

# ENSEIGNEMENT DE L'ARGUMENTATION ET RETOUR SUR LE TEXTE (1)

Joaquim DOLZ, FPSE, Université de Genève  
Auguste PASQUIER, Service du français, DIP, Genève

---

**Résumé :** Depuis quelques années, nous proposons des séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'argumentation à l'école primaire. Ces séquences comportent une série d'ateliers d'apprentissage relatifs à certaines dimensions communicatives et langagières spécifiques à l'argumentation. Elles ont été expérimentées pour évaluer les effets de ces nouveaux instruments pédagogiques sur les capacités des élèves lors de la réécriture d'un texte argumentatif. Les résultats de cette recherche montrent l'influence des activités relatives aux contenus spécifiques à l'argumentation sur l'évolution de l'écriture des élèves.

---

La recherche dont nous allons faire état s'inscrit dans le cadre d'une série de travaux conduits à Genève pour évaluer les effets, sur les productions écrites des apprenants, d'un enseignement systématique et intensif de différents genres discursifs (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991 ; Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991 ; Dolz, 1992 ; Schneuwly, 1992). Les résultats de ces recherches, qui visaient le récit historique, le genre explicatif-documentaire et la description, ont permis de mettre en évidence des améliorations significatives, après l'enseignement, dans deux activités : la révision de la première version d'un texte écrit par les élèves, puis la réécriture d'un nouveau texte à partir de la même consigne ou d'une autre consigne proche de la première. Ces progrès sont spécifiques à chacun des genres discursifs enseignés, ils concement en priorité les dimensions abordées dans les séquences didactiques expérimentées (soit les aspects communicatifs et de gestion de la textualisation, soit les aspects associés à la planification et à l'utilisation du schéma textuel), mais montrent également, pour un petit nombre d'élèves, des améliorations liées à des transferts ponctuels de certaines dimensions travaillées explicitement sur d'autres dimensions textuelles pour lesquelles les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement. Ainsi, certains élèves ont progressé dans l'organisation du texte grâce au travail réalisé sur certaines unités linguistiques, les temps du verbe, par exemple.

L'objectif de la recherche que nous présentons ici est de déterminer dans quelle mesure des élèves de 11-12 ans réalisent une tâche de réécriture, en d'autres termes dans quelle mesure ces élèves sont capables d'améliorer un texte argumentatif écrit grâce à un enseignement intensif relatif à différentes dimensions du discours argumentatif, organisées dans une séquence didactique.

Il est généralement signalé que les jeunes élèves ne parviennent que tardivement et difficilement à réviser et à réécrire leurs premières productions. Nous essaierons de montrer que la révision et la réécriture sont possibles à condition

qu'un enseignement ait été organisé à propos des problèmes d'écriture typiques des élèves de cet âge et qui ont été décrits par diverses études développementales.

## 1. UN ENSEIGNEMENT SYSTÉMATIQUE DE L'ARGUMENTATION

Dans cette recherche, le choix du discours argumentatif n'est pas innocent. Habituellement, l'école donne la priorité aux textes narratifs ; ensuite seulement est abordé le travail sur les débats d'opinion. L'usage veut encore que l'enseignement de l'argumentation soit introduit au plus tôt en fin de scolarité obligatoire (15 ans). L'hypothèse sous-jacente à une telle ordonnance de l'enseignement est que les textes narratifs sont accessibles aux élèves alors que l'explication et l'argumentation sont des formes plus (ou trop) complexes. Nous contestons cette hypothèse (Dolz, Pasquier & Bronckart, 1994 ; Dolz, à paraître) et proposons depuis quelques années un enseignement de l'argumentation dès les premiers degrés de l'école primaire.

En fonction d'un modèle de référence (Schneuwly, 1988 ; Dolz, à paraître) distinguant situations d'argumentation (contextualisation), planification et textualisation, nous proposons de travailler un certain nombre de problèmes d'écriture des élèves relatifs à ces trois niveaux.

### 1.1. Paramètres contextuels

Au premier niveau, nous proposons une réflexion sur les paramètres contextuels qui opposent l'argumentation à d'autres types de discours : le but général (convaincre, modifier les dispositions de l'auditoire) ; l'objet de la controverse (conflit de valeurs où plusieurs réponses sont possibles) ; le but social spécifique (orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments) ; le lieu social (le tribunal, certaines rubriques de journaux, etc.) ; les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire.

### 1.2. Planification

Concernant la planification de l'argumentation, nous nous sommes servis de deux procédés complémentaires. D'une part, nous avons retenu le modèle de Toulmin (1958) comme un schéma procédural susceptible de caractériser la technique suivie par le producteur d'un texte pour développer un argument, c'est-à-dire pour apporter une justification à une assertion qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Développer un argument pour Toulmin suppose assurer le passage entre les "données", constats supposés admis par l'interlocuteur (*En football, l'Espagne a toujours vaincu la Suisse*), et une "conclusion", opinion que l'argumentateur voudrait avancer (*Pour le prochain match, la Suisse vaincra l'Espagne*). Ceci se fait grâce à l'étayage par une série de raisons et de justifications (*L'Espagne s'est considérablement affaiblie ces dernières années. La Suisse, au contraire, dispose d'une équipe soudée et de footballeurs remarquables.*), ce qui constitue, selon cet auteur, le "support". D'autre part, nous

avons proposé un travail spécifique sur deux circuits d'argumentation contrastés (Boissinot et Lasserre, 1989) pour familiariser les élèves avec les diverses possibilités de planification de la totalité de leurs textes.

