

TABLE DES MATIÈRES

résumé.....	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	ix
Liste des figures	x
Liste des graphiques	xi
DÉDICACES.....	xii
Remerciements.....	xiii
Introduction	1

Partie I : Les coordonnées de la recherche

Chapitre 1. La problématique de la recherche	5
1.1. La pertinence du choix du sujet : l'argumentation discursive	7
1.1.1. La pertinence sociopolitique du sujet.....	7
1.1.2. La pertinence du sujet à l'ère numérique	10
1.1.3. La pertinence didactique	11
1.2. L'enseignement de l'argumentation	13
1.2.1. Les déficits des programmes de formation à l'argumentation	14
1.2.2. L'efficacité argumentative comme axe organisateur de l'enseignement de l'argumentation	15
1.3. Nos questions de recherche.....	16
Chapitre 2. Le cadre théorique et conceptuel de l'argumentation	19
2.1. Le champ de l'argumentation	19
2.1.1. La Nouvelle rhétorique.....	19
2.1.2. L'argumentation chez Toulmin	23
2.1.3. L'analyse de discours en milieu francophone et anglo-saxon.....	25
2.1.4. La pragmadialectique : l'École d'Amsterdam.....	30
2.1.5. L'argumentation dans la langue	32
2.2. Les principaux aspects de l'argumentation discursive	34
2.2.1. L'auditoire ou le destinataire.....	35
2.2.2. Les stratégies argumentatives.....	37
2.2.3. La polyphonie.....	39
2.2.4. Les arguments	39
2.3. Vers une définition de l'efficacité argumentative.....	40
2.3.1. Quelques dénominations de l'efficacité dans différents champs théoriques.....	41
2.3.2. Un modèle explicatif de l'efficacité du langage.....	45
2.3.3. L'efficacité dans la rhétorique gréco-romaine	46
2.3.4. L'efficacité argumentative dans la <i>Nouvelle rhétorique</i>	47

2.3.5. L'efficacité argumentative chez Toulmin	50
2.3.6. L'efficacité argumentative dans les courants de l'analyse du discours (AD)	51
2.3.7. L'efficacité argumentative dans l'argumentation dans la langue	53
2.3.8. L'efficacité argumentative dans le courant de la nouvelle dialectique	54
2.3.9. Vers une définition intégrée de l'efficacité argumentative	55
Chapitre 3. La didactique de l'écriture et les conceptualisations du genre	57
3.1. Des éléments de la didactique de la production écrite	57
3.1.1. L'histoire récente des pratiques scripturales	58
3.1.2. Les rapports de l'écriture avec l'oral et la lecture	59
3.1.3. La dimension sociale de l'écrit	61
3.1.4. L'écriture dans le contexte de formation	62
3.2. Divers modèles et approches de l'écriture	62
3.2.1. Les approches psycholinguistiques et psychocognitives	63
3.2.2. Les approches anthropologique et historique	64
3.2.3. L'approche génétique	64
3.2.4. L'apport de Vygotski	65
3.3. Les conceptualisations des genres textuels	66
3.3.1. Le concept de genre et le modèle du genre en didactique du français	68
3.3.2. Notre définition du genre appelé <i>texte d'opinion</i>	70
3.3.3. La description des genres à caractère argumentatif chez Chartrand et ses collaborateurs	72
3.3.4. Notre définition du texte d'opinion	74
Chapitre 4. Les études sur l'argumentation discursive en didactique du français de 1990 à 2015	77
4.1. Le pôle de l'objet	78
4.1.1. Le texte argumentatif comme objet didactique	79
4.1.2. Des tentatives pour caractériser l'argumentation écrite	81
4.1.3. Un modèle systémique du discours argumentatif	83
4.1.4. Les travaux sur des composants de l'argumentation	87
4.2. Le pôle de l'enseignant	103
4.2.1. L'analyse du travail de l'enseignant	103
4.2.2. Une recherche sur la formation des enseignants à l'enseignement de genres argumentatifs	109
4.3. Le pôle des apprenants	112
4.3.1. Les approches psychocognitives de l'argumentation	113
4.3.2. Les difficultés et les contraintes des discours argumentatifs	116
4.3.3. La culture des apprenants et l'argumentation	118
4.4. La didactisation de l'efficacité argumentative dans la perspective de l'élaboration de notre séquence didactique	119
Chapitre 5. L'argumentation et l'efficacité argumentative dans des manuels pour l'enseignement du français	122
5.1. Les manuels : des objets complexes aux multiples dimensions	122
5.1.1. Qu'est-ce qu'un manuel?	123

5.1.2. Le manuel : un outil didactique et pédagogique.....	125
5.1.3. Les dimensions politique, économique et idéologique du manuel.....	126
5.1.4. Le manuel soumis à des grilles d'analyse hétéroclites.....	128
5. 2. L'analyse des contenus argumentatifs dans les manuels de français	129
5.2.1. <i>Activités textuelles</i> , 9 ^e (AT).....	130
5.2.2. Apprendre à argumenter (AA).....	133
5.2.3. <i>S'exprimer en français</i> . Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit (SEF).....	136
5.2.4. <i>Écrire pour convaincre</i> (EC).....	142
5.2.5. <i>Paragaphes, pratiques de rédaction</i> (PRR).....	147
5.2.6. <i>Transmission 5</i> (TR5).....	150

Partie II. La méthode de recherche et la séquence didactique

Chapitre 6. La méthode de recherche.....	158
6.1. La méthode de recherche : l'ingénierie didactique	158
6.1.1. Le concept d'ingénierie didactique et ses implications.....	160
6.1.2. Le réseau de concepts constitutifs de l'ingénierie didactique	162
6.2. Le concept de séquence didactique	165
6.2.1. Différentes définitions en didactique du français L1 et L2.....	165
6.2.2. Le contexte de l'émergence du concept de la séquence didactique	166
6.2.3. La séquence dans l'ingénierie didactique.....	169
6.2.4. Un modèle de séquence didactique exemplaire.....	171
6.2.5. Les implications de l'approche par séquence didactique	173
6.3. Le devis de recherche.....	174
6.3.1. La démarche d'élaboration et la démarche de la séquence didactique.....	176
6.3.2. Le schéma expérimental de la séquence didactique	177
6.4. Les outils de la séquence didactique	179
6.4.1. Les grilles d'évaluation	180
6.4.2. Les types de consignes et leurs fonctions dans la séquence.....	181
6.4.3. Les consignes provisoires.....	183
6.4.4. La consigne du prétest.....	185
6.4.5. La consigne du posttest	186
6.5. Le cadre institutionnel de l'expérimentation de notre séquence didactique.....	188
6.5.1. Le programme institutionnel	188
6.5.2. Le cours FLS4061 dans l'économie du programme.....	189
6.5.3. Les conditions objectives de l'expérimentation	190
6.5.4. Le profil des étudiants inscrits au cours FLS4061	191
6.5.5. La place de la séquence didactique dans le cours FLS4061.....	191
6.6. L'analyse des productions du prétest	194
6.6.1. La situation de communication	195
6.6.2. Les paramètres et les indices énonciatifs	198
6.6.3. La qualité de l'argumentation.....	199
Chapitre 7. La séquence didactique et son expérimentation en milieu institutionnel	203
7.1. Les ateliers de la séquence	203

7.1.1. Séance 1 : L'inscription de la situation de communication dans un texte.....	207
7.1.2. Séance 2 : Quelques aspects de la planification de l'argumentation.....	214
7.1.3. Séance 3 : L'objection et la réfutation.....	218
7.1.4. Séance 4 : La polyphonie et la contreargumentation.....	228
7.2. Le déroulement de la séquence didactique.....	233
7.2.1. Le prétest.....	234
7.2.2. Séance 1 : L'inscription de la situation de communication dans un texte.....	236
7.2.3. Séance 2 : Quelques aspects de la planification de l'argumentation.....	240
7.2.4. Séance 3 : La réfutation.....	244
7.2.5. Séance 4 : La polyphonie et la contreargumentation.....	246
7.2.6. Le posttest.....	249
Chapitre 8. Les résultats de l'expérimentation de la séquence didactique	251
8.1. L'analyse des productions du posttest.....	252
8.1.1. La situation de communication	253
8.1.2. Les paramètres et les indices énonciatifs	256
8.1.3. La qualité de l'argumentation.....	258
8.2. Les réglages de la séquence didactique	264
8.2.1. Les réglages suite au déroulement des ateliers.....	264
8.2.2. Les réglages suite à l'analyse du posttest.....	267
Conclusion	272
Références bibliographiques.....	280
Annexes.....	299

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 6-3 : Grille d'évaluation d'un texte d'opinion (prétest et posttest)
- Tableau 6-4 : évaluation des indices de la situation de communication
- Tableau 6-5 : évaluation des deux composants énonciatifs
- Tableau 6-6 : évaluation de la qualité de l'argumentation
- Tableau 8-1 : évaluation des indices de la situation de communication dans le posttest
- Tableau 8-2 : évaluation de deux composants énonciatifs dans le posttest
- Tableau 8-3 : évaluation de la qualité de l'argumentation dans le posttest

LISTE DES FIGURES

Figure 3-3 : Caractéristiques des genres à dominante argumentative

Figure 4-1 : Schéma de textes, selon Boissinot (1996)

Figure 4-2 : Schéma de l'argumentation, d'après Thyron

Figure 4-3 : Modèle de l'argumentation de Dumortier (1994)

Figure 6-1 : Modèle de la séquence didactique dans les milieux scolaires français

Figure 6-2 : Structure de base de la séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998)

Figure 7-1 : Carte conceptuelle de la séquence didactique

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 8-4 : Comparaison des résultats du prétest et du posttest : la situation de communication et des indices énonciatifs (prétest et posttest)

Graphique 8-5 : Comparaison des résultats du prétest et du posttest : qualité de l'argumentation et titres des textes

Rapport-Gratuit.com

DÉDICACES

À ma mère et à mon père.

