe, avoir quelque chose à communiquer.

La grande majorité des tâches finales proposées, cependant, ne constituent pas des situations de communication authentiques. En effet, même si parfois les situations de communication proposées impliquent un destinataire, celui-ci est souvent fictif, comme dans le plaidoyer-réquisitoire où les élèves doivent s'adresser à un juge ou dans la lettre d'opinion qui, parce que les élèves ne tenteront jamais de la publier, rend les destinataires fictifs également. Dans de rares cas, les enseignants décident d'impliquer un réel destinataire, connu des élèves, dans la tâche finale, mais le texte ne lui sera pas vraiment adressé. En effet, dans la tâche finale de la séquence sur la lettre de demande de Laurent, les élèves sont censés s'adresser à la directrice de l'école afin de donner leur opinion sur les changements proposés au sein de l'établissement, mais ces lettres ne seront jamais vraiment transmises à la directrice. En ce qui concerne la dissertation, le genre est tellement codifié que, dans les entretiens, les enseignants ne disent pas faire des liens durant leurs séquences entre le destinataire d'une dissertation et les ressources formelles à mobiliser. Ce qui rend la situation de communication non authentique tient également au fait que la communication de l'opinion (et

éventuellement de la demande) des élèves n'aura aucun impact, ce qui est évidemment le cas quand le destinataire est fictif. Sarah est la deuxième enseignante à proposer une tâche d'argumentation (la négociation à l'oral [6]) à ses élèves dans laquelle il y a de réels destinataires : il s'agit des autres élèves de la classe, avec qui les négociateurs doivent se mettre d'accord sur le support de la prochaine tâche du cours de français : la lecture d'un livre ou le visionnage de son adaptation en film. Dans cet exemple cependant, les élèves ne devront pas vraiment prendre connaissance du roman ou de l'adaptation de ce dernier, ce qui rend en fin de compte cette situation de communication plutôt fictive.

Nous pouvons voir cette absence d'authenticité dans les situations de communication proposées comme un manque à gagner du point de vue de l'incitation à adopter une posture scripturale : en effet, si les élèves ne connaissent pas leur destinataire et/ou n'arrivent pas à se projeter dans la situation de communication, ils ne peuvent pas réellement se mettre à la place de ce dernier et ajuster leur communication en fonction des attentes supposées du destinataire.

Ne pas proposer une tâche finale authentique n'est pour autant pas synonyme de non-incitation à une posture scripturale ou d'incitation à une posture formaliste. En effet, comme l'a observé Anne-Sophie Romainville dans sa thèse, les enseignants qui incitent à une posture scripturale ne proposent pas toujours des situations de communication authentiques. Ce qui rend leur enseignement scriptural, c'est de donner aux élèves les moyens de se prendre au jeu de la situation de communication, aussi fictive soit-elle, c'est-à-dire de donner aux élèves les moyens de réellement faire l'effort d'anticiper la réception par le destinataire et donc d'essayer de tenir compte de ses attentes dans sa communication, pour respecter le contrat de communication imposé par la situation. Ces tâches sont, par conséquent, ambitieuses, valorisantes *et* motivantes, même si fictives, parce qu'elles donnent le temps et les moyens nécessaires à l'apprentissage et à l'amélioration de ses compétences.

[6] Bien que ce mémoire n'étudie que l'enseignement de l'argumentation écrite, il nous a semblé pertinent d'aborder cet exemple, car il illustre bien ce qu'est une situation de communication authentique.

C'est pour cette raison que nous pouvons constater que, parmi les enseignants interrogés pour ce mémoire, plusieurs d'entre eux proposent des tâches finales « non authentiques » mais qui incitent bien leurs élèves à adopter une posture scripturale grâce à des moyens de travailler ce qui leur pose problème dans la rédaction, comme des exercices isolés sur des ressources formelles ou des exercices de production de versions de textes intermédiaires (telles que le plan de l'argumentation) et/ou des productions formatives. Nous aborderons ces exercices plus en détail à la fin de ce chapitre. Notons également que certains enseignants, comme Manon ou Charlotte, prolongent l'exercice d'écriture du plaidoyer-réquisitoire en faisant oraliser l'écrit devant les autres élèves de la classe. Bien que ces derniers ne soient pas les véritables destinataires, la tâche d'oralisation est aussi un moyen d'inciter les élèves à s'investir davantage dans la tâche écrite puisque d'autres personnes que l'enseignante vont prendre connaissance du plaidoyer-réquisitoire. Manon rapporte, à ce propos, que certains élèves qui devaient présenter leur plaidoyer-réquisitoire oralement, après avoir vu les premiers élèves passer devant la classe, ont d'eux-mêmes voulu améliorer leur texte. Charlotte, quant à elle, qui éprouve des difficultés à enseigner l'argumentation à ses élèves de professionnel, essaie de faire suivre l'écriture de l'oralisation parce que « ça marche bien, du coup ils acceptent plus facilement de prendre le temps d'écrire leur structure, faire une intro, leur développement, parce qu'ils savent qu'ils vont le présenter après ».

1.3. Stratégies : prise en compte du destinataire et ouverture d'un espace de négociation

Les enseignants interrogés ne mentionnent pas de manière explicite les stratégies abordées dans l'ouvrage de Caroline Scheepers et l'article de Francine Thyrion, à savoir la prise en compte du destinataire et l'ouverture d'un espace de négociation. Il va sans dire que les élèves doivent tout de même prendre en compte le destinataire, notamment dans le cas du plaidoyer-réquisitoire, genre discursif qui implique l'usage de procédés rhétoriques pour attirer l'attention des auditeurs du discours. Les enseignants qui travaillent ce genre font, en effet, toujours des exercices sur les figures de style dans ce but. La majorité des enseignants abordent également la compétence de contre-argumentation avec le concept de « concession-réfutation ». C'est dans ce cadre-là que Camille aborde, explicitement cette fois, la prise en considération du destinataire. Elle précise que les élèves doivent tenir compte du

destinataire dans un « but opportuniste », pour utiliser ses contre-arguments et les réfuter. C'est cette enseignante qui nous dira également qu'on n'enseigne pas l'argumentation pour faire de nos élèves « des brutes » et qu'ils doivent donc apprendre à « se canaliser ».

2. L'élaboration des contenus

2.1. Problématiser

Les enseignants abordent peu le sujet de la contextualisation de l'argumentation écrite avec ces termes. Ils étudient néanmoins avec leurs élèves la notion de « thème » (toujours accompagnée de la notion de « thèse ») et ils exercent systématiquement leurs élèves à l'identification du thème dans l'analyse d'argumentations écrites. Certains enseignants, comme Séverine, disent à leurs élèves qu'une des caractéristiques de l'introduction du texte doit être de comporter le thème et la thèse.

2.2. Asserter une thèse

Comme cela a été évoqué dans le chapitre théorique, plusieurs enseignants ont rapporté des difficultés, chez les élèves, à exprimer clairement leur thèse dans leurs argumentations. À la question à propos de leurs objectifs dans l'enseignement de l'argumentation, certains enseignants citent d'ailleurs ce but parmi les deux, trois, voire quatre objectifs principaux qu'ils se fixent. Manon affirme, par exemple, qu'elle cherche, dans ses cours sur l'argumentation, à amener ses élèves à « exprimer une opinion » et rajoute : « mais ça c'est évident. Ça ne l'est pas toujours pour eux vraiment » et Camille constate que cette difficulté peut amener à des textes assez opaques du point de vue de la compréhension : « un problème qu'ils ont aussi au CESS, donc euh parfois […] ils ont un avis nuancé, ils essaient de l'exprimer, mais comme ils fixent pas bien leur thèse au début, on a un mélange d'arguments qui… et on comprend pas en fait ce qu'ils veulent dire… fin tu vois ils vont mettre un argument pour, un argument contre, et au final tu sais pas c'est quoi ce qu'ils pensent […] Donc ça c'est vrai que c'est un problème que je rencontre souvent ». Pour y remédier, elle conseille aux élèves de « faire une thèse bien claire au début et à la limite faire des petites concessions dans les arguments, mais pas commencer à faire un plan où ils mélangent le pour et le contre en alternant les arguments parce que ça, c'est toujours dangereux. » Cela étant dit, puisque cette

enseignante fait écrire quatre ou cinq lettres ouvertes sur l'année à ses élèves de rhéto, elle précise tout de même qu'elle constate une évolution à ce sujet dans leurs productions, due au fait, selon elle, qu'il y a un critère de progression logique des arguments dans la grille d'évaluation du CESS.

Dans le cadre de cet apprentissage, tous les enseignants interrogés font un point théorique sur ce qu'est une thèse et exercent systématiquement leurs élèves à « repérer » la thèse des textes argumentés qu'ils analysent en classe, ce qui constitue aussi un exercice compliqué pour les élèves au début des séquences d'argumentation. Pauline constate notamment la confusion que font les élèves entre thème et thèse et dit : « faire repérer une thèse dans un texte, c'est vraiment pas facile pour, je dirais, la moitié des élèves [de 4e secondaire] au début de l'année, c'est difficile et au fur et à mesure, ils commencent à y arriver ». Cet entraînement a souvent lieu au début des séquences sur l'argumentation dans des exercices où ils doivent également repérer le thème et les arguments.