### 1.3. Textualisation

Concernant la textualisation, nous avons choisi d'aborder un certain nombre d'unités linguistiques et de formules expressives caractéristiques de l'argumentation : l'emploi des pronoms/adjectifs personnels de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> personne pour exprimer l'avis personnel (*à mon avis*, etc.) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (*vous conviendrez avec moi*) ; les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations) ; les locutions modalisatrices (indicateurs de force - certitude, nécessité et probabilité - et de restriction d'une conclusion) ; les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre) ; les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité ; les expressions servant à formuler des objections (*il se peut que, je doute que, méfiez-vous*, etc.) et pour contredire ; la mise à distance par le mode conditionnel ; les tournures concessives.

### 1.4. Interactions entre les trois niveaux

Nous proposons un va-et-vient constant entre ces trois niveaux d'activités (contextualisation, planification et textualisation). Ces différentes dimensions ont été intégrées dans une séquence didactique qui s'organise selon les principes suivants.

Dans un premier temps, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un projet d'écriture. Il met en place une situation d'argumentation. Ce projet justifie aux yeux des élèves l'écriture du texte qui leur est demandée et leur permet de prendre conscience de la relation entre la situation d'argumentation et le texte.

Dans un deuxième temps, les élèves produisent un premier texte qui permet d'identifier certains problèmes d'écriture et de choisir les dimensions argumentatives à travailler en classe ainsi que les types d'activités d'apprentissage qui pourraient être réalisées (2). Ce travail permet de négocier avec les élèves les objectifs à atteindre. Le projet d'écriture se complète ainsi d'un projet d'apprentissage destiné à mettre en évidence le pourquoi des ateliers et des activités d'apprentissage (3).

Dans un troisième temps, les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses : débats oraux, analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation. Pratiquement dans tous les modules didactiques de la séquence d'enseignement, on propose un travail sur les unités linguistiques du français en rapport avec les stratégies argumentatives. A la fin de chaque atelier, les élèves sont amenés à faire, à l'aide de leurs propres mots, des constats concernant certaines dimensions du texte argumentatif.

Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les élèves élaborent collectivement une liste de contrôle. Ils notent, en fonction des principaux constats réalisés, une liste d'éléments qui pourraient les aider à transformer leur texte, par exemple : 1) *J'utilise une formule d'interpellation pour m'adresser au destinataire* ; 2) *Je commence par dire à propos de quoi j'écris* ; 3) *Je donne mon opinion sur la décision à prendre* ; 4) *Je précise à quel titre je donne cette opinion* ; 5) *Je donne au moins trois arguments pour justifier mon opinion* ; 6) *Je prends en considération le point de vue de mes adversaires* ; 7) *Je relie les arguments à l'aide d'organismes* ; 8) *Je fais des concessions à mon adversaire pour obtenir ce qui me semble le plus important* ; etc. Ensuite, ils révisent leur première version, puis la réécrivent, la version corrigée étant présente ou non (4). La comparaison de la production initiale et finale permet à l'élève de prendre conscience des progrès accomplis.

### 1.5. La séquence didactique

La séquence didactique (Dolz & Pasquier, 1993) est constituée de dix ateliers d'une heure et demie d'enseignement. Le schéma 1 résume les modules d'activités.

#### Schéma 1. Plan de la séquence didactique sur le discours argumentatif

1. Reconnaître un texte argumentatif parmi d'autres textes.
2. Analyser les caractéristiques d'une situation d'argumentation.
3. Classer des arguments ; trouver la position et l'auteur des arguments.
4. Donner une opinion personnelle et la défendre ; tenir compte du point de vue de l'autre.
5. Développer des arguments.
  - 5.A. Formuler une conclusion en accord avec les raisons évoquées.
  - 5.B. Renforcer ou nuancer la conclusion (emploi d'expressions de probabilité et de certitude).
  - 5.C. Élaborer des raisons pour faire accepter une conclusion à un destinataire particulier.
  - 5.D. Expliciter l'articulation entre les raisons et les conclusions à l'aide d'organismes textuels.
  - 5.E. Développer un argument par un témoignage personnel.
6. Mettre en doute des opinions ; s'opposer /formuler des objections.
7. Contester l'opinion d'une autorité.
8. Négocier : utiliser des formules de politesse et faire des concessions.
9. Suivre différents circuits argumentatifs.
10. Élaborer une liste de contrôle pour la révision de textes argumentatifs.
  - 10.A. Identifier des maladresses dans des textes d'autres élèves.
  - 10.B. Élaborer une liste de contrôle pour la révision de la production initiale.

## 2. DISPOSITIF DE RECHERCHE

### 2.1. Groupes expérimentaux et groupes contrôle

Pour tester les effets de notre séquence didactique sur les capacités de l'élève à réviser/réécrire un discours argumentatif, nous avons utilisé un des paradigmes classiques de la recherche en pédagogie expérimentale : constitution de groupes expérimentaux et de groupes-contrôle ; application d'un pré-test destiné à évaluer les capacités argumentatives initiales des élèves ; réalisation contrôlée de la séquence didactique ; application d'un post-test évaluant les effets de la séquence didactique lors de la réécriture.