À ma femme, Fadma, qui m'a accompagné durant toutes les années de cette recherche.

À Sara, Sem et Ahmed, mes enfants, qui m'ont insufflé une ultime énergie.

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont en premier à ma directrice de recherche, Mme Suzanne-G. Chartrand, qui m'a toujours soutenu et qui m'a aussi inspiré par sa rigueur. Du premier jour, jusqu'au moment du dépôt final de cette thèse, elle a toujours été disponible et généreuse. Durant toutes les étapes de la recherche et de la rédaction, les discussions et les échanges que nous avons eus représentent, à mon avis, l'objectivation effective de la relation originelle qui lie une/un professeur (e) à son étudiant (e) ou un maître à son disciple. Il s'agit en effet d'une démarche de construction du savoir, de confrontations des idées et... d'argumentation.

Je remercie également les membres du jury de ma thèse qui m'ont permis par leurs commentaires et leurs questions tout au long du processus de l'évaluation d'apporter des ajustements sans lesquels cette thèse ne serait pas ce qu'elle est. Je remercie tout particulièrement Mme Christiane Blaser, professeure à l'Université de Sherbrooke et prélectrice de ma thèse, qui m'a permis par ses judicieuses remarques d'apporter des améliorations substantielles à la version initiale de ma thèse.

Je remercie particulièrement ma femme, Fadma. Je la remercie pour son soutien indéfectible du premier jour de cette recherche jusqu'au moment même où j'écris ces quelques lignes. S'il était permis de mettre un deuxième nom sur cette thèse à côté du mien, ça serait le sien que je mettrais.

Je remercie également mes enfants, Sara, Sem et Ahmed, qui, malgré leur jeune âge, ont toujours trouvé le bon mot, le bon geste au moment où j'en avais besoin. Cette thèse est le meilleur legs que je puisse leur laisser, car, à mes yeux, la recherche scientifique représente des valeurs fondamentales: la persévérance, l'honnêteté et l'implication sociale.

INTRODUCTION

Notre intérêt pour l'argumentation et son enseignement, plus spécifiquement pour l'efficacité des genres argumentatifs écrits, provient de deux sources. La première, sans doute triviale, renvoie à l'importance accrue de l'argumentation, du discours persuasif dans la sphère publique de nos sociétés et des enjeux de sa maîtrise pour les citoyennes et citoyens. La deuxième source n'est autre que notre expérience d'enseignant du français écrit dans différentes institutions du Québec et du Maroc¹. Durant toutes les années d'enseignement du français écrit, et particulièrement de l'argumentation écrite, nous avons pu observer les énormes difficultés des apprentis scripteurs quand on leur demande de produire des textes persuasifs, autrement dit des textes qui mobilisent des moyens langagiers pour influencer, convaincre ou persuader le destinataire. Le peu de ressources didactiques pertinentes et accessibles qui traitent de ce sujet, en plus des difficultés inhérentes à la dimension persuasive de l'argumentation, ajoute au désarroi des enseignants devant la tâche de développer les compétences langagières des apprenants à travers l'écriture de textes de genres argumentatifs. Suivant une tradition scolaire qui s'impose en enseignement du français, on a enseigné, et on enseigne encore, la dissertation en pensant travailler l'argumentation à cause, sans doute, d'une part, de la rareté des ressources nécessaires pour travailler d'autres genres et, d'autre part, des représentations du corps enseignant, voire de la société, à propos de l'argumentation, généralement associée au développement du raisonnement rationnel et à l'administration de la preuve. Certes, quelques manuels ou outils didactiques de qualité existent sur le marché, mais leur diffusion n'est pas assez importante et n'a pas réussi à inverser le paradigme éducatif dominant dans les habitus de l'institution scolaire et des enseignants. C'est donc au renouvellement de l'enseignement de l'argumentation discursive, et de sa didactique, que nous voulons participer quantitativement et qualitativement par notre recherche doctorale et, ce faisant, au soutien à l'expression de la citoyenneté pour laquelle la maîtrise des outils du discours argumentatif est l'une des conditions.

Notre thèse comprend deux parties. La première présente les coordonnées de la recherche, soit le problème relevé, sa problématisation et le cadre théorique et conceptuel choisi. La

¹ Expérience d'enseignement du français écrit dans trois universités montréalaises, à la Commission scolaire de Montréal, à l'université Ibn Zohr au Maroc et dans le réseau des Alliances françaises au Maroc.

deuxième partie intitulée *La méthode de recherche et la séquence didactique visant l'efficacité argumentative* est consacrée à la présentation de l'ingénierie didactique, aux outils de la séquence didactique et à son expérimentation.

Dans le premier chapitre, nous justifions la pertinence de notre sujet : l'efficacité argumentative dans les genres argumentatifs en lien avec les problèmes constatés dans l'enseignement et l'apprentissage de ces genres dans les institutions d'éducation et de formation. Dans le même chapitre, nous soulignons l'enjeu social et politique de sa maîtrise, aujourd'hui. Dans le chapitre suivant, il est question de l'un des principaux volets de notre cadre conceptuel, celui de l'argumentation, ses principales théories et les concepts majeurs de l'argumentation discursive. En fonction de notre objectif, nous retenons cinq courants majeurs contemporains dans le champ de l'argumentation : la Nouvelle rhétorique, la formalisation toulminienne des usages de l'argumentation, l'analyse du discours dans ses versants francophones et anglophones, la pragmadialectique, et, enfin, la thèse de l'argumentation dans la langue développée par les linguistes et pragmaticiens français J.-C. Anscombe et O. Ducrot. Ce panorama nous permet de relever comment ce que nous qualifions d'*efficacité argumentative* est traité ou théorisé dans ces champs. En explorant les concepts de la didactique de l'écrit et les travaux qui conceptualisent les genres, le chapitre 3 vient étoffer notre cadre théorique par un élément central pour une séquence qui vise la production de textes d'opinion.

Le chapitre 4 rend compte, de façon critique, et toujours selon notre objectif de recherche, des études et recherches en didactique du français de 1990 à 2005 qui nous permettent de préciser, voire de didactiser, le concept d'efficacité argumentative. Ces assises théoriques et conceptuelles posées, le chapitre 5 relève certains aspects prometteurs dans une partie des moyens d'enseignement produits pour l'enseignement de l'argumentation discursive en milieu francophone qui peuvent soutenir la production d'une séquence didactique pour un public comme celui à qui nous enseignons, soit des adultes non francophones, en grande partie immigrants, au niveau de littératie assez élevée dans leur langue et qui veulent l'acquérir en français écrit.

La deuxième partie de la thèse présente la démarche méthodologique que nous adoptons, celle de l'ingénierie didactique ainsi que les différentes étapes de la réalisation de notre séquence. Les spécificités de notre méthode, ses concepts et son schéma expérimental sont exposées au chapitre 6. Dans le même chapitre, nous exposons les outils de notre séquence ainsi que le contexte dans lequel ils seront testés. Les deux derniers chapitres (7 et 8) sont dédiés à la séquence proprement dite et à son expérimentation.

Ce plan, tout à fait classique, permet aux lecteurs de suivre notre recherche, bien qu'il puisse se douter que le parcours que nous avons réellement suivi diffère considérablement de celui présenté ici. Mais, par respect pour lui, nous lui avons épargné nos errements et tous les aller-retour et les détours réalisés au cours des nombreuses années de production de cette thèse. Nous lui souhaitons bonne lecture!

Partie I : Les coordonnées de la recherche

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le regain d'intérêt pour l'argumentation et son enseignement dans les sociétés contemporaines s'est indubitablement accompagné d'une volonté des acteurs du champ éducatif, enseignants, concepteurs de programmes, didacticiens et acteurs politiques, de valoriser des contenus relatifs à l'enseignement de l'argumentation dans tout le cursus scolaire, du primaire au supérieur. Cette nouvelle réalité, disséminée entre plusieurs disciplines et partagée par les enseignants de philosophie, de psychologie et de techniques de management, entre autres, est principalement confiée à l'enseignant de langue dans les cycles du primaire et du secondaire. Pour le primaire, les recherches en psycholinguistique, comme celles de Brassart (1990) et de Golder (1993) dans la francophonie, ont pavé le chemin pour l'introduction de pratiques argumentatives à l'école et au développement de séquences didactiques pour l'enseignement de genres argumentatifs, en désavouant les postulats des progressions anciennes qui planifiaient l'étude des genres argumentatifs après celle des genres non argumentatifs.