Stéphanie rapporte une autre difficulté chez certains élèves, qui est celle d'asserter une thèse en rapport avec la problématique proposée. Elle donne comme exemple l'examen du CESS de juin 2019 qui demandait de répondre à la question : « Est-ce que l'antispécisme est un humanisme ? » par rapport à laquelle les élèves se positionnaient soit pour, soit contre l'antispécisme, sans faire le lien avec l'humanisme. Elle mentionne aussi la distinction que les élèves ne font pas toujours entre « pouvoir » et « devoir ».

Plusieurs enseignants ont rapporté que de manière générale, l'enseignement de l'argumentation se faisait de manière plus ponctuelle tout au long de l'année. Ce constat concerne Sarah et Manon, les deux enseignantes qui proposent des tâches valorisantes et ambitieuses à leurs élèves. Elles expliquent que, dans le degré supérieur du secondaire et surtout en dernière année, beaucoup de thèmes se prêtent à l'argumentation et qu'elles profitent souvent de séquences qui n'ont pas pour objectif le travail de l'argumentation, telles que des cours sur le siècle des Lumières ou le naturalisme, pour poser aux élèves des questions par rapport auxquelles ils doivent se positionner. C'est donc un travail de l'argumentation très informel auquel l'entièreté de la classe n'est pas obligée de participer. Lors de ces invitations à prendre position sur les thèmes d'autres séquences que les séquences d'argumentation, le

développement de la thèse est également travaillé de manière informelle, comme le rapporte Manon : « dans ce cas-là ça reste plus informel et c'est généralement les plus bavards de la classe qui prennent la parole, mais euh… C'est une occasion aussi pour moi de voir : est-ce qu'ils arrivent à bien exprimer leur opinion ? Souvent je dois les relancer, je dois dire : mais pourquoi est-ce que tu dis ça ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que vous pensez de ce que Jules vient de dire ? ». Cette enseignante prend également parfois une ou deux heures de cours pour décortiquer un article de presse sur un sujet d'actualité clivant avec ses élèves et pour y réagir.

2.3. Développer un argumentaire

Deux sens sont souvent mobilisés pour parler du développement de l'argumentation : le premier porte sur l'étayage des arguments, tandis que le second porte sur l'enchaînement logique des arguments. Nous parlerons du développement des arguments dans cette seconde acception dans la partie sur l'organisation du discours.

Pour développer un argumentaire, nous pouvons dire, d'après nos dix entretiens avec des enseignants, que plusieurs apprentissages entrent en jeu. D'abord, les enseignants travaillent tous l'argumentation en réception ; les élèves vont donc lire et analyser des textes argumentatifs. Ces textes permettent aux élèves de s'entrainer à identifier et comprendre les types d'arguments et les arguments des textes, et surtout de trouver des arguments qui leur permettront de se construire une opinion et de soutenir la thèse qu'ils défendront eux-mêmes dans leur production écrite. Le travail en réception sert donc le futur travail de production écrite. Ensuite, pour écrire leur texte argumenté, les élèves vont devoir apprendre à développer leurs arguments, dans le sens d'« étayer ». C'est dans cet entrainement au développement que les élèves doivent également apprendre à distinguer un exemple d'une explication, à contre-argumenter et à connaître des types d'arguments.

2.3.1. Identifier et comprendre des arguments

La grande majorité des enseignants passent par une analyse de textes argumentés, qu'il s'agisse de textes courts comme des articles, ou des essais sur la thématique à partir de laquelle les élèves devront écrire leur argumentation, mais comme nous l'avons déjà évoqué,

pour la plupart des entretiens, nous manquons d'informations pour savoir en quoi consistent les analyses de textes.

La plupart des enseignants proposent des textes argumentatifs, parfois informatifs, pour introduire le thème d'argumentation et pour permettre aux élèves de trouver des arguments à mobiliser dans leur future production. Ces textes s'accompagnent souvent de questions de compréhension. Nous ne savons pas dans quelle mesure les enseignants évitent d'habituer les élèves à des consignes routinières, de poser des questions factuelles sur les textes et posent des questions qui inciteraient à travailler sur les inférences et l'implicite. Elles semblent toutefois porter sur la compréhension du propos de l'auteur, puisque le but est souvent de comprendre la thèse et les arguments avancés par les textes proposés. Souvent, les élèves doivent repérer le thème, la thèse, les arguments, parfois les exemples qui soutiennent les arguments et parfois les connecteurs qui lient les arguments et les paragraphes entre eux.

2.3.1.1. Distinguer thèse et argument, argument et exemple

Dans l'entrainement à la compréhension des arguments, nous pouvons toutefois présenter un exercice pratiqué par au moins trois enseignantes, à savoir Camille, Pauline et Sarah. Celles-ci souhaitent que les élèves apprennent à distinguer la thèse et les arguments, ainsi que les arguments et les exemples. Pour cela, les élèves reçoivent un tableau avec trois colonnes : ils doivent compléter la première colonne avec la thèse de l'auteur du texte argumenté, la deuxième colonne avec les arguments utilisés et la troisième colonne avec les exemples qui soutiennent les arguments. Camille le fait dans le cadre d'une séquence sur le résumé de texte argumenté, tandis que Pauline et Sarah le font faire à leurs élèves dans le cadre de leur propre production d'un texte argumenté (ce n'est donc pas un exercice qu'ils doivent réaliser par texte lu). Cet exercice semble intéressant du point de vue du développement d'une posture réflexive, car il permet aux élèves de vérifier que les arguments étayent bien la thèse et qu'ils sont suffisamment développés.

2.3.1.2. Les types d'arguments

Il n'y a qu'une enseignante, sur les dix enseignants interrogés, qui ne fait pas travailler à ses élèves une typologie d'arguments. Cette enseignante, Séverine, donne cours à des classes de

la filière professionnelle qui ont des difficultés de concentration, qui effectuent beaucoup de stages (ce qui « morcelle » les séquences de cours de l'enseignante) et qui rencontrent des problèmes dans la « maitrise de la langue ». La situation sanitaire de l'année 2020-2021 n'a rien arrangé, puisqu'elle ne voyait ses élèves qu'une semaine sur deux en présentiel. Toutes ces raisons font que les élèves ont des difficultés à intégrer tous les apprentissages vus en cours ; c'est pourquoi l'enseignante ne préfère pas voir de typologie d'arguments : « s'il faut commencer à faire tout ça, plus on demande, plus ils sont perdus et moins on arrive à un résultat […] c'est vrai toutes les sortes d'arguments, je verrais plutôt ça si j'étais dans des classes… qui sont plus avancées ou avec des élèves déjà qui comprennent mieux le français, qui ont moins de difficultés. Ici je me dis : c'est un peu « qui trop embrasse mal étreint ». » Séverine n'a pour autant pas remis en question l'usage de typologies d'arguments.

Tous les autres enseignants interrogés proposent une typologie d'arguments à leurs élèves durant leurs séquences de cours. La plupart des enseignants classent ces arguments en deux pôles, le « pôle persuasif » et le « pôle démonstratif », mais certains les divisent plutôt en trois catégories : les arguments « logiques », « quasi-logiques » et « persuasifs ». La majorité des enseignants apportent également des informations sur la recevabilité des arguments, mais ces informations peuvent être très nuancées d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Le poids des types d'arguments dans l'évaluation est également très nuancé en fonction des enseignants : aucun enseignant n'impose l'usage de types d'arguments spécifiques (avec une consigne telle que « Dans ce texte, tu utiliseras au moins un argument d'autorité, un argument par l'exemple et un argument *ad hominem* »), mais certains exigent que les types d'arguments soient au moins variés, comme Manon et Sarah. Il n'y a qu'une seule enseignante, Pauline, qui requiert que les arguments utilisés par les élèves relèvent majoritairement du « pôle démonstratif ». Sarah est la seule enseignante qui exige également que les arguments soient soulignés et que les élèves écrivent quel est le type d'argument utilisé. Quelques enseignants n'inscrivent aucun critère d'évaluation relatif à l'emploi de ces types d'arguments, comme Camille et Laurent.

Nous pensons que ces nuances sont dues au fait que chaque informateur a une perception singulière de la fonction de cet apprentissage. Certains abordent, par exemple, le côté ludique

et moins complexe de ce type d'exercices : Camille considère que les exercices courts et ludiques que permet l'apprentissage des types d'arguments facilitent l'entrée en matière dans les séquences sur l'argumentation, tandis que Sarah mentionne que lors de sa longue séquence sur le plaidoyer-réquisitoire, aborder les types d'arguments utilisés dans la publicité et dans des images permet de « faire une pause entre Zola et *Le dernier jour d'un condamné* etc. ». Les types d'arguments peuvent également créer une « contrainte productive » pour certains élèves qui auraient du mal à trouver des arguments pour leur propre texte argumenté, comme le rapporte Camille : « parfois le fait de leur donner une contrainte un peu productive, ça limite un peu le champ des possibles et ça leur permet d'un peu se recentrer j'ai l'impression et donc c'est plus facile pour eux ». Certains enseignants se réfèrent plutôt à l'effet que la variété des types d'arguments peut créer dans un texte qui serait un effet de « richesse ». Laurent est le seul enseignant qui ne m'explique pas l'intérêt ou la fonction de l'apprentissage d'une typologie d'arguments.