### 2.2. Consignes

Les deux consignes explicitant les situations d'argumentation ont été présentées aux élèves comme des jeux de simulation et conduisent à deux genres argumentatifs : judiciaire et délibératif. Le premier suppose un duel entre un accusateur et un accusé, représenté par son défenseur, et relève des institutions judiciaires et de son administration. Le second genre renvoie à l'examen et à la discussion des solutions possibles d'un problème en vue d'une prise de décision.

*Consigne 1 : Prends le rôle de l'avocat (5) de la défense et rédige une plaidoirie pour défendre Jean Holtzer (un fait divers présente les faits délictifs reconnus par l'accusé). Tu peux invoquer les aspects les plus positifs de sa vie et les circonstances qui pourraient atténuer sa faute. Le but de ta plaidoirie est de faire bénéficier Jean Holtzer de la bienveillance des jurés et de diminuer ainsi sa peine.*

*Consigne 2 : Arcos est un village d'Amérique Centrale avec beaucoup de problèmes... (un schéma présente les principaux problèmes d'Arcos). Le maire réunit les conseillers de la commune pour décider du partage du budget annuel. Il demande à chacun de rédiger un rapport pour défendre son projet. Imagine que tu es le conseiller chargé des transports. Justifie l'importance pour ton village, du développement de ton secteur. Fais en sorte que ton projet soit considéré, par le maire, comme prioritaire .*

### 2.3. Plan expérimental

Pour chaque genre argumentatif, nous avons affecté 20 élèves de 11-12 ans issus de différentes classes du canton de Genève (Suisse). Le plan expérimental se présente de la manière suivante :

Groupe exp. GE1	Groupe exp. GE2	Groupe-contrôle GC1	Groupe-contrôle GC2
genre judiciaire (issus de 3 classes)	genre délibératif (3 classes)	genre judiciaire (2 classes)	genre délibératif (2 classes)
Séquence didactique		Enseignement normal	

Les sujets de tous les groupes ont été soumis chacun à un prétest et à un post-test identiques, mais seuls les élèves des deux groupes expérimentaux (ci-après, GE) ont suivi la séquence didactique. Nous nous sommes assurés, par des séances de travail préalables et par l'observation de l'enseignement effectif, que tous les enseignants suivaient de manière similaire tout ce qui était prévu par la trame de cette séquence didactique. Pendant la même période, un enseignement traditionnel du français a été dispensé aux élèves des groupes-contrôle (ci-après GC (6)). Lors du post-test, les élèves révisent la production initiale à l'aide de divers types de notations (flèches, astérisques, effacements, inversions, etc.) proposées par le chercheur, puis en réécrivent une nouvelle version.

#### **2.4. Critères d'analyse des données**

Les textes et les brouillons produits par les élèves avant et après la réalisation des séquences didactiques ont été recueillis et analysés à l'aide d'une grille d'analyse. Parmi les informations recueillies, nous avons retenu trois catégories d'informations :

- des mesures globales du texte (par exemple, longueur des textes et nombre d'arguments utilisés) ;
- l'emploi d'unités linguistiques et d'expressions caractéristiques du texte argumentatif ;
- la présence de certaines marques argumentatives qui se sont révélées pertinentes, dans d'autres travaux (cf. Golder, 1992), pour cerner la capacité des élèves à mettre en oeuvre les opérations d'étayage et de négociation. Ces catégories se sont révélées, dans l'ensemble, de bons indicateurs pour évaluer les objectifs marqués par la séquence didactique, en particulier pour ceux qui relèvent des capacités des élèves à apporter des améliorations à leur production initiale. La comparaison des catégories analysées dans les différents groupes s'effectue à l'aide d'une analyse de la variance.

L'hypothèse de notre recherche est que les élèves de 11-12 ans, soumis à une séquence didactique portant sur les dimensions qui leur posent des problèmes d'écriture, parviennent à réviser et réécrire un texte initialement écrit par eux-mêmes en y apportant des améliorations. Les élèves n'ayant pas suivi le même enseignement ne montrent pas les mêmes capacités.

### **3. ANALYSE DES RÉSULTATS**

#### **3.1. Les variations de taille des textes**

Conformément à notre hypothèse, les élèves ayant suivi la séquence didactique révisent de manière assez importante la première version de leur texte et réécrivent une version plus longue. Lors du prétest, les élèves rédigent une argumentation d'une longueur moyenne de 144 mots, le rapport délibératif étant en moyenne un peu plus long aussi bien pour le GE que pour le GC. On note un accroissement des textes de 131.7 à 292.9 mots pour le genre judiciaire et de 149.4 à 217.1 pour le genre délibératif. Ces nouvelles versions ont en moyenne

160 et 67 mots de plus que lors du prétest. La révision et la réécriture réalisées par le GC ne comporte pas des variations significatives de la taille des textes.