Pour les populations d'apprenants du secondaire supérieur et du postsecondaire, l'argumentation a toujours été une conduite langagière privilégiée, associée à une conception logicisante et le plus souvent cantonnée aux genres dissertatifs ou à des techniques de négociation mêlant des recettes d'efficacité pétrie d'un psychologisme trop peu dissimulé. Avec le développement de la recherche didactique à propos de l'argumentation et de l'écrit, des conceptions inédites et des modélisations intégrales ou partielles des objets de l'argumentation commencent à émerger. Certains didacticiens du français deviennent simultanément des architectes de programmes et de prescriptions, et souvent même des concepteurs de matériel didactique. Au secondaire québécois, par exemple, le programme de 1995 rompt avec la vision rationaliste du programme de 1980 en privilégiant une approche textuelle et générique, mais aussi en ancrant fortement l'argumentation dans une situation de communication (Chartrand, 2001). La production écrite cesse d'être vue comme un processus évanescent, elle devient, en théorie du moins, le résultat d'apprentissages et d'actions intériorisées. La didactique semble à première vue affranchie des clichés qui associent la

capacité d'écriture à une forme de don personnel et alignée sur une didactique de l'écrit imbu des théories constructivistes de l'apprentissage et des conceptions anthropologiques de l'écrit (Goody, 1979, 1994).

Au Québec, les termes dans lesquels les programmes et leurs objectifs sont formulés, tous niveaux confondus, laissent voir une conception qui souscrit entièrement aux développements des théories de l'écrit et de son apprentissage, avec une actualisation plus ou moins adaptée des théories récentes de l'argumentation. Mais l'enseignant désireux d'apprendre à ses élèves à produire des textes visant à convaincre ne peut que déchanter à la vue des moyens d'enseignement disponibles et des objets d'enseignements qui y sont proposés. Les instructions formulées dans les programmes ministériels et les objectifs inscrits dans les descripteurs des cours de la plupart des institutions universitaires demeurent une sorte de vœux déclarés qui ne se concrétisent que partiellement ou même aucunement, au regard des objectifs et des contenus des programmes et des plans de cours. À la dialectique descendante et ascendante qui devait s'instaurer entre les considérations théoriques et leurs mises à l'épreuve dans la réalité de la classe, se substitue ce qu'on peut qualifier de tension ou de paradoxe entre l'évolution de la recherche en didactique de l'argumentation et de l'écrit, d'un côté, et l'objectivation de ces théories dans les manuels et dans les pratiques de la classe plus particulièrement.

Notre recherche se situe à l'intersection de ces tensions et tente de s'introduire dans les lignes de rupture entre les pratiques et les conceptions, entre les déclarations d'intention et les formes de leur objectivation, entre le désir d'un enseignement du discours argumentatif axé sur les finalités pragmatiques et les actes manqués d'un enseignement foncièrement logicisant et principalement grammatical. Le questionnement à la base de notre recherche est le corolaire d'une insatisfaction, partagée par plusieurs de mes collègues, intimement liée à notre expérience d'enseignant de français langue seconde confronté aux ambitions des objectifs et à la rareté des ressources permettant de les atteindre. Par cette recherche, nous proposons de problématiser l'enseignement du texte d'opinion (désormais TO) comme genre argumentatif en termes d'efficacité, avec un ancrage dans la didactique du français. Notre problématique s'insère dans une tentative de résolution du paradoxe entre les intentions

déclarées et les programmes, d'un côté, et la réalité des pratiques enseignantes d'un autre côté. Nous nous proposons d'esquisser les manifestations de ces paradoxes en confrontant la pertinence sociale et didactique de l'enseignement et de l'apprentissage de l'argumentation aux apories des pratiques et des conceptions courantes dans les pratiques pédagogiques.

1.1. La pertinence du choix du sujet : l'argumentation discursive

La pertinence d'une recherche visant l'élaboration d'une séquence didactique, dont l'objet est l'efficacité argumentative des TO se justifie par deux ordres de raisons. Le premier est d'ordre sociopolitique, étant donné l'omniprésence de l'argumentation dans les sociétés dites démocratiques, ce qui en rend sa maîtrise une condition à l'exercice même de la citoyenneté, sans parler de son importance dans les pratiques de la vie quotidienne et l'épanouissement social et professionnel des individus. Le deuxième ordre de raison est de nature didactique dans la mesure où il sera question de la position de l'argumentation écrite dans différents programmes du secondaire et à l'université. Nous nous inspirerons d'analyses sociologiques et d'hypothèses émanant des théories de l'argumentation, de la rhétorique, de la linguistique et de l'analyse du discours pour étayer notre réflexion.

1.1.1. La pertinence sociopolitique du sujet

D'un point de vue historique, la plupart des spécialistes de l'histoire de la rhétorique et de l'argumentation s'accordent sur la synchronie de la codification de ces domaines et l'avènement de la démocratie (Meyer, 1999; de Romily, 1988). Cette coémergence, les auteurs du *Traité de l'argumentation* (désormais *Traité*), l'expliquent par l'interdit de la violence et la quasi-exclusivité du discours comme seule voie de consensus pour les acteurs du champ politique et social². Dans le *Traité*, ces éclosions simultanées et apparemment reliées sont expliquées de la façon suivante :

L'usage de l'argumentation implique que l'on a renoncé à recourir uniquement à la force, que l'on rattache un prix à l'adhésion de l'interlocuteur, obtenue à l'aide d'une persuasion raisonnée, qu'on ne le traite pas comme un objet, mais que l'on fait appel à sa liberté de

² L'exemple du mot *polémique*, synonyme de controverse et de débat, renvoie étymologiquement à la guerre. Cela montre comment la guerre, au sens littéral, peut se transformer en une joute discursive.

jugement. Le recours à l'argumentation suppose l'établissement d'une communauté des esprits qui, pendant qu'elle dure, exclut l'usage de la force.

Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992, p. 34.

De nos jours encore, l'argumentation est un auxiliaire indispensable dans un contexte dominé par de multiples controverses sur des questions d'ordre politique, social et culturel. « La confiance dans les pouvoirs de l'argumentation comme auxiliaire de la vérité est un pilier de nos institutions démocratiques et de notre système judiciaire » (Walton, 1980 : 256). La parole dans sa dimension argumentative se substitue à la violence physique et symbolique. Elle devient ainsi l'expression de la liberté des individus et de la symétrie censée caractériser les relations interindividuelles et les rapports des individus aux institutions. Ce mode de la citoyenneté fondé sur la libération de la parole nous rapproche de l'héritage gréco-romain en matière de rhétorique, et devient en même temps le signe de la modernité de cette antiquité (Terray, 1991 : 148). Avant l'avènement de la démocratie grecque, la légitimité politique avait pour fondement les mythes et une vision hiérarchisée d'un monde inégalitaire dans lequel la violence est légitime quand il s'agit de gouverner ou d'obtenir l'assentiment d'une communauté ethnique ou sociale (Breton, 2000 : 39). De nos jours, la constante référence à la démocratie, à laquelle même les régimes les plus autocratiques se targuent d'adhérer, est le symbole de la libération de ce que Breton appelle « les forces du convaincre » et « la volonté de convaincre » qui caractérise les sociétés modernes (Breton, 2000 : 37, 41). Concrètement, le recours aux débats pour la confrontation des idées est une pratique systématique dans les sociétés dites démocratiques, en témoigne le nombre de publications – monographies, revues et sites Internet³ – qui s'intéressent aux aspects théoriques et pratiques de l'argumentation, en plus de la profusion des pratiques langagières où l'argumentation est de plus en plus présente, que ce soit sous une forme orale ou écrite : débats, pétitions, manifestes, lettres de sollicitation, lettres de motivation, entretien d'embauche, etc. Les capacités de produire des discours argumentatifs, de les comprendre, de les interpréter, et même de débusquer les stratégies clandestines qui traversent les discours ambiants, sont devenues indispensables à l'exercice de la citoyenneté dans les sociétés actuelles. Même ceux

³ Par exemple, les revues savantes *Argumentation* et *Hermès* ainsi que le site *Argumentation et analyse de discours* (<http://aad.revues.org/>) qui publient régulièrement des articles qui portent sur la rhétorique et les disciplines connexes.

qui détiennent le pouvoir de quelque nature qu'il soit et ceux qui en tiennent les rênes ne doivent tant leur succès au seul usage de leur puissance, mais à leur capacité de manier le verbe et de séduire par le moyen de la parole.

Mais l'argumentation ne concerne pas seulement l'individu en tant que citoyen, mais aussi en tant que consommateur qu'il faut convaincre, voire contrôler, au profit de l'image d'un produit, d'une personnalité ou d'une organisation, en mettant au service de cet objectif les spécialistes des sciences du comportement et de la recherche des motivations (Breton, 2000 : 51-57). Le promeneur à la recherche d'une quiétude d'esprit, l'usager des transports en commun, le client attablé dans un restaurant, le conducteur dans son véhicule, pour ne citer que ces exemples, sont tous assaillis d'arguments publicitaires. Même si l'argumentation publicitaire utilise davantage le registre symbolique par lequel elle sollicite l'inconscient, elle mobilise toutefois des procédés langagiers qui mettent œuvre des procédés narratifs, rhétoriques et stylistiques (Adam et Bonhomme, 2005). Desilets et Gauthier (2013), dans leurs analyses des corpus publicitaires, relèvent deux modes d'argumentation : l'un caractérisé par sa sobriété, sa concision avec un effacement prémédité; l'autre, plus complexe, se déploie dans un large flux d'informations le rapprochant davantage des caractéristiques d'un texte étoffé et non aux habituels slogans condensés. Dans tous les cas, l'argumentation dans les genres publicitaires se caractérise par son omniprésence dans l'espace public, par une sollicitation constante des sens et de l'esprit des gens. Sur le plan formel et rhétorique, dans ces publicités, dominant l'opinion, la discrétion formelle et les visées perlocutoires⁴ (Desilets et Gauthier, 2013). Avec les révolutions technologiques de l'ère numérique, l'exposition aux discours argumentatifs de nature publicitaire s'est décuplée; les individus sont constamment exposés aux modes et aux stratégies de l'argumentation publicitaire. Ils sont tout le temps sollicités cognitivement et émotionnellement, appelés furtivement à adopter tel ou tel comportement ou à adopter une croyance ou une autre. Si une majorité d'individus subissent passivement ces manipulations et s'y soumettent, les personnes averties les remettent en question ou tout simplement les

⁴ Dans sa théorie des énoncés performatifs, Austin distingue trois types d'actes : les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Cette dernière catégorie correspond à ce que l'on cherche à accomplir par les moyens du langage : instruire, rassurer, effrayer, persuader, etc. L'illocutoire relève de l'intention, tandis que le perlocutoire renvoie aux effets sur le destinataire.