Malgré la mention de certaines fonctions de l'enseignement de typologies d'arguments, certains enseignants relativisent tout de même l'importance de cette partie de leurs cours. Manon, à la fin de notre entretien, me dit par exemple : « Maintenant, c'est vrai que… dire pourquoi est-ce qu'on voit la typologie des arguments ? Parce que ça se fait. Et euh… certains [enseignants] vont sans doute y passer plus de temps, d'autres ne vont pas voir ça du tout. C'est vrai que c'est assez… c'est un peu aléatoire. Mais je pense que ça dépend beaucoup des collègues, en réalité ». Isabelle, quant à elle, rapporte qu'elle ne pense pas qu'évaluer l'identification des types d'arguments fasse partie des « choses les plus porteuses ni les plus efficaces » et que c'est pour cette raison qu'elle fait peu d'évaluations sur cette matière.

2.3.2. Étayer ses arguments

Le développement de l'argumentation au sens d'« étayage » fait partie des objectifs principaux de tous les enseignants. En effet, il semble que cela constitue une grande difficulté pour les élèves.

Pour savoir comment est mené cet enseignement, nous pouvons commencer par rappeler l'exercice de Camille, Pauline et Sarah avec le tableau dans lequel les élèves doivent distinguer thèse, arguments et exemples. Pauline trouve que cet outil est très utile et note que ce qui

est important dans cet exercice, c'est surtout le moment où elle passe dans les bancs pour voir comment les élèves s'en sortent et pour « retravaille[r] avec chaque élève son raisonnement » en lui posant des questions qui lui permettent de voir qu'il peut aller plus loin dans sa justification. Il semble que cet accompagnement est essentiel parce qu'il permet aux élèves d'identifier en direct leurs difficultés dans cette compétence de développement et d'analyser les situations où il est nécessaire de développer davantage, par exemple lorsqu'ils assertent quelque chose sans l'expliciter, car cela leur semble évident ou assez clair. Avec l'aide de l'enseignante, ils peuvent s'exercer à se mettre dans la peau du destinataire et mieux identifier les attentes d'un potentiel destinataire en termes de justification des arguments.

Deux enseignants, Laurent et Stéphanie, pratiquent également des exercices d'écriture de paragraphes argumentatifs pour entrainer au développement des arguments. Laurent ne propose cet exercice qu'une fois, mais Stéphanie a déjà fait cet exercice en faisant réécrire plusieurs fois ce paragraphe à certains élèves, jusqu'à ce qu'ils réussissent. Elle le fait ainsi parce que les textes argumentatifs que doivent écrire les élèves, même s'il y en a plusieurs sur l'année, sont souvent des tâches de transfert, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de réécriture d'un texte en entier. Elle voulait donc travailler la réécriture jusqu'à ce qu'ils réussissent avec un paragraphe, puisque c'est compliqué de le faire pour des textes entiers.

2.3.2.1. Trouver des arguments

Les enseignants, même s'ils mettent cet objectif de développement de l'argumentation en avant lorsqu'ils abordent les objectifs de leurs cours, ne nous ont pas davantage explicité comment ils faisaient pour inciter au développement des arguments. Nous avons, cependant, beaucoup parlé des sources qui permettaient aux élèves de trouver des arguments. Nous supposons qu'au plus de ressources et d'informations ils ont sur le thème d'argumentation, au plus ils peuvent avoir des idées pour développer les arguments qu'ils vont mobiliser. C'est pour cela que nous les présentons dans cette section.

L'inspiration principale des élèves pour trouver leurs arguments se trouve dans les textes analysés en classe ou dans le livre qui présente le thème d'argumentation, et parfois dans des reportages ou des films sur le sujet. La deuxième ressource importante est les échanges oraux en classe, qui peuvent se dérouler sous forme de débats. Dans ces échanges, certains

enseignants en profitent pour poser des questions aux élèves afin qu'ils développent leurs arguments. Isabelle, qui est l'enseignante qui propose le plus des séquences sur des pièces de théâtre ou des romans dans le cadre de l'enseignement de l'argumentation, fait parfois des cercles de lecture dans lesquels les élèves échangent et doivent également étayer leur opinion sur leur lecture. Lorsque la classe va voir une pièce de théâtre, elle invite des animateurs qui vont également faire une activité durant laquelle les élèves devront donner leur opinion et apprendre à la développer, grâce aux questions des animateurs.

Une autre ressource, mobilisée par quelques enseignants (voir les entretiens de Manon, Stéphanie et Isabelle), est la recherche documentaire, en plus de la distribution d'un portefeuille de textes ou de la lecture d'un essai. Nous ne savons pas comment cette recherche documentaire est menée.

Stéphanie, qui donne un cours sur les « invariants de l'argumentation » sans aborder à ce moment-là des genres discursifs ou des situations de communications spécifiques, propose dans ce dossier des méthodes pour trouver et développer des arguments. Dans ces méthodes, on retrouve le *brainstorming*, la « technique des sept pourquoi » (les élèves doivent se poser la question « pourquoi ? » à sept reprises, pour développer leur argument) et les questions « qui ? que ? quoi ? quand ? où ? » par rapport à une problématique proposée. L'enseignante conseille également aux élèves de « passer la problématique dans différents domaines » (économie, sociologie…), de faire des liens avec leurs autres cours, de se mettre dans la peau de quelqu'un d'autre pour répondre à la problématique (si j'étais un vieux, si j'étais d'une autre nationalité…) et de généraliser des exemples en arguments. Après avoir tenté de trouver des arguments et de les développer par ces moyens, les élèves doivent effectuer une sélection des arguments les plus pertinents qu'ils ont pu relever.

Pour terminer, les deux enseignantes qui donnent cours dans la filière professionnelle, Séverine et Charlotte, lors de l'écriture de la production finale pour Séverine et de la production formative pour Charlotte, vont parfois jusqu'à donner des idées d'arguments ou un début de phrase à développer aux élèves lorsqu'ils sont à court d'idées. Il nous semble que donner des idées d'arguments au moment de la rédaction n'est pas très productif dans un enseignement du développement d'un argumentaire, surtout lorsqu'il s'agit de la production

finale et que les élèves ne pourront donc pas transposer l'aide qu'ils ont reçue de l'enseignante au moment où ils devront faire un texte de manière autonome.

2.3.2.2. La contre-argumentation

Les enseignants n'ont que peu abordé le processus de contre-argumentation, sauf quand ils mentionnaient le procédé de concession-réfutation parmi les exercices menés en classe. Certains l'ont présenté comme un objectif d'enseignement, sans dire, toutefois, si cet objectif était accompagné de moyens d'enseignement spécifiques. Même si Manon me dit qu'elle enseigne à ses élèves « comment réaliser une concession-réfutation ? Quel [en] est l'objectif ? Quel [en] est l'intérêt ? », il n'y a que Séverine qui mentionne que ses élèves passent un cours entier à s'entrainer à mobiliser ce processus. Elle leur donne des situations dans lesquelles ils doivent s'exercer à trouver quelque chose à concéder à l'adversaire et ensuite à réfuter. Lors de leur production écrite finale, elle réexplique aux élèves en individuel si besoin. Afin que les élèves comprennent la fonction de cette ressource, l'enseignante essaie de faire référence à des situations de la vie quotidienne des élèves pour leur faire comprendre pourquoi il peut être plus convaincant d'utiliser une concession-réfutation que pas de concession-réfutation du tout.

3. Organiser le discours

3.1. Gérer l'infrastructure générale

3.1.1. Macrostructure

Dans cet objectif de « macrostructure », nous avons rassemblé tout ce qui était enseigné en rapport avec les trois parties d'une rédaction, à savoir l'introduction, le développement et la conclusion, ainsi que les éléments de structure liés au genre discursif travaillé par les élèves.