### 3.2. Évolution du nombre et du type d'arguments (étayage et négociation)

Globalement, les élèves sont déjà capables, avant la séquence d'enseignement, de justifier leur point de vue avec 3 ou 4 arguments. On note cependant, entre le prétest et le post-test, un accroissement significatif du nombre d'arguments, et ce, dans les deux groupes expérimentaux. Toutefois, cette augmentation est beaucoup plus marquée pour le genre judiciaire, de 3.7 à 6.3 arguments en moyenne, que pour le genre délibératif, de 4.7 à 5.5 arguments ( $F = 73.3$  ;  $p = .0001$ ). Dans la production initiale du genre judiciaire, les arguments sont principalement des jugements de valeur (et des axiologisations) relatifs aux événements relatés dans la consigne lue aux élèves. Dans le genre délibératif, les arguments sont généralement des *topoi* (par exemple : un sentier en mauvais état représente un trajet trop long et trop dur pour être fait à pied). Après la séquence didactique, le nombre moyen d'arguments pour les textes judiciaires du GE est non seulement deux fois plus important, mais, comme nous le verrons par la suite, le type d'argument est bien différent de celui du prétest. L'augmentation est moins importante pour les textes délibératifs du GE mais également significative car pratiquement tous les élèves utilisent au moins un nouvel argument.

Les argumentations rédigées lors du prétest se caractérisent par un faible étayage des arguments présentés. 65 % des arguments ne sont pas justifiés ; les élèves juxtaposent des thèmes à l'appui d'une conclusion. L'étayage est particulièrement pauvre pour le genre délibératif (19 % d'arguments étayés pour le GE et 23 % pour le GC). En revanche, la situation judiciaire se révèle plus favorable à l'emploi d'arguments étayés. Malgré sa complexité, elle permet, dès le départ, un jeu d'enchaînement des énoncés à l'appui d'une conclusion (63 % d'arguments étayés pour le GE et 42 % pour le GC). Le nombre brut et la proportion d'arguments étayés augmentent significativement après la séquence d'enseignement (7) particulièrement pour les élèves du GE ayant rédigé le texte délibératif (de 19 % à 60 %), l'augmentation reste limitée pour les autres élèves (de 63 % à 76 %).

Contrairement à ce qui se passe avec les arguments étayés, le nombre d'arguments anticipant la position contraire et essayant une négociation avec l'adversaire est, avant la séquence didactique, plus important dans le genre délibératif que dans la situation judiciaire (respectivement 2 et 0.3 arguments en moyenne). Certaines plaidoiries contiennent des arguments plutôt favorables au procureur, ce qui s'explique en partie par la difficulté des élèves à faire abstraction des convictions morales personnelles pour adopter le rôle du défenseur, à se distancier suffisamment par rapport au texte produit. Il semble plus facile pour les élèves d'anticiper la position contraire dans le cas du genre délibératif.

L'accroissement de la proportion d'arguments de négociation est plus élevé pour le GE en situation judiciaire (de 6 % à 46 %) que pour l'autre GE (de 38 % à 61 %) dont la première version du texte adressée au maire d'Arcos comportait

déjà, comme nous venons de le signaler, un certain nombre d'arguments anticipant la position de l'adversaire. Chez les élèves du GC, en revanche, nous n'observons que de faibles variations (facteur GROUPE :  $F = 10.8$ ,  $p. = .0001$  ; facteur SÉQUENCE DIDACTIQUE :  $F = 31.2$ ,  $p. = .0001$ ) ; interaction des deux facteurs :  $F = 17.3$ ,  $p. = .0001$ ).

### 3.3. Introduction explicitant le but de l'argumentation, formules de politesse et évocation du destinataire du texte

Le degré de décentration de l'élève et celui de prise en considération du destinataire du texte ont été étudiés à l'aide de trois indicateurs correspondant à des dimensions travaillées dans la séquence didactique : présence d'une introduction explicitant le but de la rédaction du texte, présence de formules de politesse dans l'introduction et/ou dans la clôture du texte adressées au destinataire et évocation explicite du destinataire du texte. Les résultats sont regroupés dans le tableau 1.

	INTRODUCTION		FORMULES. de polit. intr.		FORMULES. de polit. finales		ÉVOCATION du destinataire	
	Prétest	Post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test
GE1	.15	1.00	.15	.95	.30	.80	.50	1.00
GE2	.30	.85	.55	.90	.25	.65	.50	1.00
GC1	.35	.35	.15	.15	.15	.15	.15	.15
GC2	.30	.30	.25	.25	.25	.40	.65	.65
Total	.28	.62	.24	.51	.23	.45	.44	.64

Tableau 1 : Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés.  
1 : genre judiciaire ; 2 : genre délibératif.

Pour la présence dans les textes d'une introduction thématique, les deux GE obtiennent, lors du post-test, des scores supérieurs à ceux des GC ( $F = 99.3$ ,  $p. = .0001$ ). Le simple ajout d'une introduction lors de la réécriture (*Ce rapport concerne la répartition du million que nous avons reçu. Richard, 11 ans ; Nous sommes ici aujourd'hui pour décider du sort de Monsieur Jean Holtzer, Isabelle, 12 ans*) facilite la recevabilité du texte de l'élève.

La présence de formules de politesse au début et/ou à la fin du texte augmente dans des proportions semblables, preuve que l'ensemble des élèves des GE a compris l'importance de la politesse comme stratégie persuasive, ce qui était l'objet d'un module d'enseignement.

Quant à l'évocation du destinataire dans les textes, nous observons une variation lors de la réécriture uniquement pour les élèves des GE et ce dans les mêmes proportions (prétest : 50 %, post-test : 100 %). Les élèves des GC n'évoquent pas d'une situation de production à l'autre (prétest : 15 % et 65 % ; post-test : 15 % et 65 %).