évitent. On peut mieux faire si on est initié aux théories de l'argumentation : interroger les fondements idéologiques du discours publicitaire, essayer de débusquer les stratégies qui les sous-tendent et adopter une approche critique. L'école, le collège et l'université devraient contribuer par un enseignement explicite de l'argumentation à développer ce sens critique et doter leurs apprenants des outils pour cela.

1.1.2. La pertinence du sujet à l'ère numérique

Les prodigieuses avancées en matière de publications numériques ont amplifié le rôle du discours argumentatif en supprimant les intermédiaires imposés par le régime des publications écrites traditionnelles. Toutes les contraintes qui entouraient le domaine de la publication tendent à disparaître, créant ainsi ce que Maingueneau appelle « de nouvelles formes d'auctorialité » (Maingueneau, 2009). Le mode d'accès au statut d'auctor devient moins contraignant et l'accessibilité à l'auditoire est plus que jamais accessible grâce à Internet. La conséquence en est la duplication du rôle des discours argumentatifs passés de la diffusion à un nombre limité de personnes présentes dans l'Agora chez les Grecs, à des dizaines de milliers avec l'avènement de l'imprimerie, puis maintenant à des millions d'internautes. Au cours de ces dernières années, les wikis et les blogues (les carnets électroniques), par exemple, ont permis d'élargir davantage les sources et les espaces de circulation des représentations symboliques : le pouvoir de nommer, de parler, d'argumenter, d'être lu et entendu s'étendent de façon prodigieuse. S'ouvre ainsi, selon Chateauraynaud, une autre forme de démocratie que ce dernier appelle « démocratie électronique » caractérisée par l'organisation des débats en « forums hybrides », avec des acteurs hétérogènes et sans contrôle institutionnel (Chateauraynaud, 2007). Il s'agit d'un nouveau paradigme, celui du réseau, caractérisé par une nette différence des contraintes et des enjeux en comparaison avec les formes d'argumentation et de débat classiques animés et produits par des acteurs sociaux et politiques. Dans un tel paradigme, et dans une telle situation sociopolitique, l'usage de l'argumentation, la capacité à produire du discours argumentatif et à percevoir les intentions de persuasion, toutes ces habiletés deviennent un enjeu crucial pour les sociétés modernes (Packard, 1959 ; Nellenger, 1985). Évidemment, le risque de dérive vers la manipulation est toujours présent (Chateauraynaud, 2007; Courbet et Benoit, 2013), en témoignent les tournures que prennent parfois certains débats dans nos sociétés. C'est

justement cette fragilité de l'argumentation et les possibilités de glissement que décrit Ricœur en soulignant que « l'accord préalable sur les idées admises glisse à la trivialité du préjugé; de l'art de plaire, on passe à celui de séduire, qui n'est autre que la violence du discours » (Ricœur, 1986 : 146). Au lieu donc de rejeter l'argumentation, comme le fit Platon, sur la base de cet éventuel risque, la tendance vers la massification et l'élargissement de son apprentissage dans divers ordres et cursus d'enseignement ou, du moins, le vœu pour qu'il en soit ainsi, semble se généraliser dans les institutions scolaires.

Étant donné l'importance de l'argumentation discursive dans l'échelle des compétences sociopolitiques et du lien de causalité qui peut exister entre « l'incompétence démocratique et l'incompétence rhétorique » (Breton, 2007), il est légitime de s'interroger sur la capacité des institutions scolaires et universitaires à former adéquatement les jeunes et les moins jeunes au maniement des genres argumentatifs, en particulier la capacité à produire des écrits argumentés pragmatiquement efficaces.

1.1.3. La pertinence didactique

La présence de plus en plus importante de l'argumentation dans les programmes de formation est l'expression de cette tendance et aussi de la conscience des importants enjeux de cette pratique langagière dans nos sociétés qui se veulent démocratiques et civilisées. Derrière les décisions politiques et sociales d'inclure les compétences argumentatives dans l'arsenal des habilités nécessaires à la citoyenneté moderne (Audigier, 1999)⁵, se pose une attitude d'ordre politique et éthique, faisant du discours non pas seulement le lieu de confrontation des points de vue et, éventuellement, de résolution des conflits, mais une condition à toute équité socioéconomique, comme l'écrit Breton :

Savoir argumenter n'est pas un luxe, mais une nécessité. Ne pas savoir argumenter n'est-il pas, par ailleurs, une des grandes sources récurrentes d'inégalité culturelle, qui se superpose, en les renforçant, aux traditionnelles inégalités sociales et économiques? Ne pas savoir rendre la parole pour convaincre n'est-il pas, au bout du compte, une des grandes sources d'exclusion?

⁵ Audigier (1999) répertorie trois compétences nécessaires à la pleine réalisation de citoyenneté : des compétences éthiques, des compétences sociales et finalement des compétences cognitives dont fait partie l'argumentation.

La production de divers genres argumentatifs constitue une pratique fréquente à divers degrés de la formation scolaire et universitaire, nous l'avons dit. Au secondaire québécois, par exemple, l'enseignement de l'argumentation dans le cours de français langue première occupe une place stratégique dans le programme d'études depuis 1980 (Chartrand, 1992). Mais c'est le programme de 1995 qui apportera une approche radicalement différente en rompant avec la logicisation de l'argumentation (Chartrand, 2001). Si le programme de 1980 évoque l'argumentation comme un mode de raisonnement, celui de 1995, aborde la question des stratégies argumentatives, le rôle du contexte de communication, pour ne citer que ces aspects, inscrivant ainsi les conduites argumentatives dans une vision pragmatique. Dans la nouvelle mouture du programme 2004, pour le premier cycle secondaire, on maintient le rôle central de l'argumentation. On continue de souligner l'importance des compétences intellectuelles qui doivent favoriser le jugement critique.

Quant aux programmes destinés aux classes d'accueil, celui-ci est centré depuis sa création en 1969 sur la francisation des non-francophones, avec une ouverture plus grande sur les matières enseignées en classe ordinaire dans le programme de 1986. Dans le programme en vigueur actuellement intitulé *Une école d'avenir* (MELS, 1998), on insiste évidemment sur la connaissance de la langue « pour entrer en contact avec le monde qui l'entoure, exprimer ses besoins, ses sentiments et ses opinions » (MELS, 1998 : 13). Les notions relatives à la langue proprement dite sont au centre du programme d'accueil, mais avec un intérêt clairement exprimé pour les aspects rhétoriques, comme le contexte et les intentions de communication (MELS, 1998 : 20, 30). Au secondaire, le programme de français langue d'enseignement destiné aux adultes encore en vigueur en 2016 (MELS, 1996) se prononce explicitement en faveur d'un enseignement explicite de l'argumentation et plus particulièrement de trois genres en 5^e secondaire, le texte d'opinion, la lettre ouverte et le commentaire critique. La grille d'évaluation de l'épreuve finale évoque la question de l'efficacité et de la construction d'une argumentation convaincante comme l'un des critères principaux de la réussite de cette production. Le même degré d'intérêt pour les genres argumentatifs et pour les textes d'opinion se manifeste dans les programmes universitaires de français langue seconde, avec des variations d'une institution à une autre. L'exploration

des objectifs de certains programmes laisse voir des approches différentes, allant de celle purement grammaticale et dont les intitulés renvoient essentiellement à la grammaire de la phrase, à celles axées sur les compétences et qui se fixent comme objectifs le développement des compétences des étudiants en compréhension et en production. Les choix exprimés dans ces programmes semblent répondre à une demande voulant que l'enseignement de la langue française soit axé sur les aspects fonctionnels, à l'image un peu de l'enseignement de l'anglais, mais en même temps une dynamique de concurrence pousse ces institutions à faire le choix en fonction d'une demande forte en cours de grammaire et pas nécessairement des besoins des apprenants. À la différence des cours du secondaire, les contenus de ceux offerts dans les universités montréalaises dépendent certes des descripteurs institutionnels et de l'énoncé des objectifs de chaque cours, mais une large marge manœuvre est souvent laissée à l'enseignant, que ce soit dans le choix des textes et des paradigmes théoriques. Certains enseignants composent eux-mêmes leurs recueils de textes et d'activités, alors que d'autres utilisent partiellement ou intégralement un ou plusieurs manuels. Si nous ne pouvons brosser un tableau fidèle de la nature des activités dans ces programmes, nous pouvons affirmer avec certitude que les genres argumentatifs y sont enseignés autant que les genres littéraires.