La grande majorité des enseignants mentionne que les élèves doivent apprendre qu'il faut diviser son texte en une introduction, un développement et une conclusion, ainsi que ce qu'il faut mettre dans chacune de ces trois parties et à quoi elles servent. Ainsi, Séverine donne une fiche avec le plan général d'une argumentation dans laquelle il est écrit que l'introduction doit comporter le thème et la thèse, que le développement doit comporter plusieurs arguments avec un argument par paragraphe et une conclusion. À cet égard, Charlotte

rapporte les grandes difficultés qu'ont ces élèves à structurer leur texte, ne fût-ce qu'en divisant leur texte en trois parties : « oui, je le répète tout le temps. Je dois même... Ce que je fais, c'est que je remets même au moment de l'évaluation finale… pas toujours hein, mais quand c'est des exercices côtés en classe, je remets la structure au tableau, je remets, je dis : voilà j'attends ça : dans l'intro, j'attends ça… Parce que… je sais pas pourquoi ils l'intègrent pas ». Lors d'une séquence sur la critique cinématographique, elle a proposé à ses élèves d'écrire la critique partie par partie, en revenant entre chaque partie sur le film et son analyse. Même si nous n'avons pas davantage de détails sur cet exercice, il semble assez formaliste de faire écrire un texte de cette manière, en présentant le résultat attendu comme le résultat d'une « recette » dont les ingrédients seraient les éléments à « ajouter » dans chaque partie du texte. Les élèves de cette enseignante ne semblent simplement pas comprendre l'intérêt de cette division du texte en trois parties. Nous en reparlerons dans la sixième section de ce chapitre.

À propos de la division du texte, les enseignants doivent également insister, surtout auprès des élèves de 4e, sur la division du texte en paragraphes qui doit correspondre à « un argument par paragraphe ». Il semble que les élèves finissent toujours par s'approprier cette consigne.

Les enseignants qui donnent cours en 4e secondaire et en 6e secondaire qui font écrire à leurs élèves une lettre d'opinion ou une lettre de demande dans une relation asymétrique voient avec eux les « caractéristiques formelles de la lettre » (voir les entretiens de Laurent, Sarah et Camille). Camille fait analyser des lettres à ses élèves pour qu'ils puissent déduire la structure d'eux-mêmes, parce que : « ils [les élèves] écrivent plus trop des lettres à notre époque… »

3.1.2. Plan du raisonnement

Par le « plan du raisonnement », nous faisons référence à tous les aspects de la structure qui permettent de donner plus de sens à l'argumentation, de montrer « l'enchainement » ou le « raisonnement logique des idées », objectif indispensable dans l'enseignement de l'argumentation écrite, selon la plupart des enseignants.

Plusieurs enseignants m'ont parlé de leur enseignement du plan ou du brouillon, permettant d'agencer les idées et arguments des élèves.

Laurent aborde avec ses élèves les « types de plans », comme le « plan linéaire », le plan de type « pour-contre » et, en rhéto, le plan dialectique, mais ne nous a pas dit s'il faisait quelque chose de plus qu'expliquer ces types de plans.

Avec Manon, nous avons aussi parlé des « types de plans », mais ce n'est pas une matière qu'elle enseigne, car elle pense que suivre un type particulier de plan n'est pas fondamental. Ce qui est fondamental, selon elle, c'est « la cohérence, la non-contradiction et […] une progression logique […] savoir insérer une certaine gradation pour terminer par ce qui est le plus fort dans les arguments, c'est […] lier les idées entre elles, allez, ne pas… mettre en 3e paragraphe ce qui est en fait la suite logique du premier, etc. La cohérence est vraiment fondamentale ». Dans la réalisation de la tâche de plaidoyer-réquisitoire, ses élèves doivent lui rendre un plan dans lequel ils doivent montrer qu'ils ont déjà en tête « le contenu, comment est-ce qu'ils [vont] agencer leurs idées, quels arguments ils [vont] avancer, etc. ». L'enseignante vérifie à ce moment-là qu'ils ont déjà entamé des recherches et leur fait un retour avant qu'ils commencent la rédaction à proprement dite de leur argumentation.

Sarah présente également l'ordre des arguments comme une caractéristique à prendre en compte dans la structure de l'argumentation. C'est pourquoi elle réalise un exercice avec ses élèves au cours duquel ils analysent des argumentations et doivent se mettre dans la peau d'un récepteur et dire si l'argumentation les a conquis ou non, et pourquoi. Les raisons qui font que les élèves n'étaient pas convaincus pouvaient être liées au fait qu'il y avait des exemples non rattachés à des arguments, des arguments qui n'étaient pas sourcés ou des argumentations qui terminaient par une concession ou par un argument moins convaincant.

Les élèves de Pauline, après l'exercice de la classification des éléments de leur argumentation en thèse, arguments et exemples, sont vivement encouragés à faire un plan. Elle constate que pour ses élèves de 4e, c'est difficile, et qu'ils ont tendance à faire un brouillon de leur texte, mais que ce brouillon n'est pas vraiment modifié lors de sa « remise au propre ». Elle travaille beaucoup sur cette phase intermédiaire du texte et constate de meilleurs résultats lors de cet exercice, mais nous ne savons pas exactement comment elle travaille cette production intermédiaire.

Stéphanie, quant à elle, incite ses élèves à faire un brouillon par le biais des méthodes proposées pour trouver des arguments que nous avons abordées plus haut. Ils doivent noter leurs « idées brouillonnes », « en vrac », lors de cette recherche d'arguments. Même si elle pense que « c'est aberrant de faire une dissert sans passer par un brouillon », en faisant référence à des élèves qui ne font pas de brouillon, elle rapporte que ces étapes de recherche d'arguments et d'annotations pour préparer la production écrite ne sont pas indispensables et que certains élèves s'en sortiront quand même très bien sans passer par là.

Le dernier aspect travaillé, qui concerne la forme au service du sens, est la connexion entre les paragraphes. Plusieurs enseignants abordent cet aspect de la structure quand ils parlent de leur enseignement des connecteurs logiques et de la ponctuation. Alors que certains enseignants, comme Manon, ne trouvent pas que les élèves rencontrent des difficultés particulières avec les connecteurs logiques, d'autres rapportent que, face aux problèmes rencontrés par les élèves, ils finissent par baisser leurs exigences par rapport à ça. Laurent dit à ce sujet que ce serait bien qu'« au moins, [les élèves] utilisent les bons mots-liens externes. Ce serait déjà pas mal d'arriver à rédiger des paragraphes corrects, correctement construits avec le bon mot-lien externe, de la première phrase quoi ». Il explique également que si on ne pousse pas les élèves à utiliser des mots-liens, ils n'utilisent que le « mais », même parfois quand ce n'est pas pour exprimer une opposition. Charlotte, quant à elle, a arrêté d'essayer de les inciter à mettre plus de connecteurs que le « d'abord, ensuite, enfin » : « les connecteurs logiques vraiment… Pour moi s'ils ont bêtement déjà le "d'abord ensuite enfin" et que de temps en temps on a un petit "cependant" c'est bon quoi, je vais pas plus loin pour ça, avec eux en tout cas ». L'enseignante témoigne du fait que ses élèves n'appréhendent pas les nuances de certains connecteurs et si elle en demande trop, ils finissent par « taper » des connecteurs « pour [lui] faire plaisir ». Cette baisse d'exigences semble révéler un sentiment d'impuissance face à de telles difficultés des élèves qui, eux, ne semblent pas comprendre l'intérêt de ces éléments de « forme » dans leur production scolaire. Les élèves de Charlotte se situent clairement dans une posture formaliste vis-à-vis des connecteurs logiques et de tout ce qui concerne la forme du texte.

3.2. Gérer l'infrastructure de l'argument

Pour donner de la structure à leur argumentation, les élèves doivent également soigner la structure à l'intérieur de chaque paragraphe-argument. Nous avons déjà mentionné à deux reprises l'exercice de catégorisation de Pauline, Sarah et Camille qui permet cela. Camille donne davantage de précisions par rapport à ce qu'elle attend dans le développement d'un argument : « ils élaborent leur argument sur un plan abstrait, ils l'exemplifient avec des exemples de plus en plus concrets et précis et puis ils rappellent ce qu'ils démontrent quoi. Pour un peu faire une boucle, une espèce de cellule ». Cela incite les élèves à éviter de mettre des arguments trop abstraits incompréhensibles ou de se « perdre » dans des « petits exemples sans qu'on comprenne où ils veulent en venir ».

Stéphanie, quant à elle, est l'unique enseignante qui aborde le concept de « l'idée-force ». L'idée-force est la phrase qui « résume » l'argument dans le paragraphe argumentatif et elle doit comporter six caractéristiques : elle doit être adéquate, courte, claire, subjective, grammaticalement correcte et lexicalement correcte. L'objectif de la formulation de cette idée-force de cette façon est que le lecteur comprenne vraiment « l'essence de l'argument ». De cette façon, l'enseigne lutte également contre des paragraphes argumentatifs où « on ne comprend pas où les élèves veulent en venir ». Le paragraphe doit donc être composé de l'idée-force, du développement, d'un exemple et d'une courte conclusion si l'argument est long. Elle réalise avec ses élèves beaucoup d'exercices d'amélioration d'arguments afin que ceux-ci respectent les six caractéristiques de l'idée-force. Cet exercice de réécriture semble participer à un enseignement de la compétence scripturale puisqu'il incite les élèves à se mettre dans la position d'un lecteur et à s'interroger sur l'efficience du message communiqué.

4. Utiliser des ressources linguistiques

La plupart des enseignants expliquent, souvent en début ou en fin d'entretien, que la maitrise de la langue est essentielle dans l'écriture d'un texte argumenté. Un travail sur certains aspects linguistiques du texte est donc toujours réalisé lors de leurs séquences.