Ainsi 50 % et 80 % des élèves des GE modifient leur texte en fonction des apprentissages réalisés dans le sens d'une plus grande décentration et d'une prise en compte du destinataire, et cela, indépendamment du genre argumentatif produit. En revanche, les élèves des GC n'apportent que de rares corrections, relatives essentiellement à l'orthographe et au vocabulaire (recherche d'un mot plus juste).

### 3.4. L'usage des unités et des expressions linguistiques

Pour l'analyse des unités linguistiques (organisateurs textuels, modalisations et verbes conjugués au conditionnel), nous avons considéré la présence ou l'absence de chacune des catégories ainsi que la diversité des unités produites comme indicateurs suffisants du degré de complexité linguistique des argumentations des élèves.

En ce qui concerne les organisateurs causaux (*parce que, puisque, étant donné que, en supposant que, car...*), le taux de présence lors du prétest est de 64 % pour l'ensemble des groupes. Cela signifie que la plus grande partie des textes présentent au moins un étayage de causalité marqué par un organisateur pour justifier la position de l'argumentateur, avant la réalisation de la séquence d'enseignement. Toutefois, le taux de textes présentant un organisateur de cause augmente significativement pour les deux groupes expérimentaux (de 50 % à 75 % et 75 % à 85 % ;  $F = 4.03$  ;  $p = .04$ ). En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (*donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, alors, en conséquence, en conclusion, au total, c'est pourquoi, ceci dit*), l'accroissement est plus clair (de 35 % à 65 % et de 60 % à 80 % ;  $F = 8.33$  ;  $p = .005$ ). A noter dans les deux cas une diversification des unités utilisées aussi bien pour marquer les raisons que les conclusions et une diminution de la récurrence de *parce que* et *alors*.

Lors du prétest, la proportion d'élèves employant au moins une modalisation de certitude (*il est clair que, absolument, il est irréfutable que, il est indiscutable, sans doute, etc.*) et/ou de probabilité (*il me semble que, probablement, vraisemblablement, il est possible que, etc.*) est de 24 %. La fréquence pour les deux groupes expérimentaux augmente fortement (de 30 % à 80 % pour le genre judiciaire et de 25 % à 50 % pour le genre délibératif). En général, les modalisations sont utilisées pour renforcer ou atténuer les jugements de la conclusion avancée. Les argumentations du post-test présentent de ce point de vue un caractère plus nuancé. Les positions prises sont moins tranchées et se prêtent à la discussion avec un éventuel contradicteur.

La situation délibérative projetée vers le futur se prête plus facilement à l'usage de l'organisateur SI (*Si nous construisons la route, nous ...*) que la situation judiciaire (20 % contre 45 % pour les GE ; 25 % contre 70 % pour les GC). Ceci ne doit pas cacher l'accroissement du taux de présence de SI pour les deux GE : de 20 % à 40 % pour le genre judiciaire ; de 45 % à 65 % pour le genre délibératif ( $F = 4.9$  ;  $p = .029$ ). L'évolution de la présence de verbes conjugués au conditionnel après la séquence didactique est relativement semblable (de 35 % à 65 % et de 60 % à 80 % ;  $F = 8.33$  ;  $p = .005$ ).

### 3.5. Autres expressions indices de complexité de l'argumentation

Le tableau 2 regroupe les quatre indicateurs que nous avons retenus comme indices de marquage linguistique de la négociation : les expressions de prise en charge de la position de l'auteur (*de mon point de vue*) ; les expressions pour mettre en cause un éventuel contradicteur (*Contrairement à... Je doute que... Vous prétendez, etc.*) ; les expressions concessives (*Oui, je vous accorde... mais...*) ; les expressions pour impliquer explicitement le destinataire (*Méfiez-vous, Je vous conjure..., Vous conviendrez avec moi...*). Parmi ces expressions, les premières et les dernières sont celles qui ont un taux de présence le plus élevé lors de la première écriture où environ 50 % des élèves prennent spontanément en charge leurs positions et spécifient qu'il s'agit de leur point de vue personnel (*Selon moi, je pense que, etc.*) ; le même pourcentage essaie d'impliquer le destinataire. Par contre, les expressions concessives et/ou les expressions de mise en cause d'un éventuel contradicteur sont assez rares (28 % et 6 % respectivement au prétest).

	Expressions de prise en charge		Exp. pour mettre en cause le contradicteur		Exp. concessives		Exp. pour impliquer le destinataire	
	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test	Prétest	post-test
GE1	.55	1.00	.10	.35	.35	.80	.50	1.00
GE2	.50	1.00	.05	.47	.15	.55	.60	1.00
GC1	.55	.55	.10	.10	.35	.35	.15	.15
GC2	.55	.60	.00	.00	.30	.30	.65	.65
Total	.54	.77	.06	.23	.28	.51	.47	.64

**Tableau 2 : Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés**

Les effets de la séquence didactique sont très nets pour les quatre indicateurs signalés. 100 % des élèves des GE marquent la prise en charge énonciative de leurs assertions au moins une fois ( $F = 34.8$  ;  $p. = .0001$ ) et impliquent directement le destinataire dans leur texte ( $F = 31.4$  ;  $p. = .0001$ ). En ce qui concerne la mise en cause du contradicteur, l'accroissement est moins important mais également significatif (de 10 % à 35 % pour E1 et de 5 % à 47 % pour E2 ;  $F = 12.9$  ;  $p. = .0006$ ). Quant aux tournures concessives avec la trace de la prise en compte de la position d'un éventuel contradicteur, l'accroissement est particulièrement important dans la situation judiciaire (de 35 % à 80 %), l'évolution pour le texte délibératif étant également considérable (de 15 % à 55 % ;  $F = 23.3$  ;  $p. = .0001$ ).