Cette importance donnée à l'argumentation, autant en production écrite qu'en compréhension écrite, en langue première comme en langue seconde, à tous les ordres d'enseignement est indéniable. Selon le niveau scolaire et la discipline – pour les études universitaires –, les élèves et les étudiants sont appelés à produire sous forme orale ou écrite des genres argumentatifs divers : lettre ouverte, texte d'opinion argumentée, dissertation, commentaire critique, résumé critique, mémoires, thèses, article scientifique, lettre de motivation, etc. Autant comme activité régulière d'apprentissage que comme exigence lors d'évaluations certificatives, comme l'est l'examen ministériel québécois de français écrit de 5^e secondaire et de la fin des études collégiales, la place de l'argumentation dans les programmes de formation générale est prépondérante au Québec comme en France, notamment.

1.2. L'enseignement de l'argumentation

La littérature didactique consacrée à l'enseignement de l'argumentation établit un verdict sévère à propos des capacités des élèves et des étudiants à argumenter efficacement et pointe

en même temps du doigt les lacunes de l'enseignement de l'argumentation, qu'elle soit écrite ou orale, celles des moyens d'enseignement, des pratiques dominantes en enseignement de l'argumentation.

1.2.1. Les déficits des programmes de formation à l'argumentation

L'enseignement de l'argumentation au secondaire québécois, malgré les réformes de programmes et les changements de paradigmes dans les domaines de référence est encore, au moins en partie, fortement imprégné par la *mystique du plan*, selon l'expression de G. Genette (reprise, notamment dans Delcambre, 1997) et les modèles traditionnels dominants. Les réformes des années quatre-vingt-dix au secondaire et au collégial n'ont pas réussi complètement à évincer les théories rationalistes et logicisantes de l'argumentation. De plus, l'enseignement de l'argumentation s'est transformé en un mode d'emploi pour passer l'examen écrit, tant au secondaire qu'au collégial (Chartrand, 2001) plutôt qu'en l'occasion de développer les réelles compétences argumentatives des élèves et de stimuler leur intérêt pour les effets de leurs textes et de l'importance de la situation de communication⁶. Cette situation a eu pour effet de mettre au deuxième plan tout un pan des savoirs et savoir-faire nécessaires pour argumenter. On peut même supposer, comme le fait P. Breton (2010), que cela a eu pour effet de désavantager ceux qui avaient développé ailleurs des compétences argumentatives authentiques. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, cette situation n'épargne pas les étudiants des cycles supérieurs qui devraient pourtant avoir une certaine maîtrise de l'argumentation après plusieurs années d'études (au secondaire supérieur) durant lesquelles ils ont été amenés à lire et à produire plusieurs genres argumentatifs. Elle persiste également dans les filières où l'argumentation représente une compétence indispensable, notamment en journalisme et en sciences politiques. Breton souligne les difficultés que les étudiants de ces deux filières éprouvent en terme d'argumentation; il attribue ces lacunes à « l'insuffisance de la formation en argumentation au sein de l'institution scolaire et universitaire » (2010 : 46). Il faut dire que la situation n'est guère meilleure dans d'autres filières, puisqu'il s'agit selon le même auteur d'un déficit global de formation à l'argumentation qui touche l'ensemble du système éducatif (Breton, 2007, 2010).

⁶ La production de textes argumentatifs ne sert parfois qu'à évaluer les compétences linguistiques des apprenants, en langue seconde.

On peut ainsi penser qu'un certain nombre d'étudiants, malgré leurs connaissances déclaratives et leurs compétences langagières et cognitives, éprouvent des difficultés multiples quand vient le moment d'argumenter (Bouchard, 1996; Chartrand, 1995b; Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001, Thyron, 1997). En d'autres mots, un haut niveau de scolarité n'entraîne pas forcément des capacités argumentatives élevées. On peut aussi supposer que les difficultés des étudiants des cycles supérieurs auraient pour origine les insuffisances de la formation en argumentation au cours de la scolarité obligatoire (Brassart, 1996; Breton, 2010; Chartrand, 1993c, 2001; Golder, 1996b). Peu importe l'ordre d'enseignement et ses filières, le constat est le même chez les didacticiens du français et certains théoriciens de l'argumentation : la capacité des élèves et des étudiants à argumenter manifeste des lacunes importantes.

Une transposition didactique adéquate des théories argumentatives et des résultats de recherches en analyse de discours, de même que la poursuite des recherches en didactique du français sont essentielles pour rompre avec la tradition de la rhétorique classique dans le milieu scolaire qui semble davantage engendrer des formes d'incompétences rhétoriques selon les termes de Breton (2010).

1.2.2. L'efficacité argumentative comme axe organisateur de l'enseignement de l'argumentation

Un enseignement de l'argumentation discursive qui se limite à la classification des arguments et à un enseignement sur la superstructure textuelle ne permet pas de doter les apprenants d'une réelle compétence argumentative dans ses différentes composantes, dont les aspects pragmatiques. Il s'agira d'aborder l'argumentation, aussi bien en compréhension qu'en production, à l'aune de ses effets pragmatiques et de leur efficacité, en tenant compte des enjeux sociaux et politiques de leur maîtrise. Dans le cadre de cours de français, il serait souhaitable de faire une place de choix aux moyens langagiers, graphiques ou prosodiques susceptibles d'influencer le destinataire du discours, voire le persuader ou le convaincre⁷. Bref, c'est ce que nous appelons l'*efficacité argumentative* qui est, à notre avis, l'un des

⁷ Sur le débat entourant ces deux termes, voir Chartrand, 1995a.

aspects prioritaires des apprentissages à viser quand il s'agit d'apprendre à argumenter. Or, c'est un des moins traités dans le matériel scolaire et c'est aussi celui qui est minoré dans les évaluations de la compétence à argumenter. Certes, plusieurs recherches ont été menées en didactique du français à propos de l'argumentation discursive, de son enseignement et de son apprentissage, mais l'originalité de notre recherche réside dans la didactisation et l'opérationnalisation de l'argumentation autour d'un concept unificateur qui n'est autre que celui de l'efficacité argumentative. Au problème de l'atomisation des composants de l'argumentation et à celui de leur traitement exclusivement grammatical, le concept de l'efficacité argumentative peut apporter des éléments de réponse. Nous pensons que ce concept permet, en classe de langue, une double entrée en envisageant les actions langagières selon le point de vue de leurs finalités, sans négliger pour autant les moyens langagiers nécessaires à la réalisation de ces actes et à l'accomplissement des finalités de ces conduites.

C'est modestement, mais avec rigueur et détermination, la dimension que notre recherche tentera de développer comme contribution à l'enseignement et à l'apprentissage de l'argumentation discursive dans les divers cursus où elle est objet d'études.

1.3. Nos questions de recherche

Le constat des insuffisances dans la formation à l'argumentation est partagé par les didacticiens du français qui se sont intéressés à l'argumentation. Notre projet de produire une séquence didactique qui propose des activités favorisant le développement des compétences argumentatives des apprenants, notamment les aspects reliés à l'efficacité pragmatique, est une tentative pour répondre à la question suivante de recherche suivante :

Quelles sont les activités d'enseignement les plus appropriées pour que les étudiants et les élèves soient capables de produire des textes d'opinion argumentativement efficaces?

À cette question générale se rattachent plusieurs questions spécifiques :

1) Comment ou selon quel paradigme théorique définir le concept de l'efficacité en argumentation?

2) Compte tenu des lacunes constatées dans les textes argumentatifs des apprenants relativement à l'efficacité argumentative, quels aspects doivent faire l'objet d'enseignement?

3) Quels dispositifs didactiques doit-on mettre en place pour enseigner les aspects qui favorisent l'efficacité argumentative?

4) Quels sont les outils à élaborer pour atteindre notre but?

Pour traiter ces questions, notre perspective sera résolument didactique, mais notre appareillage théorique et conceptuel ralliera les concepts développés aussi bien par les didacticiens du français que celles forgées dans la rhétorique et plus largement les sciences du langage contemporaines. Nous ferons constamment un va-et-vient entre les travaux didactiques et les travaux des théoriciens de l'argumentation. La formulation de nos hypothèses ne peut se concrétiser que dans cette dialectique entre le champ de l'argumentation et celui de la didactique à propos de l'augmentation et de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, et de la communication orale. Faut-il le rappeler, l'interrogation didactique est historiquement au cœur de l'interrogation et des problématiques rhétoriques; « la renaissance des études argumentatives, lit-on chez Plantin, semble bien avoir pour premier moteur une série de questions concrètes, de portée générale, liée à une situation de crise des apprentissages » (Plantin, 1990 : 267). Ce linguiste qui s'est fait didacticien par moment va plus loin en associant l'enseignement de l'argumentation et celui des apprentissages de nature linguistique de façon générale : « il se pourrait que l'enseignement de l'argumentation soit une des questions clés du débat sur l'avenir des enseignements linguistiques au niveau secondaire ou supérieur » (Plantin, 1990 : 271). Pour Plantin, il y a une relation entre l'apprentissage de la langue et l'enseignement de l'argumentation dans la mesure où « l'étude de l'argumentation participe ainsi de la formation linguistique de base. Elle est une auxiliaire dans les exercices linguistiques fondamentaux dont l'enseignement secondaire assure la maîtrise : lecture, critique, exposés écrits ou oraux argumentés et composés, participation constructive aux discussions et aux travaux collectifs » (p. 276).

L'intérêt pour l'argumentation et son enseignement s'inscrit donc dans une large problématique qui combine l'ordre social, politique et didactique. Dans toutes les sphères de la vie où les interactions ont pour support le langage, la maîtrise de l'argumentation est devenue indispensable. Tout particulièrement dans le cas de l'enseignement de langue destiné à un public d'immigrants, les objectifs ne peuvent se limiter aux aspects grammaticaux comme c'est souvent le cas. En inscrivant dans ses problématiques les dimensions pragmatiques des discours argumentatifs, la didactique ne fait que rejoindre son projet initial d'une action en faveur d'un accès égalitaire aux moyens du discours, au savoir et au savoir-faire de façon générale.