Les ressources les plus souvent travaillées, d'après les informations recueillies dans les entretiens, les connecteurs logiques et les modalisateurs, ainsi que le vocabulaire propre aux

genres discursifs travaillés. Certains enseignants ont également mentionné l'orthographe, la syntaxe, le registre de langue, le marquage de l'énonciateur par les pronoms personnels, ainsi que l'usage des figures de style.

Parmi les sept enseignants avec qui nous avons échangé à propos de l'usage adéquat des connecteurs logiques, deux ont rapporté que celui-ci ne posait pas de problèmes à leurs élèves (voir les entretiens de Manon et Séverine). Nous n'avons pas abordé les moyens proposés par Jean-Paul dans son travail sur les connecteurs logiques. Les quatre autres enseignants font, au minimum, des exercices de repérage de connecteurs dans des textes. Trois autres proposent des phrases où les élèves doivent rajouter un mot-lien adéquat, et Stéphanie propose également aux élèves de remplacer un connecteur par un autre ou par une petite phrase. Deux travaillent sur les nuances entre les connecteurs. Charlotte propose, en effet, un exercice où les élèves doivent classer les connecteurs par nuance. Elle précise néanmoins que cet exercice n'a pas été effectué en classe, mais sous forme de devoir, par manque de temps. Stéphanie, qui est l'enseignante qui propose le plus d'exercices sur cette matière, propose, en effet, d'identifier la nuance des différents connecteurs logiques. Cette enseignante a des exigences très précises en termes d'usage des mots-liens en fonction de l'année de ses élèves : en 4e secondaire, les élèves doivent être capables d'employer les connecteurs au bon endroit ; en 5e, ils doivent faire varier les connecteurs ; en 6e, ils doivent établir des liens entre leurs phrases de manière plus pertinente, et cela peut se faire grâce à des « petites phrases » plutôt que via des connecteurs. Elle ajoute qu'il y a davantage un travail sur le style en rhéto.

En ce qui concerne les modalisateurs, Manon pense, comme pour les organisateurs textuels, que les élèves maitrisent relativement vite ces outils et qu'elle n'a donc pas besoin de s'attarder outre mesure sur cette matière. Son objectif est, comme pour les connecteurs logiques et les types d'arguments, que les élèves diversifient leurs façons de modaliser leur texte. Elle aborde tout de même un exercice qu'elle a fait sur ce sujet en 5e secondaire, dans sa séquence sur le plaidoyer-réquisitoire : les élèves devaient apprendre à modaliser leur propos pour le travail de ce genre discursif et pour les entrainer à faire cela, l'enseignante leur proposait des phrases à modaliser.

Stéphanie aborde les modalisateurs davantage en rhéto, dans le cadre de la tâche du CESS qu'est la lettre d'opinion. Cet outil est introduit par le biais de l'analyse de lettres ouvertes, analyse pour laquelle l'objectif de l'enseignante est que les élèves constatent tout ce qui permet au scripteur de montrer que son texte est personnel, y compris les modalisateurs. Ensuite, les élèves doivent modaliser des textes peu modalisés.

Isabelle propose une fiche-outil sur les modalisateurs ainsi que des exercices, mais nous ne savons pas exactement lesquels. Il semble qu'elle mette en valeur la fonction de cet outil pour le sens de la communication : « Et alors pour la forme, donc c'est plutôt ce que j'appelle en général les aspects persuasifs donc on va travailler à la fois sur des aspects purement de forme comme le jeu sur des… sur les pronoms qu'on va utiliser, les adverbes, les adjectifs… est-ce qu'on va prendre des adverbes et des adjectifs à connotation positive, à connotation même superlative parfois ? Est-ce qu'on va utiliser des adjectifs à connotation négative et donc induire par là, même lorsqu'on décrit un fait, finalement créer un argument par ces éléments parce que dans le fait qu'on va décrire, le choix des mots va induire finalement une opinion ? Donc c'est là-dessus aussi qu'on travaille, sur ces modalisateurs, sur ces moyens de modaliser l'information ».

Enfin, le vocabulaire spécifique à certains genres discursifs est travaillé par quelques enseignants, comme le vocabulaire lié aux sentiments et aux goûts pour les tâches de jugements de goût ou de critiques, ou les « termes techniques du plaidoyer », comme dit Charlotte. Le vocabulaire est également abordé pour son rôle de modalisateur dans les énoncés. Nous ne savons cependant pas comment ce vocabulaire est travaillé.

5. Moyens qui servent aux quatre objectifs principaux

L'analyse dont nous venons de rendre compte montre déjà que la plupart des objectifs présentés dans la littérature didactique constituent des objectifs d'enseignement pour la plupart des enseignants interrogés. Nous allons maintenant passer en revue des moyens utilisés par beaucoup de professeurs qui peuvent servir à plusieurs objectifs.

Le premier outil est l'analyse de textes, que nous ne développerons pas davantage puisqu'il a déjà été abordé dans les sections précédentes. Le deuxième outil rassemble tout ce qui relève

des productions intermédiaires et formatives que proposent les enseignants et qui permettent de travailler l'écriture, souvent à plusieurs reprises, et donc, en principe, le respect du contrat de communication, l'étayage des arguments, la structure du texte et la mise en mots des argumentations. Le troisième outil concerne tout ce qui a trait à l'évaluation des copies des élèves et qui peut inciter ceux-ci à réviser leur texte, par le biais de la coévaluation ou de l'autoévaluation par exemple. Le dernier outil est la réécriture, que ce soit la réécriture de textes entiers ou d'extraits problématiques de textes.

5.1. Productions intermédiaires et productions d'entrainement

Par « productions intermédiaires », nous entendons tout ce qui constitue un « premier jet » des productions finales et qui sera travaillé de manière spécifique, comme le plan du texte ou le brouillon. Ces productions sont toujours formatives. Nous allons également aborder d'autres types de productions de textes, qui sont aussi formatives : ce sont les productions d'entrainement. Nous entendons par là des textes argumentés finis, mais qui portent sur un autre thème que le texte de la tâche finale qui sera évalué certificativement. L'élaboration de ces productions d'entrainement peut être travaillée avec davantage d'accompagnement de l'enseignant, puisque leur objectif est de s'entrainer à l'écriture d'un texte argumenté. Dans toutes les séquences didactiques dont nous avons parlé avec nos informateurs, à l'exception des cours de Séverine, les élèves doivent soit écrire une, voire plusieurs, production(s) d'entrainement, soit rendre une production intermédiaire de leur texte final, soit les deux.

Camille, afin de préparer ses élèves de rhéto à l'examen du CESS, leur fait écrire quatre lettres d'opinion avant la lettre qui sera évaluée certificativement. Elle nous dit effectivement dans l'entretien qu'une des choses les plus importantes à faire avec les élèves pour les entrainer à l'argumentation écrite, c'est de les pousser à écrire beaucoup ainsi que de leur faire des retours réguliers sur leurs textes. Le seul inconvénient qu'elle rencontre avec ses élèves lors de ces productions formatives est que ceux-ci ont tendance à « négliger » leur travail, à ne pas s'investir, parce que les productions formatives ne compteront pas dans leur moyenne au bulletin. Pauline fait écrire à ses élèves deux productions d'entrainement formatives avant la production certificative, avec une évolution dans son accompagnement : la première production est réalisée avec beaucoup d'accompagnement, même durant la rédaction, tandis

que pour la seconde, les élèves analysent les textes sur le thème de la séquence avec l'enseignante, mais ils doivent rédiger seuls. L'enseignante nous rapporte que ce cours sur l'argumentation dure quatre mois. Comme nous l'avons déjà évoqué, Pauline travaille également le plan de texte avec ses élèves, après avoir fait l'exercice de classement du contenu de l'argumentation en « thèse-arguments-exemples ». Sarah réalise, elle aussi, de longues séquences sur l'argumentation écrite avec ses élèves, en particulier pour le plaidoyer-réquisitoire, pour lequel elle fait produire deux textes avant l'évaluation certificative. De la même manière, Isabelle et Charlotte passent par une production d'entrainement formative. Cette dernière réalise cet exercice différemment des autres puisque ses élèves peuvent écrire la production formative à deux. Même si elle constate une amélioration entre la production formative et la production certificative des élèves, elle remarque tout de même que lors de l'exercice par deux, il arrive qu'un des élèves travaille plus que l'autre, ce qui fait que l'exercice ne constitue pas un réel entrainement pour tout le monde et que ces élèves qui s'investissent moins perdent l'opportunité de s'améliorer pour la tâche finale.