## 4. REMARQUES CONCLUSIVES

### 4.1. Le travail sur les contenus d'enseignement permet le retour sur le texte.

L'analyse des productions initiales montre que les élèves de 11-12 ans sont capables de prendre une position explicite sur chacune des deux controverses proposées dans les consignes, et d'étayer cette position par plusieurs arguments juxtaposés qui évoquent des thèmes différents. Les principaux problèmes d'écriture que nous avons pu mettre en évidence dans les productions initiales se réfèrent aux aspects suivants : la production d'arguments qui supposent l'anticipation d'une position contraire ; l'étayage interne des arguments ; la négociation avec le contradicteur et/ou le destinataire ; la succession et l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats ; l'organisation générale du plan du texte ; l'absence d'un certain nombre d'unités et d'expressions linguistiques caractérisant l'argumentation.

Ces problèmes d'écriture ont été évoqués par de nombreuses études en psychologie développementale sur la production de textes argumentatifs (Coirier & Golder, 1991 ; Golder, 1992), selon lesquelles les conduites argumentatives à caractère polyphonique ne s'installent que tardivement, entre 12 et 17 ans. Il faut cependant préciser que ces études analysent l'acquisition de l'argumentation chez des élèves n'ayant pas suivi un enseignement spécifique. Il faut donc distinguer l'acquisition "naturelle" du monologue argumentatif écrit, forcément tardive étant donné que cette conduite langagière n'est quasiment jamais abordée au cours de l'école obligatoire, des possibilités d'apprentissage induites par un enseignement précoce. Comme le montre le niveau de réussite des élèves du groupe ayant suivi un enseignement, la confrontation avec des situations d'argumentation qui les interpellent, la mise à disposition de textes argumentatifs à des fins de lecture, d'observation et d'analyse, le passage par de nombreuses activités d'écriture simplifiée et la prise de conscience qui se réalisent au long des ateliers d'une séquence didactique font naître chez les élèves de 11-12 ans des capacités d'étayage, de modalisation et de négociation qu'on n'observe pas chez les élèves du groupe-contrôle. Privés d'un enseignement spécifique, ces derniers ont de la difficulté à développer ces capacités, notamment la modalisation et la négociation, non seulement à l'école primaire mais aussi dans les degrés suivants.

En revanche, et conformément à notre hypothèse, notre recherche montre que la révision et la réécriture d'un texte sont largement réalisées par les élèves lorsque ceux-ci suivent un enseignement long et finalisé. Cela est attesté notamment par les progrès réalisés dans les domaines de l'étayage interne des arguments et la capacité à moduler ses propos en fonction du destinataire du texte. Le résultat le plus important concerne le nombre d'arguments de négociation, c'est-à-dire impliquant la prise en compte d'une deuxième position mise en rapport avec la position défendue par l'auteur, ainsi que la présence des marqueurs linguistiques relatifs à cette négociation. Il faut souligner que tous les élèves ayant participé à l'expérience ont apporté une ou plusieurs modifications concer-

nant l'emploi de différentes catégories linguistiques étudiées, montrant ainsi une plus grande sensibilité aux contraintes expressives du discours argumentatif.

Reste à évoquer un aspect important des transformations observées lors du retour au texte : le travail sur l'articulation des arguments a conduit la majorité des élèves à un meilleur emploi de la ponctuation alors que celle-ci ne faisait pas l'objet d'un enseignement spécifique. Cela confirme les observations réalisées dans nos recherches précédentes sur les transferts possibles d'une dimension textuelle à une autre dans le cadre d'un même genre textuel.

En résumé, les effets de la séquence didactique se manifestent principalement à deux niveaux. D'une part, les activités collectives destinées à identifier les principaux paramètres des situations d'argumentation contribuent à améliorer la perception de la dimension dialogique de l'argumentation, ce qui se traduit par une transformation du type d'arguments utilisés. D'autre part, l'entraînement des élèves à l'utilisation d'unités et d'expressions linguistiques du français servant de marqueurs des opérations de négociation (expressions de prise en charge énonciative, modalisations, expressions de mise en cause, tournures concessives et expressions pour impliquer le destinataire) contribue au développement d'arguments de négociation.

Les progrès observés semblent montrer que l'apprentissage de l'argumentation écrite polyphonique n'est pas le résultat de l'émergence d'une compétence, mais plutôt le résultat d'une intégration progressive et d'une synthèse constamment renouvelée entre deux ordres de capacités :

- la capacité à percevoir les caractéristiques des situations d'argumentation pour adapter le discours aux exigences sociales issues de ces situations ;
- la capacité à gérer, du point de vue de la cohésion locale et globale, les différentes contraintes linguistiques et textuelles du discours argumentatif.