À cette étape de la recherche, et après avoir saisi le problème et l'angle d'attaque pour le traiter, et une fois que nous avons dégagé les questions de recherche, il nous reste à choisir la démarche de recherche la plus apte à atteindre notre objectif de doter les étudiants des outils cognitifs et langagiers susceptibles de les amener à produire des TO plus efficaces argumentativement.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL DE L'ARGUMENTATION

L'argumentation est un domaine où s'entrecroisent un grand nombre de disciplines, dont certaines très anciennes : la rhétorique, la philosophie, dont celle du langage, la logique formelle et naturelle, la psychologie, la sociologie, les sciences juridiques, les sciences de la communication, les sciences du langage, la didactique des langues. En proposer une définition qui rend compte des conceptualisations élaborées dans toutes ces disciplines, même si ce n'est qu'au cours du dernier siècle, est impossible. Ainsi, la synthèse des apports théoriques dans le champ de l'argumentation que nous proposons ci-dessous est partielle, car elle ne couvre qu'une partie des théories argumentatives, mais nos choix s'expliquent par la poursuite des objectifs spécifiques de notre recherche. Après avoir exposé les courants les plus influents du champ de l'argumentation (en 2.1.), nous dégagerons les principaux concepts en lien avec l'efficacité argumentative en 2.2. et les éléments de réflexion qui nous permettront de cerner les contours de l'efficacité argumentative, voire de la définir (en 2.3.).

2.1. Le champ de l'argumentation

Poursuivant notre objectif de recherche, nous privilégions les théories de l'argumentation contemporaines développées au sein de quatre écoles différentes : la *Nouvelle rhétorique* incarnée par le *Traité de l'argumentation* publié en 1958, la modélisation du philosophe anglais S. E. Toulmin qui fit publier la même année *The Uses of Argumentation* dont le schéma prototypique a été repris par nombre de didacticiens du français, l'école française et l'école anglo-saxonne de l'analyse de discours, la pragmadialectique, et enfin, le courant de l'argumentation dans la langue des linguistes français J.-C. Anscombe et O. Ducrot et enfin celui de.

2.1.1. La Nouvelle rhétorique

L'histoire récente de la rhétorique attribue l'éclosion de ce qu'on appelle la *Nouvelle rhétorique* aux travaux de C. Perelman, philosophe et juriste belge d'origine polonaise (1912-1984) et disciple du philosophe Eugène Dupréel⁸. Perelman devient à partir du milieu du XX^e siècle une figure emblématique de la renaissance des théories argumentatives en publiant plusieurs ouvrages, dont le plus marquant est assurément le *Traité de l'argumentation, la Nouvelle rhétorique* (désormais *Traité*), publié en 1958 avec la collaboration de Lucie Olbrechts-Tyteca⁹. L'originalité de la *Nouvelle rhétorique* (NR) réside d'une part dans sa critique de la réduction de la rhétorique à une science des figures et, de l'autre, dans le rationalisme cartésien qui se construit en réaction aux sophismes d'une certaine rhétorique fleurie; elle effectue un retour à la source et aux concepts fondateurs de la rhétorique de l'époque de la Grèce classique. Le *Traité* consiste à définir la NR comme une « étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (*Traité*, 1958/1992 : 5) plutôt qu'une science des figures et des tropes. Celles-ci ne devraient qu'être outil parmi d'autres pour persuader et convaincre un auditoire et non pas la préoccupation principale quand l'on argumente. Il s'agit d'une conception qui prend d'une part le contrepied de l'héritage scolastique de l'argumentation et qui se situe d'autre part à l'antipode des courants logicisants qui associent argumentation et logique formelle, donc raisonnement et preuve.

Ces positions continuent à exercer une grande influence dans les différentes disciplines qui ont pour objet l'argumentation. Leur cadre de référence est celui de la logique juridique, qui, selon Perelman (1970; 1977), ne doit pas être confondue avec la logique formelle, dans la mesure où elle ne se construit pas sur une des vérités certaines, mais plutôt sur ce qui est probable et plausible. L'argumentation ne serait pas de l'ordre de la démonstration, mais de celui du possible et du vraisemblable. En ce sens, Perelman exclut le positivisme du domaine de l'action humaine et de la prise de décision qui y préside; il rejette également la tradition cartésienne épistémologiquement dominante depuis la diffusion du *Discours de la méthode* et *Les méditations métaphysiques*. Il y a dans la critique perelmanienne du positivisme et de

⁸ Eugène Dupréel (1879-1967) philosophe et sociologue belge qui se démarqua par le rejet de l'idée de la connaissance nécessaire développée par la philosophie classique. La vérité, selon ce philosophe, n'est autre que celle qui nous paraît être compte tenu de nos connaissances.

⁹ Voir les Archives Chaïm Perelman : <http://gral.ulb.ac.be/archives-chaim-perelman>

la logique formelle les influences de son maître Dupréel et du relativisme épistémologique de ce dernier. On retrouve encore les traces de cette influence dans la critique que Perelman mène contre le rationalisme cartésien en lui opposant une doctrine de l'opinion comme fondement de l'action, inspirée de la doxa aristotélicienne. D'ailleurs, dans l'introduction du *Traité*, les auteurs attribuent la responsabilité du recul des études argumentatives à Descartes qui considère l'opposition de deux opinions comme le signe d'une erreur, alors que cette opposition est vue dans le *Traité* comme un élément constitutif de la rationalité humaine.

Ainsi, avec la NR, on assiste à une réhabilitation du vraisemblable : « Le domaine de l'argumentation est celui du raisonnable, du plausible, du probable, dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul », lit-on dans l'introduction du *Traité* (1958/1992 : 1). C'est le retour de l'*eikos* aristotélicien, autrement dit la valorisation du vraisemblable comme critère d'une certaine forme de rationalité, contre les idées « claires et distinctes » du rationalisme cartésien; le triomphe de l'imagination et de la ressemblance, mais tout en gardant un lien avec l'atteinte de la vérité comme possible et potentielle plutôt que comme certitude. La vérité est imaginée, supposée et non pas produite par une quelconque régularité. Le vraisemblable représente donc une ouverture, une démocratisation du discours, puisque l'*eikos*, à l'opposé de l'*asphaleia* (la certitude), est ce qui est normal, ce qui est fréquent, ce à quoi on peut s'attendre (Desbordes, 2006 : 24) et auxquels, de surcroît, la réfutation et l'objection sont inhérentes. Réfutation et objection du vraisemblable, par du vraisemblable.

En excluant le dogmatisme des affaires humaines, l'entreprise de la NR aurait pu être comparée au scepticisme des sophistes tel que le traduit le célèbre aphorisme de Protagoras qui fait de l'homme la mesure de toute chose. À cette difficulté, le *Traité* propose une parade ingénieuse grâce au concept de l'auditoire. Celui-ci devient le critère qui permet de fonder la vraisemblance ou l'invraisemblance d'une proposition. En soumettant la valeur de l'argumentation au critère de l'auditoire universel, un argument aurait ainsi sa valeur de celle l'auditoire qui l'admet. Autrement dit, un argument admis par un auditoire universel peut se prévaloir du même qualificatif. C'est l'auditoire qui sauve la *Nouvelle rhétorique* des dérives de la sophistique, tout en gardant comme horizon de toute argumentation l'obtention de l'adhésion de l'auditoire. C'est ce qui amènera Perelman et Olbrechts-Tyteca à consacrer des

pages entières de la deuxième partie du *Traité* à la sélection des données comme condition du succès de toute conduite argumentative : « Le fait de sélectionner certains éléments et de les présenter à l'auditoire, lit-on à la page 155, implique déjà leur importance et leur pertinence dans le débat ». Les données ne sont pas des matériaux par lesquels un argumentateur meublera son discours, mais plutôt des énoncés qui doivent faire l'objet de sélection et d'interprétation pour les adapter d'abord à l'auditoire et aussi aux desseins de l'énonciateur. Voici ce qu'on peut lire dans le *Traité* à ce propos :

Notons aussi que l'interprétation peut être non pas simple sélection, mais aussi création, invention de signification – ces diverses interprétations ne sont pas toujours incompatibles, mais la mise en évidence de l'une d'entre elles, la place qu'elle occupe à l'avant-plan de la conscience, rejette souvent les autres dans l'ombre. L'essentiel d'un grand nombre d'argumentations résulte de ce jeu d'interprétations innombrables et de la lutte pour en imposer certaines, en écarter d'autres.

Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992, p. 163.

Ainsi, le choix des données et leur adaptation en vue de l'argumentation impliquent autant leur interprétation, leur clarification et, étonnamment, aussi leur éventuel obscurcissement. Les critères déterminants sont l'auditoire comme garantie et l'efficacité, comme finalité de l'argumentation.

Les conditions du succès des conduites de l'argumentation sont au cœur du travail de Perelman. Il souligne pour cela l'importance pour un argumentateur de connaître les affects et les tendances de l'auditoire de même que le groupe sociologique de ce dernier. L'argumentation se retrouve ainsi comme le souligne d'ailleurs Perelman à l'intersection de deux champs d'études, la psychologie et la sociologie, dont la synthèse actuelle, nous semble-t-il, est la psychologie sociale. Mais on retrouve aussi dans le *Traité* une attention aux aspects langagiers comme autres conditions de succès, notamment l'adoption d'un langage commun nécessaire à la communauté d'esprit. On y retrouve une attention à la forme des phrases, au choix des mots, entre autres. Fidèle à la tradition aristotélicienne, la NR est une tentative d'embrasser la totalité du fait argumentatif dans sa dimension psychologique, sociologique et langagière.