Il n'y a que deux enseignantes qui nous ont affirmé travailler spécifiquement le plan, qui constitue une production intermédiaire : Pauline et Manon. Cette dernière fait travailler la rédaction du plaidoyer-réquisitoire à ses élèves en trois temps : d'abord, ils doivent rendre une « fiche d'intention » dans laquelle ils annoncent le sujet (en rapport avec l'immigration clandestine, thème qu'ils ont abordé plus tôt dans le cours) sur lequel ils vont travailler, l'objectif qu'ils se fixent et quels sentiments ils désirent susciter. L'enseignante évalue si cela est suffisant, incite à préciser certains aspects le cas échéant, et les élèves passent ensuite à la réalisation de leur plan pour lequel ils devaient déjà avoir le contenu en tête, savoir comment ils allaient agencer leurs idées, quels arguments ils allaient avancer. L'enseignante vérifie, à cette étape, s'ils ont déjà entamé des recherches. Enfin, les élèves passent à la rédaction et l'enseignante veut bien « relire un paragraphe ou l'autre pour dire ce qu'il [faut] changer ».

Tous ces exercices de productions intermédiaires ou de productions formatives peuvent se révéler très utiles pour l'entrainement de la compétence scripturale si un moment est consacré, entre chaque production, à la révision des copies et à l'identification des erreurs et

passages problématiques dans les textes des élèves, condition nécessaire pour que ceux-ci comprennent ce qu'il faut améliorer pour le prochain texte à écrire. C'est ce moyen scriptural que nous allons aborder maintenant, en passant également par le sujet des corrections des enseignants.

5.2. Évaluation

La compétence de révision est le plus souvent entrainée dans des exercices d'évaluation de copies d'autres élèves, que ce soit les copies d'élèves de la classe après la production formative, ou des copies d'élèves d'années précédentes. Il s'avère que la majorité des enseignants travaillent cela dans leurs séquences. Dans les classes de Sarah et Isabelle, par exemple, les élèves ont dû coévaluer leurs camarades de classe après leur production formative. Les enseignantes remarquent que cela fonctionne bien, les élèves font des remarques constructives en identifiant une contradiction ou un manque de clarté, par exemple, et, d'après Isabelle, ils « apprennent pas mal comme ça ».

Stéphanie pratique beaucoup « l'observation » dans l'ensemble de ses cours sur l'argumentation, que ce soit de textes, d'extraits de textes ou de phrases, et estime que c'est une étape « vraiment essentielle dans l'étude de l'argumentation ». C'est pour cela qu'elle utilise des copies des années précédentes anonymisées pour les analyser en classe avec ses élèves actuels afin de voir ce qui est perfectible ou d'observer ce qui fait que certaines argumentations sont convaincantes. Pauline essaie également de toujours montrer des exemples et d'analyser des copies d'anciens élèves après la première production formative et elle pense que c'est en partie grâce à cela qu'elle peut constater une amélioration dans les textes de ses élèves.

Deux enseignantes ont abordé le fait qu'elles proposaient aux élèves de se servir de la grille d'évaluation ou d'un correctif très pointu pour s'autoévaluer ou se coévaluer (il s'agit de Charlotte et Camille). Il nous semble que c'est peut-être le moyen qui garantit de manière moins certaine le travail du processus de révision. En effet, la grille d'évaluation, si elle ne contient que des critères très précis, peut amener les élèves à évaluer les textes en fonction de ces critères ponctuels et non en fonction de l'efficience de la communication que

permettent ces textes et donc de leur compréhension du texte et du fait que celui-ci les convainc ou non.

Laurent ne propose pas de coévaluation ou d'analyse de copies d'élèves, mais constate que sa correction pointue des productions formatives peut parfois se révéler très utile pour certains élèves, qui s'améliorent alors dans leur tâche finale. C'est une pratique pédagogique très importante pour Camille aussi, qui rapporte que, dans l'enseignement de l'argumentation écrite, « c'est important de beaucoup les faire écrire et de leur donner des retours réguliers sur ce qu'ils font ». En plus de donner des retours réguliers à ses élèves, elle fait commenter des copies en classe afin de faire identifier ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans leurs textes.

Stéphanie, quant à elle, en plus des analyses de copies d'élèves, donne pour objectif à ses élèves que, en fin de rhéto, ils puissent identifier leurs forces et leurs faiblesses : « moi j'essaie en tout cas qu'ils arrivent à ça et qu'ils sachent quand ils doivent passer plus de temps sur un exercice ou moins de temps […] quand ils doivent demander de l'aide ou pas, quand ils doivent recourir à des outils de référence ou pas ». Pour cela, elle a eu l'opportunité, grâce à l'enseignement en distanciel de 2020-2021, de faire des entretiens individuels avec ses élèves. Elle leur donne aussi, chaque année, un dossier de révision où chacun doit résoudre des exercices sur ce qui leur pose le plus de problèmes pendant qu'elle passe dans les bancs pour répondre à des questions et pour aider. Lorsque certains élèves ont besoin de moins de temps pour effectuer leurs exercices, elle leur donne des exercices de dépassement ou elle leur propose d'aider les autres.

5.3. Réécriture

Sarah, Stéphanie et Isabelle, qui font pratiquer des exercices d'analyses de copies d'élèves et d'identification de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas dans ces copies, proposent toutes les trois de retravailler les formulations qui ne sont pas correctes. Jean-Paul fait faire cet exercice de réécriture à ses élèves aussi, mais sans nous préciser s'il annonçait lui-même ce qui n'allait pas dans les textes des élèves ou si ces derniers s'entrainaient également à la révision de copies. Il rapporte que cet exercice permet aux élèves de se rendre compte que « il suffit parfois de changer deux signes de ponctuation et un mot de vocabulaire pour que la

phrase signifie quelque chose […] On essaie de leur montrer qu'ils ont le droit de faire des erreurs et qu'il y a moyen de corriger relativement facilement pour s'améliorer ».

Les élèves de Camille n'ont réalisé qu'une fois un exercice de réécriture de texte. L'enseignante aimerait réitérer cette pratique, mais elle la trouve trop chronophage, même si elle admet que c'est plus facile pour les élèves d'appliquer les conseils d'amélioration dans un même texte que de les transposer à un nouveau texte sur un nouveau thème. Pauline ne pratique pas non plus la réécriture pour les mêmes raisons, mais utilise un autre outil pour que ses élèves pensent à ne pas reproduire les mêmes erreurs dans leurs nouvelles productions : chacun possède un carnet de progression dans lequel l'enseignante note, à la fin de chaque production, les éventuels problèmes rencontrés dans sa copie. Elle prend garde à ne mettre que les problèmes principaux, qui desservent le plus leur intention de communication et la bonne compréhension de leur message, comme un manque de cohérence, de pertinence, de développement des arguments… Les élèves ont la possibilité de gagner un point dans leur bulletin s'ils ont progressé sur les éléments relevés dans le carnet. D'après l'enseignante, les élèves se servent de cet outil et prennent l'habitude de prendre en compte les commentaires des productions précédentes. Ce moyen semble donc assez efficace.

6. Des enseignants et des élèves aux profils variés

L'analyse et la synthèse des informations recueillies dans nos entretiens nous font constater que la plupart des enseignants visent les mêmes objectifs que ceux de la littérature didactique. Les objectifs les moins abordés de manière explicite et pour lesquels il semble y avoir moins de moyens présentés comme garants de leur atteinte sont les objectifs d'identification du contrat de communication et de production d'arguments valides. L'enseignement de l'identification du contrat de communication ne semble pas toujours systématique et explicite, mais cela nous est peut-être apparu de cette façon à cause du manque d'approfondissement de ces questions de notre part lors des entretiens. Quant à la validité des arguments avancés par les élèves, il n'y a que Pauline et Isabelle qui ont abordé le fait que les arguments devaient se baser sur des faits (Isabelle) ou sur des « arguments rationnels »

(Pauline). La plupart des enseignants conseillent simplement à leurs élèves d'éviter les arguments *ad hominem*.

La plupart des enseignants convoquent cependant des moyens scripturaux, comme le travail des processus de révision et de réécriture, en explicitant leur rôle efficace dans un apprentissage de l'écriture scolaire.

Les conceptions de l'enseignement de l'argumentation de nos informateurs semblent donc quelque peu hétérogènes. Certains ont l'air de donner des séquences didactiques plus courtes, avec peu d'exercices sur des problèmes d'écriture ciblés et un entrainement insuffisant aux compétences de révision et de réécriture, tandis que d'autres semblent avoir des pratiques enseignantes plus réflexives, qui cherchent à cibler les problèmes particuliers de leurs élèves et à trouver des solutions pertinentes pour les résoudre, comme Stéphanie et Pauline.

Il faut tout de même noter que, malgré un enseignement qui semble plutôt scriptural, tous les enseignants, sans exception, ont abordé d'eux-mêmes les problèmes de « maitrise de la langue » de leurs élèves, sur le mode du « il n'y a pas que l'argumentation ».

Certains enseignants se démarquent par leur façon d'enseigner l'argumentation écrite parce qu'elle semble soit insuffisante, du point de vue de l'entrainement de la compétence scripturale ou parce que, au contraire, elle apparait très réflexive et plus ciblée sur l'objectif de communication efficiente.

Charlotte, Séverine et Laurent s'inscrivent dans cette première façon d'enseigner. En effet, selon leurs dires, ils proposent peu d'exercices de révisions de copies, peu ou pas de productions intermédiaires ou de productions d'entrainement et peu ou pas d'exercices de réécriture.