#### **4.2. Des transformations massives mais des progrès encore à réaliser**

Sur le plan didactique, nous soutenons 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. Lorsque de telles activités portent sur des contenus d'enseignement spécifiques à l'argumentation, leur influence sur la révision/réécriture est manifeste. Les activités d'apprentissage ainsi que l'élaboration collective d'une liste de contrôle (aide-mémoire externe destiné à rappeler ce que les élèves ont découvert au cours de l'enseignement sur les différentes dimensions du texte argumentatif), constituent un élément fondamental d'autorégulation (Schneuwly & Bain, 1994), qui contribue à faire évoluer l'écriture des élèves.

Mettre à la disposition des élèves des textes argumentatifs pour qu'ils soient lus, observés et analysés semble une condition nécessaire mais non suffisante pour développer les capacités argumentatives des élèves. Cette recherche

montre l'intérêt qu'il y a à faire passer les élèves par des activités de production simplifiée en rapport avec des situations d'argumentation authentiques ou simulées. L'accent est mis sur les aspects suivants :

- le passage par l'**acte même d'écrire**, en fonction d'un contexte social proche de celui dans lequel se produit normalement une argumentation, constitue le point de départ indispensable à la construction des capacités argumentatives ;
- dans chacune de ces activités, les élèves exercent **une dimension textuelle** (marques de prise en charge, d'organisation, de modalisation, de concession, etc.) largement associée au caractère polyphonique de l'argumentation. L'exercice sur l'emploi de ces unités linguistiques constitue la base de l'appropriation de l'opération de négociation ;
- l'enseignant s'efforce de **mettre en rapport explicitement les dimensions textuelles choisies avec les problèmes d'écriture** des élèves. Il facilite la progression des apprentissages avec des exercices accessibles permettant à l'élève d'avancer dans la construction des nouvelles capacités ;
- le texte sur lequel on a pratiqué des exercices pour le compléter, pour modifier une partie, pour élaborer une réplique devient pour l'élève **un objet "non entièrement fini" sur lequel on peut opérer des transformations**. Les élèves osent finalement effectuer des changements !

Notre expérience a été reconduite à deux reprises. D'une part, à partir d'une version simplifiée de la séquence didactique qui a pris en considération les remarques critiques des enseignants qui avaient participé à la recherche (8) (cf. Dolz & Pasquier, 1994). Les résultats obtenus sont similaires à ceux que nous venons de décrire. D'autre part, en modifiant les conditions de la dernière phase du travail : les élèves ont révisé la production initiale, puis ont écrit, sans avoir sous les yeux la feuille de révision, une nouvelle argumentation à propos du même sujet. Dans de telles conditions, les nouveautés et les améliorations introduites par les élèves sont beaucoup plus importantes que dans l'expérience initiale (voir l'annexe). Les élèves se détachent plus facilement des maladresses initiales. Il s'agit là d'une autre procédure de réécriture sensiblement différente de la première. Là, la réécriture est ancrée sur la correction de la première version. Ici, l'élève prend une plus grande distance par rapport à la version révisée et oriente plus librement la nouvelle écriture sur la base des activités d'apprentissage réalisées.

Il va de soi que les transformations massives enregistrées dans les textes des enfants ne doivent pas laisser croire à la disparition de tous les problèmes d'écriture. C'est ainsi que, dans leur dernière version, un bon nombre d'élèves n'utilisent pas toujours à bon escient certaines formules concessives (annexe, 6ème alinéa du texte 2), abordées lors d'un atelier de la séquence. Ou encore, on observe un emploi maladroit ou excessif d'organisateur textuels : *premièrement... deuxièmement... dernièrement...* (dans le même texte de l'annexe). Les séquences didactiques prévues pour l'enseignement primaire visent davantage à une sensibilisation des problèmes d'écriture d'un genre textuel plutôt qu'à la maîtrise des différentes dimensions linguistiques de ce genre. Il reste encore un travail important à réaliser à l'école secondaire.