Pour conclure cette brève présentation, soulignons l'ampleur de l'influence que le père de la Nouvelle rhétorique continue à exercer dans les différentes branches des sciences humaines, mais aussi l'héritage de ses enseignements au sein de l'Université Libre de Bruxelles qui compte de nombreux chercheurs se réclamant de cet héritage et qui le développent, dont Michel Meyer, Emmanuelle Danblon, Michel Oléron et bien d'autres. Perelman aura aussi exercé une grande influence par les nombreux échanges qu'il a eus avec des penseurs comme Marc Fumarolli, Hans-Georg Gadamer, Lucien Goldmann, Karl R. Popper, Paul Ricœur. Bref, il s'agit d'une œuvre colossale au sein de laquelle nous avons dû faire une sélection en tentant de trahir le moins possible sa richesse et sa complexité.

2.1.2. L'argumentation chez Toulmin

S. E. Toulmin (1922-2009), philosophe américain né à Londres et élève de Wittgenstein, est la deuxième figure de proue du renouveau des théories de l'argumentation. Il se retrouve avec Perelman sur le front de la critique du réductionnisme qui associe la rationalité à la logique formelle, mais aussi par son intérêt pour l'argumentation comme conduite persuasive. Et si Perelman a comme adversaire principal le rationalisme cartésien, Toulmin lui, s'en prend au néopositivisme carnapien (Bouvier, 1995).

Le titre de l'œuvre principale de Toulmin en matière d'argumentation, publiée la même année que le *Traité*, n'affiche pas les mêmes ambitions de systématisme comme le montre son titre *The Uses of Argumentation (Les usages de l'argumentation)*. Comme précisé dans l'introduction de cet ouvrage, il s'agit d'un essai dont la problématique principale est d'examiner « dans quelle mesure la logique peut être une science formelle et cependant conserver la possibilité de se voir appliquer à l'évaluation critique des arguments réels » (Toulmin, 1958/1993 : 3). Il définit ainsi le rôle du logicien à la fois comme « sociologue de la pensée » et comme « un étudiant » des habitudes des inférences. C'est donc à la logique que revient cette mission d'analyse rétrospective de l'argumentation dont la fonction dans *Les usages de l'argumentation* est la justification. Quant à l'argument, il le définit en le comparant à un être vivant, il a une anatomie, sa validité dépendra de l'agencement de ses parties.

Mais le principal apport de Toulmin est son schéma composé des *Données* (Data) permettant le passage vers une *Conclusion* (*Conclusion*) représenté de la façon suivante :

Données  Conclusion

Le premier terme de cette structure regroupe les faits que Toulmin nomme *données* invoquées pour soutenir une thèse. Pour les identifier, Toulmin propose deux types de questions : une question de logique « sur quoi vous basez-vous? » et une question de droit « comment en êtes-vous arrivé à cette conclusion? » et auxquelles on peut répondre schématiquement de deux façons : « Si D, alors C » ou « étant donné D, on peut supposer que C » (p. 120).

Ce passage des données à la conclusion n'est possible que s'il est soutenu par les *Garanties* (*Warrant*) qui correspondent à un point de droit impossible à soumettre selon Toulmin à l'évaluation rationnelle. Ainsi les données communiquent l'information, les Garanties (G) autorisent leur passage à la conclusion. Le schéma de base de Toulmin se complexifie à mesure que l'auteur essaye de montrer les fondements du passage des données à la conclusion. Il se composera au terme des analyses de Toulmin illustré par de nombreux exemples, des données et de la conclusion, mais aussi du *Quantificateur modal* (Q) qui précise le degré de force des garanties et des restrictions qui expriment les conditions d'exception ou de réfutation (R), alors que le support (F) soutient les garanties. Les quantificateurs modaux (G) comme *probablement* ou *nécessairement* servent ainsi à déterminer le statut de la conclusion, celle-ci pouvant être nécessaire ou simplement provisoire. La force de la conclusion en dépend, tout comme il dépend des Restrictions (R) qui servent à prévoir les cas où le passage des données vers la conclusion ne serait pas possible. Dans la rhétorique juridique, on connaît la force de qualificatifs qui peuvent tout changer (Hoogaert, 1995).

Pour conclure cette brève présentation de la contribution de Toulmin aux théories de l'argumentation et surtout des aspects qui nous serviront que ce soit lors de l'analyse des outils d'enseignement et des travaux en didactique de l'argumentation, voire dans le choix des objets de notre séquence didactique, on dira que le schéma de Toulmin à lui seul condense

la définition que celui-ci propose de l'argumentation qui se définit comme une proposition ou une thèse soutenue par les raisons qui la justifient en prenant en compte les réfutations possibles.

Le grand apport de Toulmin est son rejet de la formalisation logique et son insistance sur le caractère multiforme de l'argumentation. Nous le retrouvons dans la plupart des travaux didactiques consacrés à l'argumentation écrite (notamment Adam, Brassart, Chartrand, et Thyron). En dehors de la didactique du français, *Les usages de l'argumentation* influenceront surtout les recherches en argumentation dans le monde anglo-saxon qui se caractériseront par leur appartenance au courant de la logique informelle, mais surtout par leur perspective pragmatique et normative.

2.1.3. L'analyse de discours en milieu francophone et anglo-saxon

Les balbutiements de l'analyse de discours (AD) peuvent être ramenés à la fois aux recherches dont le champ d'investigation dépasse celui de la phrase, initiées entre autres par les travaux des formalistes russes ou encore par Benveniste (1966). Malgré la diversité des ancrages théoriques de ces travaux, ils ont tous comme ligne de partage celle de réhabiliter la parole. Mais le début de la constitution de l'AD comme domaine homogène est associé travaux aux de Pêcheux, Dubois, Foucault, en plus des chercheurs associés à l'ENS de Saint-Cloud. Ils ont permis, à des degrés différents, de donner la légitimité scientifique et institutionnelle à ce nouveau champ.

Les historiens de l'AD ramènent la naissance officielle de ce courant à l'année 1969, date de l'aboutissement de nombreux travaux et leur couronnement par des publications, notamment le numéro spécial de la revue *Langages* publiée et éditée par Dubois et Sumpf, l'*Analyse automatique du discours* de M. Pêcheux et *L'Archéologie du savoir* de M. Foucault. Ces publications ouvrent des sentiers nouveaux dans le mode de l'appréhension du langage¹⁰, tout en empruntant des voies différentes dont l'importance et l'influence sur la postérité ne sont

¹⁰ En choisissant *analyse de discours* pour désigner le champ qu'ils inaugurent, les auteurs ont repris et élargi un concept utilisé par Z. Harris dans l'un de ses articles de 1952.

pas la même.

Si le projet de Dubois et de ses collaborateurs s'inscrit dans les sciences du langage pour analyser les pratiques discursives d'une société, Pêcheux, lui, a une visée critique d'ordre philosophique et politique. Ce dernier s'appuie, certes, sur la linguistique, mais ses principales sources sont la philosophie althusserienne et la psychanalyse lacanienne. Son but ne consiste pas seulement à décrire les pratiques discursives, comme c'est le cas de Dubois, mais vise principalement le dévoilement des processus idéologiques à l'œuvre dans un texte, ceci par la décomposition de ce dernier à l'aide de l'ordinateur. Les travaux de Pêcheux et de Dubois, avec un arrière-plan théorique et philosophique différent, ont eu une influence directe sur les prolongements théoriques de l'AD et ses applications. Ce qui n'est pas le cas de Foucault qui a eu une influence plus indirecte. Dans *L'Archéologie du savoir* (1969), il développe un point de vue original qui récuse les démarches dites herméneutiques en se donnant pour but de dévoiler les idéologies ou l'inconscient dissimulés dans les textes. Le projet inédit de Foucault est résumé dans les lignes suivantes :

L'analyse de la pensée est toujours allégorique par rapport au discours qu'elle utilise. Sa question est infailliblement : qu'est-ce qui se disait donc dans ce qui était dit? L'analyse du champ discursif est orientée tout autrement; il s'agit de saisir l'énoncé dans l'étroitesse et la singularité de son événement; de déterminer les conditions de son existence, d'en fixer au plus juste les limites, d'établir ses corrélations aux autres énoncés qui peuvent lui être liés, de montrer quelles autres formes d'énonciation il exclut.

Foucault, 1969, p. 42.

Comparé à la perspective de Dubois et de Pêcheux, le point de vue foucauldien est beaucoup plus large. Le discours est l'espace où il est question de débusquer ce qu'il appelle les mécanismes anonymes du sens en lien avec les conditions de production du discours. Sa théorie du discours s'articule à la proposition d'une nouvelle configuration des sciences humaines et de la pensée en général. La conséquence en est que les théories foucaaldiennes se sont essaimées dans divers domaines en dehors de l'AD.

Bref, les propositions de l'équipe de Dubois, celles de Pêcheux ou de Foucault ont des finalités différentes; elles sont d'ordre purement discursif chez Dubois, d'ordre

philosophicopolitique chez Pêcheux, alors que le projet de Foucault a aussi une dimension épistémologique. On en déduit que le mot *analyse* n'a pas la même teneur dans le dispositif théorique et méthodologique de chacun des auteurs. Le fond commun aux trois projets est celui d'envisager le discours et le sens dont il est porteur dans le cadre des conditions de sa production.