En ce qui concerne Laurent, lorsqu'il répond à la dernière question de l'entretien qui portait sur l'atteinte des objectifs avec leurs élèves, il nous explique que s'il n'atteint pas ses objectifs avec certains élèves, c'est parce que ceux-ci « bâclent spontanément » et « n'ont pas plus envie que ça de les atteindre ». Plus tôt dans l'entretien, il nous disait qu'il devait toujours rappeler ce qu'étaient les anaphores, ces « problèmes de pronoms » auxquels un critère est

consacré dans la grille d'évaluation : « il y en a énormément qui ont toujours 0/3 si c'est sur 3 pour ce point-là hein. Même « personne », si on parle de personnes, donc personnes au pluriel, ces personnes, ça va être « ils » quoi. Ou bien euh… même… il faut même pas ce cas particulier-là où je peux comprendre encore la raison pour laquelle ils écrivent « ils » plutôt que « elles »… mais employer des « ils » et des « elles » et des… et les « celles-ci » plutôt que « ils » et tout ça, ils ont… ils ont vraiment du mal ». Il rapporte un problème du même ordre à propos de l'usage des connecteurs logiques : « eux, ils vont employer uniquement « mais » comme mot-lien d'opposition et même parfois quand c'est pas une opposition. Ils vont toujours employer les mêmes mots […] ils ont… ils ont quand même toujours, encore en 5e, parfois du mal cause-conséquence hein. De se rendre compte où est la cause, où est la conséquence et donc quel est le bon mot-lien quoi ». Ces indices sur la compétence métalinguistique des élèves et ce qui apparaît comme un manque de motivation laissent penser qu'ils adoptent une posture formaliste par rapport au langage ou, en tout cas, une posture non scripturale. L'enseignant ne paraît pas pouvoir identifier ce problème et trouver des solutions pour entrainer cette posture. Il dit d'ailleurs que ce qui est typique de l'argumentation, c'est que « il y a ceux qui… de manière innée, s'en sortiraient aussi bien avant que le cours ne soit donné qu'après […] il y a ceux qui dès le départ ont… ont cette logique, ont cette approche logique, ont cette chance de bien maitriser la langue aussi… 'fin tant mieux pour eux » et lorsqu'il nous explique comment il aborde l'objectif d'organisation du texte avec ses élèves, il dit : « quand on voit les types de plans, on en parle, et puis ensuite… c'est essayer qu'ils appliquent, 'fin espérer qu'ils l'appliquent ». Il semble, dans la première citation, qu'il nous décrive la posture scripturale qu'ont déjà certains élèves en arrivant dans sa classe et, dans la seconde citation, qu'il compte sur le fait que cette posture scripturale soit déjà acquise pour que lui-même puisse atteindre ses objectifs d'enseignement avec ses élèves.

Séverine et Charlotte, quant à elles, sont les deux enseignantes qui donnent cours dans la filière professionnelle. Elles rapportent toutes les deux des difficultés chez leurs élèves, que ce soit des difficultés de concentration, de discipline ou de « maitrise de la langue » et elles semblent toutes les deux s'inscrire dans une « pédagogie de l'adaptation » par rapport aux compétences des élèves. Par exemple, c'est parce que les élèves ont des difficultés à utiliser adéquatement les connecteurs logiques que les deux enseignantes n'exigent pas d'eux qu'ils

diversifient les mots-liens à utiliser dans leurs textes et que Charlotte, plus particulièrement, se contente de « d'abord, ensuite, enfin ». Les deux enseignantes donnent également parfois certaines idées ou tournures de phrases aux élèves lorsqu'ils se retrouvent bloqués dans l'élaboration de leur écrit, même lorsqu'il s'agit de la tâche finale, dans le cas de Séverine. Cette dernière ne semble tout de même pas se plaindre d'un manque de clarté ou de développement des arguments dans les productions de ses élèves, et même si elle dit elle-même qu'elle atteint ses objectifs avec eux « en simplifiant quand même un petit peu », elle dit aussi qu'ils atteignent les objectifs de manière suffisante pour entrer dans l'année supérieure.

Ce n'est pas ce que rapporte Charlotte, qui semble démunie par rapport aux productions finales de ses élèves : « je suis contente parce que finalement ils arrivent à comprendre, ils savent comment structurer un texte, ils ont une base argumentative, ils savent reconnaitre certains arguments et même parfois les utiliser, ils arrivent à me rendre un texte qui dans leur tête est bien construit, mais le problème c'est que les phrases et la syntaxe, ça ne va pas quoi […] quand ils le mettent par écrit, c'est comme s'il y avait une partie de leur développement qui restait dans leur tête et qu'ils ne couchaient pas par écrit parce que ils pensent que c'est assez clair la manière dont ils l'ont écrit alors que leur phrase n'a pas de sens […] Donc c'est con, mais pour moi, ceux qui réussissent, c'est parce qu'ils ont les bases de français et ceux qui ratent, c'est parce qu'ils ne les ont pas et c'est pas parce qu'ils n'ont pas travaillé les objectifs que moi je leur ai enseigné quoi ». L'enseignante semble faire dans cette citation un constat similaire à celui de Laurent : il y a des élèves qui sont déjà disposés au scriptural et d'autres qui ne semblent toujours pas percevoir l'intérêt de l'usage adéquat de certaines ressources linguistiques pour la rédaction de leurs textes scolaires. L'enseignante ne sait pas comment solutionner ce problème parce qu'elle pense que ce n'est pas son rôle d'entrainer davantage à la maitrise de la langue. En effet, nous avons pu constater que l'enseignante adopte elle-même, à plusieurs moments de l'entretien, une posture formaliste par rapport au programme qu'elle doit suivre pour ses cours : même si elle admet que les « bases du français » sont nécessaires et que son enseignement de l'argumentation est insuffisant pour faire en sorte que les élèves écrivent des textes argumentés qui correspondent aux exigences scolaires, elle s'en remet au programme qui ne laisse « plus vraiment de place […] pour revoir

des bases de français type grammaire, syntaxe et même vocabulaire ». Lorsque nous avons abordé, dans notre entretien, les ressources sur lesquelles elle se basait pour construire son cours, elle nous a expliqué avoir utilisé un manuel qu'elle « n'aime pas du tout », mais auquel elle a recours parce que « au moins […] ça respecte le programme et c'est bon ». Elle-même ne met pas en rapport, comme les élèves ne mettent pas en rapport les consignes formelles et leur objectif de communication, l'enseignement des « bases de français » et son objectif d'enseignement qui devrait être d'entrainer ses élèves à produire des textes efficients du point de vue communicationnel.

D'autres enseignantes semblent davantage conscientes de leur objectif d'enseignement et sont donc capables d'adapter leurs moyens en fonction de cet objectif et de trouver ainsi des solutions plus créatives pour les problèmes qu'elles rencontrent dans les copies de leurs élèves, comme c'est le cas pour Stéphanie et Pauline. C'est cette première enseignante qui a créé un dossier entier consacré aux invariants de l'argumentation avec de nombreux exercices qui permettent l'entrainement de la compétence scripturale, tels que des exercices d'identification de ressources linguistiques spécifiques à l'argumentation, d'identification de problèmes de formulation dans des textes ou de réécriture. Cette idée leur est venue, à son collègue et elle, à la suite du constat suivant : « on s'est rendu compte que si par exemple, je sais pas, je voyais le réquisitoire, bah après si je passais à une autre forme de texte argumentatif, ils avaient vraiment du mal à transposer ». Au contraire de Charlotte, même si elle sait « qu'on doit pas normalement fonctionner comme ça, avec les programmes, qu'il faut être normalement en contexte », elle a décidé de mettre cela en place et rapporte que « ça fonctionne pas mal ». Pauline, quant à elle, vante beaucoup les apports de l'exercice qu'elle a mis en place il y a peu et qui permet de classer le contenu du texte argumenté des élèves en « thèse-arguments-exemples ». Elle dit à ce propos que pour la justification des arguments des élèves, « avec le tableau, ça marche un peu mieux ».

Sarah et Manon proposent également des séquences de cours longues et ambitieuses pour leurs élèves. En effet, Manon introduit les thèmes d'argumentation qu'elle propose avec des ouvrages entiers pour lesquels elle prend le temps de « décortiquer » le message de l'auteur avec ses élèves. Dans sa séquence sur le plaidoyer-réquisitoire, elle fait oraliser les

productions des élèves et donne les moyens pour que ceux-ci aient la possibilité de le faire convenablement. Sarah, quant à elle, propose beaucoup de productions d'entrainement et d'exercices entre ces productions qui permettent souvent aux élèves de se mettre dans la peau du lecteur d'un texte. Elle a également rapporté sa volonté que les élèves aient une « maitrise consciente » des outils qui leur permettent de mieux argumenter. C'était également la seule enseignante qui proposait d'analyser le contrat de communication du plaidoyer-réquisitoire. Ces deux enseignantes rapportent toutes les deux, à la fin de l'entretien, qu'elles ont des élèves « très scolaires » (Manon), qui sont dans une « bonne école » et « qui bossent convenablement » (Sarah).