## NOTES

- (1) Nous remercions Mmes M. Charles, E. Hermenjat, T. Inglin, F. Vagneux, J. Leccocq, L. Payneau, C. Waeffler et MM. O. Coste, R. Hafner pour leur participation active à la réalisation de cette recherche.
- (2) Dans le cadre de cette recherche, les problèmes d'écriture abordés dans les activités d'apprentissage ont été choisis préalablement en tenant compte des recherches sur l'acquisition des capacités argumentatives des enfants et ont donc été les mêmes pour tous les élèves. Au contraire, dans nos tâches de formateurs, nous conseillons aux enseignants d'adapter la séquence didactique aux problèmes effectivement rencontrés par les élèves de leur classe. Il faut souligner à ce propos que l'évaluation des productions initiales et le repérage des problèmes d'écriture des élèves suppose de la part de l'enseignant une bonne connaissance du fonctionnement du texte argumentatif.
- (3) Dans cette recherche, le projet d'apprentissage consiste à montrer aux élèves qu'ils ont atteint une partie des objectifs proposés mais qu'en revanche ils doivent encore apprendre à maîtriser un nombre important de problèmes spécifiques à ce genre de texte. Ainsi, avant la réalisation de chaque atelier, l'enseignant rappelle les raisons pour lesquelles le travail est effectué.
- (4) Dans cette recherche, la réécriture a été réalisée à l'aide de la production initiale révisée par les élèves mais la même expérience a été répliquée en modifiant les conditions de réécriture. Par ailleurs, dans d'autres séquences didactiques, la production du dernier texte se fait à partir d'une nouvelle consigne qui modifie la première situation d'argumentation. Dans ce cas, la réécriture revient à une application des apprentissages effectués.
- (5) Une partie des élèves joue le rôle de procureur et rédige un réquisitoire pour sanctionner la conduite de J. Holtzer.
- (6) Les enseignants des GC suivent les programmes officiels de l'enseignement genevois, qui ne comporte aucune indication précise quant à l'enseignement de la production écrite. Contrairement aux enseignants des GE, ils n'avaient pas reçu à l'époque une formation particulière à propos de l'enseignement du texte argumentatif. Par ailleurs, les GC et les GE sont constitués d'élèves issues de familles appartenant aux mêmes catégories socio-professionnelles.
- (7)  $F = 129.6$ ,  $p = .0001$  pour le nombre d'arguments étayés et  $F = 36.2$ ,  $p = .0001$  pour la proportion par rapport au nombre total d'arguments.
- (8) Plusieurs activités jugées dans un premier temps comme inaccessibles pour des élèves de fin d'école primaire se sont révélées, au contraire, tout à fait réalisables moyennant l'aide de l'enseignant. En revanche, en fin d'expérience, les enseignants collaborateurs de la recherche nous ont adressé un certain nombre de remarques qui ont abouti à modifier notre séquence. Les principaux aménagements ont été les suivants : diminution du nombre d'ateliers ; dédoublement de l'atelier 5 consacré au développement des arguments ; centration sur un seul, et non plusieurs, circuit argumentatif ; simplification des situations d'argumentation et diminution du nombre de ces dernières ; ajout d'activités orales et d'exercices dans le sens d'une progression plus rigoureuse.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989) : *Techniques du français : Lire-argumenter-rédiger*. Paris, Bertrand-Lacoste.
- BRASSART, D.G. (1988) : La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 4, 51-69.
- BRASSART, D.G. (1990) : Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique). *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41.
- COIRIER, P. & GOLDER, C. (1991) : La production de textes argumentatifs : Étude développementale des structures d'étayage (document ronéotypé).
- DOLZ, J. (1992) : ¿ Cómo enseñar a escribir relatos históricos ? Elaboracion de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria. *Aula de inovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J. (à paraître) : Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation*.
- DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993) : *Argumenter... pour convaincre. Une séquence didactique 6P*. Cahiers du service du français, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J. ROSAT, M.C. & SCHNEUWLY, B. (1991) : Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. AFEF. *Français aujourd'hui*, 92, 37-47.
- DOLZ, J. PASQUIER, A. & BRONCKART, J.P. (1993) : L'acquisition des discours : Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Études de linguistique appliquée*, 89, 23-37.
- GOLDER C. (1992) : Argumenter : De la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 232, 3-24
- GOLDER, C. (1992) : Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. *Enfance*, 46, 1/2, 99-112
- GRIZE, J.B. (1981) : L'argumentation : explication ou séduction. *Linguistique et sémiologie*, 10, Lyon, PUL.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988) : *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- ROSAT, M.-C. (1991) : A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Études de linguistique appliquée*, 81, 119-130.
- ROSAT, M.C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991) : Et pourtant... ils révisent ! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. INRP. *Repères*, 4 .
- SCHNEUWLY, B. (1988) : *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1992) : Didactique de l'écrit en français langue maternelle : une approche expérimentale. In *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues.*, LIDILEM, Grenoble, 511-518.

SCHNEUWLY, B. & BAIN, D. (1993) : Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques, in L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud (Eds) : *Évaluation formative et didactique du français*. Delachaux & Niestlé.

TOULMIN, S. (1958) : *The Uses of Argument*. Cambridge, Cambridge University Press.



## ANNEXE

## Production initiale

Nous venons de l'air si vous construisez  
 une route goudronnée qui irait à la grande route  
 qui mène à Cosave. Nous pourrions faire  
 tous que ne voudrions. Nous pourrions  
 aller à l'hôpital de Cosave, nous pourrions  
 faire venir des médicaments de Cosave  
 et même aller jouer au foot là-bas  
 Merci

Sebastien

### Réécriture après la réalisation de la séquence didactique :

on notera les modifications relatives à l'introduction, le développement des arguments, l'emploi des organisateurs textuels et la ponctuation ainsi que la présence d'une formule concessive maîtrisée partiellement.

Genève le 8 fév 1994

Bonjour monsieur le maire

Comme vous le savez nous avons reçu une somme de 100.000.000 Frs.

En tout que conseiller des transports je pense que construire une route serait la meilleure idée.

D'abord les personnes malades ne mourraient plus sur la route car ils iront à l'hôpital de Zello beaucoup plus vite.

Deuxièmement les enfants pourraient aller à l'école de Zello.

Dernièrement tous les après-midi les enfants pourraient aller jouer au football là-bas.

Je reconnais que construire un hôpital serait une bonne idée mais les enfants ne pourraient pas faire du football et ils ne pourraient pas aller à l'école.

Tandis qu'avec cette route nous pourrions tout faire et avec l'argent qui il nous restera nous pourrions acheter des cars pour voyager d'une ville à l'autre.

Par conséquent je pense qu'il faudrait construire cette route elle serait beaucoup plus utile.

Mes meilleurs salutations

Sebastien