7. Les ressources des enseignants dans l'élaboration de leurs cours

Les réponses les plus récurrentes à la question sur ce qui guide les enseignants dans l'élaboration de leurs cours sur l'argumentation portaient sur les manuels (7 enseignants les mentionnent), internet (5 enseignants les mentionnent), les collègues (8 enseignants les mentionnent) et l'expérience (4 enseignants la mentionnent). La majorité des enseignants ont évoqué au moins cinq ressources qui les ont aidés à élaborer leurs séquences sur l'argumentation.

La plupart des enseignants n'utilisent pas des séquences issues de manuels telles quelles et préfèrent créer leurs propres cours, mais ils utilisent les manuels pour trouver des textes argumentatifs ou pour avoir une idée de canevas pour leurs propres séquences. Internet, et notamment le groupe Facebook grâce auquel nous avons trouvé quatre des enseignants pour nos entretiens, revenait également souvent dans les réponses des enseignants. « Les collègues » constituaient la réponse la plus récurrente, qui recoupe quelque peu « internet » ainsi que d'autres ressources puisque les séquences trouvées sur le groupe Facebook des enseignants, par exemple, ont été créées par des professeurs de français, qui se sont eux-mêmes probablement inspirés d'autres ressources. Comme le dit Pauline, il est tout à fait possible que les cours des collègues constituent souvent « des ressources de 3^{e} ou 4^{e} main ». Plusieurs enseignants ont également rapporté qu'ils changeaient leurs cours au fil des années en fonction de ce qui fonctionnait ou ne fonctionnait pas avec les élèves, ou du public d'élèves qui évolue en fonction des années et pour lequel il faut trouver des nouveaux référents qui

leur parlent, comme le dit Isabelle quand elle parle de ce qui l'aide à construire ses cours : « je me dis quand même l'expérience parce que avec les années je vois quand même des trucs qui fonctionnent, qui ne fonctionnent pas ou alors qui ont fonctionné mais qui ne fonctionnent plus parce que ben les élèves ils changent aussi, ils évoluent aussi… il faut… on est obligé évidemment, comme toujours, en français, […] il est capital de se tenir au fait de l'actualité, de faire des liens avec ce que les élèves connaissent ».

Les autres ressources qui ont été abordées dans les entretiens, chacune une à deux fois au total, sont le programme, les cours de l'agrégation, les cours d'université sur l'argumentation, les cours de secondaire sur l'argumentation, la formation continue, des « outils de référence » (plus précisément, *Le Grévisse de l'enseignant* pour Pauline et des « référentiels sur l'argumentation » pour Isabelle) et des « livres de fond » sur l'argumentation[7]. Pour susciter la motivation des élèves, les enseignants tentent de choisir des sujets qui vont leur plaire, qui les concernent et qui sont actuels. Les textes argumentatifs et informatifs proposés sont ainsi parfois trouvés dans les médias.

Nous pouvons constater une corrélation entre les enseignants qui semblent donner un enseignement plus scriptural et le fait qu'ils utilisent des ressources plus théoriques et peu mentionnées par les autres, comme des « référentiels sur l'argumentation » (Pauline et Isabelle), les cours d'université sur l'argumentation (Sarah et Camille) et des « livres de fond » sur l'argumentation (Stéphanie). Il faut également préciser que Pauline a suivi un cours à l'UCLouvain sur la compétence scripturale, en 2016-2017, même si nous n'en avons pas parlé dans notre entretien. Il semble cependant difficile d'établir ce qui, dans les ressources citées, a incité les enseignants à mobiliser des moyens scripturaux dans l'enseignement de la production textuelle.

[7] Nous n'avons pas plus de détails sur ce que sont les « référentiels sur l'argumentation » et les « livres de fond » utilisés par Isabelle et Stéphanie.

Conclusion

Dans ce mémoire, nous nous sommes interrogée sur les conceptions de l'enseignement de l'argumentation existantes chez les professeurs de français du secondaire. Cette question nous est apparue à la suite de notre consultation de séquences didactiques sur l'argumentation écrite qui ne nous ont pas semblé donner les outils nécessaires à l'élaboration d'un texte efficient, du point de vue des réquisits scolaires en termes de communication. En tant que future enseignante, elle a suscité notre intérêt au point de vouloir tenter d'y répondre dans ce travail de fin d'études que constitue le mémoire.

Nous nous sommes donc questionnée sur ce que préconisait la littérature scientifique en termes d'enseignement à l'argumentation écrite et sur ce que véhiculaient les approches proposées en termes de conceptions. Dans cette recherche, nous avons pu dégager deux conceptions, bien que la seconde nous ait paru difficilement définissable. La première porte sur l'enseignement de toute production scolaire et se donne pour objectif de fournir les outils nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent développer une compétence métalangagière qui leur permettra, d'une part, de répondre aux réquisits scolaires, et d'autre part, d'atteindre un but de communication de manière efficiente. La deuxième relève davantage d'un objectif d'amener les élèves à comprendre et à respecter les codes d'un genre discursif. Ce n'est pas pour autant qu'elle exclut tous les objectifs de la conception scripturale, mais elle ne les présente pas comme déterminants dans l'apprentissage de l'argumentation écrite. Or, il nous apparaît, grâce à la recherche d'Anne-Sophie Romainville et d'autres chercheurs avant elle, que sans l'entrainement de la compétence métalangagière, il est impossible d'affirmer que tous les moyens ont été mis en place pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves. En effet, la littérature didactique que nous avons consultée aborde peu les difficultés causées par l'impossibilité de certains élèves à entrer dans un rapport scriptural au langage. Dès lors, même si elle aborde certaines solutions possibles pour résoudre ces difficultés, elle ne les présente pas comme telles, ou pas de manière explicite. Cela constitue pour nous un manquement, car les enjeux d'un enseignement scriptural nous semblent fondamentaux.

Les résultats de notre recherche dans la littérature scientifique nous ont ensuite permis de caractériser les conceptions qui ressortaient dans des entretiens que nous avons menés avec une dizaine de professeurs de français. Lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats de notre recherche empirique, il nous est apparu, encore une fois, que les conceptions dégagées dans notre état de l'art n'étaient pas exclusives. Dans une certaine mesure, les enseignants conçoivent tous qu'il est nécessaire d'analyser des modèles d'argumentation écrite à suivre et à ne pas suivre, et qu'il est nécessaire de travailler, à plusieurs reprises et en accompagnant les élèves, l'écriture de textes argumentés. Certains enseignants se sont tout de même démarqués par le peu de mobilisation de moyens scripturaux dans leurs séquences didactiques. Il nous a semblé que, tout comme les élèves ne peuvent pas entrainer leur compétence scripturale tant qu'ils ne comprennent pas les attendus scolaires en termes de logique langagière à adopter, les enseignants ne peuvent pas enseigner de manière scripturale s'ils ne savent pas ce qu'est ce mode langagier et s'ils ne savent pas que l'adoption de celui-ci devrait constituer leur objectif principal d'enseignement.

Nous avons enfin voulu déterminer si les enseignants à la conception davantage scripturale utilisaient des ressources différentes dans l'élaboration de leurs cours d'argumentation que les enseignants n'ayant pas, ou ayant moins, cette conception scripturale. Il est apparu que ceux-ci mentionnaient davantage des ressources « théoriques » que les autres (comme des référentiels et des « livres de fond » sur l'argumentation), mais nous ne connaissons pas exactement le rôle de ces ressources dans le développement des moyens scripturaux mis en œuvre dans leur façon d'enseigner. Il se peut que ces professeurs soient davantage « réflexifs » que les autres et que c'est cela qui les pousse, d'une part, à se référer à des savoirs théoriques, et d'autre part, à mobiliser des moyens scripturaux, sans que les deux démarches soient directement liées.

Ce que nous pouvons dire, à l'issue de cette recherche, c'est que, si certains enseignants, même après plus de dix années de carrière, ne conçoivent pas leur enseignement comme un enseignement, avant tout autre chose, d'une logique langagière propre à notre culture écrite, alors, la compétence scripturale nécessaire à l'adoption de cette logique langagière et les moyens permettant aux élèves de la développer mériteraient d'être davantage explicités dans

la formation des enseignants. C'est une opinion qui, nous l'espérons, aura été assez étayée que pour être comprise par les lecteurs de ce mémoire.

Bibliographie

DOLZ, Joaquim. PASQUIER, Auguste. (1994). « Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte ». 163-179. In : *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*. N° 10.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

CHAROLLES, Michel. (1986). « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques ». In : *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*. N° 49.

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2017). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*. Bruxelles : Secrétariat général de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

ROMAINVILLE, Anne-Sophie. (2019). *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*. Paris : La Dispute.

SCHEEPERS, Caroline. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck.

THYRION, Francine. (2011). *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français.* Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Faculté de philosophie, arts et lettres
Place Blaise Pascal, 1 bte L3.03.11, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | **www.uclouvain.be/fial**