Selon Maingueneau l'intérêt de l'AD s'explique par les liens qu'elle instaure entre les données verbales et les lieux sociaux de leur production¹¹ (Maingueneau, 1995). En termes plus clairs, l'analyste de discours ne s'intéresse pas seulement au texte ou uniquement au contexte, mais aux interactions entre les deux et réussit ainsi à dépasser les antinomies traditionnelles des couples texte/contexte et celles du sujet énonciateur/contexte de l'énonciation (Amossy, 2012).

L'analyse du discours et l'argumentation

La langue comme médium des conduites argumentatives a toujours suscité l'intérêt des théoriciens de l'argumentation. Que ce soit chez Aristote, Cicéron ou Perelman, le lien entre ce qui est linguistique et ce qui est rhétorique a toujours semblé évident. De leur côté, les théoriciens de l'AD envisagent les conduites langagières dans une logique d'influence. C'est ce que Maingueneau exprime dans l'introduction du numéro 9 de la revue en ligne *Argumentation et analyse de discours* : « La rhétorique ne peut ignorer qu'elle étudie du discours et l'analyse du discours ne peut ignorer que le discours a le pouvoir d'influencer autrui. » (Maingueneau, 2012 : 1).

Les affinités manifestes entre argumentation et AD ne peuvent dissimuler la problématique des rapports de ces deux champs chez les différents théoriciens. Les positions de ces derniers oscillent entre ceux qui prônent l'autonomie de chacun des domaines et ceux qui proclament une sorte d'interdépendance de l'AD et de l'argumentation, voire ceux qui expriment une sorte de méfiance à l'égard de l'argumentation comme héritière de la rhétorique. Cette dernière tendance serait attribuable, selon Amossy (2012), à l'histoire de la rhétorique

¹¹ Le lieu social, tel que le définit Maingueneau, ne renvoie pas uniquement au lieu physique, mais fait plutôt référence au contexte politique, épistémologique et idéologique. (Maingueneau, 1995).

marquée par des universaux et des taxinomies atemporelles. À titre d'exemple, les travaux de Maingueneau représentent justement cette scission entre l'argumentation et ses prolongements modernes, notamment l'AD. Cette dernière position contraste avec les défenseurs de la complémentarité de l'argumentation et de l'interdépendance entre l'AD et l'argumentation. Eisenhart et Johnstone (2012), par exemple, plaident pour une complémentarité entre les deux champs dans la mesure où l'AD, en s'intéressant aux détails du texte, se pose comme auxiliaire précieux de l'argumentation. Le point de vue de Danblon (2006, 2009) déplace le problème en proposant de mettre au premier plan la question des fondements épistémologiques et non la différence entre analyse du discours et argumentation. Les propositions de R. Amossy et de ses collaborateurs se distinguent par une vision d'ensemble qui fait la synthèse des différentes positions et propose en même temps une nouvelle reconfiguration des relations entre l'argumentation et l'AD (Amossy, 2012, 2008 ; Amossy et Koren, 2009). À l'opposé de Maingueneau, Amossy revendique l'héritage de la rhétorique, en particulier ceux d'Aristote et de Perelman. La fusion entre argumentation et argumentation dans le discours dans un espace plus vaste dans lequel les rapports entre linguistique et rhétorique doivent être étroits. Il ne serait plus question de repérer, d'étiqueter et d'évaluer les arguments selon une grille préalable, mais plutôt d'analyser les modalités de leur mise en discours. Ce nouveau paradigme proposé par Amossy propose d'intégrer les schèmes abstraits du raisonnement et les procédures discursives matérielles afin d'éclairer les modalités d'utilisation du langage en situation.

Les articulations entre l'argumentation et l'AD redéfinissent le rôle de l'argumentateur : il ne consiste pas à mobiliser les arguments selon un étiquetage préalable et indépendant du contexte, mais plutôt à envisager son rôle à l'intérieur des cadres sociaux et institutionnels. Du côté de l'AD, l'intégration des théories de l'argumentation réduit la myopie face aux jeux de force et de pouvoir qui traversent le discours. Bref, la théorie de l'argumentation dans le discours, telle que conceptualisée par Amossy, propose une intégration de l'argumentation rhétorique dans l'analyse du discours qui se traduit dans une certaine pratique analytique, sans aucune ambition normative ou critique (Amossy, 2008).

Le versant anglo-saxon de l'analyse de discours

L'impulsion originelle du courant anglo-saxon de l'analyse de discours, appelé *Critical discourse analysis* (CDA), remonte aux travaux de Fairclough en Angleterre dans les années 80 (Danblon, 2012). Ses fondements théoriques se trouvent dans la pragmatique des actes de langage élaborée par Austin et Searle. Certes, le CDA partage avec l'AD son caractère pluridisciplinaire, mais avec une orientation critique et sociale. C'est un courant qui vise à doter les individus de compétences argumentatives leur permettant de débusquer les manipulations, de discerner les arguments plausibles et valides, de mettre à distance les préjugés, autant comme énonciateur que comme énonciataire. Dans ce modèle, l'héritage de la rhétorique classique est mis en valeur, enrichi grâce à sa mise en application sur des thèmes contemporains, tels que le racisme, l'antisémitisme et le fascisme (Fairclough et Fairclough, 2012). C'est une orientation qui rejoint, comme le souligne Maingueneau, l'une des impulsions de départ en analyse de discours et en particulier celle développée par Pêcheux et ses collaborateurs (Maingueneau, 2012). Si l'AD à la française tend à rendre compte du fonctionnement du discours sans émettre de jugement, la CDA s'inscrit clairement dans une perspective éthique au sens aristotélicien et habermassien. Comme le soulignent Fairclough et Fairclough (2012), la CDA, par l'application d'une démarche critique au discours, tente d'étendre ces formes de critiques à l'ensemble de la société et des discours qui traversent celle-ci.

Au terme de ce double exposé qui nous a permis de comparer deux courants de l'analyse de discours, nous avons pu constater l'intérêt des différents courants. Mais les théories de l'analyse de discours en intégrant l'argumentation représentent un avantage considérable dans le contexte de l'enseignement des langues. Le but de l'activité discursive ne se réduit plus à amener l'auditoire à adhérer une thèse, mais aussi à adopter une façon de voir, de penser et de sentir, de parler. L'intérêt de cette approche réside dans l'importance qu'elle accorde à l'imbrication d'un texte et de son lieu social; ce qui replace l'argumentation dans un cadre communicationnel et sociohistorique (Chareaudeau et Maingueneau, 2002).

Ainsi l'analyse de discours dans son étude de l'argumentation intervient à plusieurs niveaux d'analyse (Amossy, 2008) :

— étudier l'argumentation dans sa matérialité discursive;

- situer l'argumentation dans une situation d'énonciation précise et en préciser tous les éléments;
- étudier l'inscription de l'argumentation dans l'interdiscours : ce qui est dit avant et au moment de la prise de la parole;
- étudier l'articulation des arguments avec l'éthos (l'image de soi) et le pathos (l'émotion qu'on cherche à susciter).

Par l'intégration des paramètres langagiers et extra langagiers, l'AD a permis un certain renouveau des théories de l'argumentation et leur ouverture aux sciences sociales. La sociologie, à titre d'exemple, utilise les outils de l'AD pour décrire dans de larges corpus la manière dont les acteurs énoncent leurs points de vue et l'apparition des arguments ou pour étudier la trajectoire de certains arguments : leurs apparitions, leurs transformations, etc. (Chateauraynaud, 2011).

Sur le plan didactique, l'intérêt de l'AD réside dans son apport aux différentes approches de l'argumentation et plus globalement sur les modèles théoriques de l'argumentation en didactique des langues. Dans notre cas, nous pouvons d'ores et déjà avancer que les théories de l'AD sont parmi celles qui nous serviront à définir le concept d'efficacité argumentative et aussi à en déterminer les critères, notamment ceux relatifs au contexte psychosocial de la communication et ceux qui concernent les processus langagiers (Chareau, 2008).

2.1.4. La pragmadialectique : l'École d'Amsterdam

La pragmadialectique est une théorie de l'argumentation développée par Frans H. Van Eemeren et Rob Grootendorst dans les années 1970, inspirée des travaux des philosophes analytiques comme Karl Popper et Hans Albert. Ces théoriciens reprennent également les grandes lignes de la théorie des actes de langage d'Austin et de Searle. Deux ouvrages fondateurs signés par les deux figures de proue de ce courant donneront à la pragmadialectique ses grandes orientations en intégrant au fil du temps des ajustements nécessaires en prenant en compte de nombreuses critiques : *Speech Acts in Argumentative Discussion* (Van Eemeren et Grootendorst, 1984) et *A Systematic Theory of Argumentation* (Van Eemeren et Grootendorst, 2004). Par l'élaboration de cette nouvelle théorie, on tente

de rallier le but rhétorique qui vise à obtenir l'accord sur une question donnée, aux buts dialectiques qui consistent à déterminer les points dont il est question et aussi à reconnaître les positions adoptées par chacune des parties engagées dans l'argumentation.

La pragmadialectique ou la *nouvelle dialectique* (ND) assignera à l'argumentation une fonction autre que celle d'obtenir l'adhésion de l'auditoire, celle de résoudre les conflits des opinions en permettant l'évaluation de leur acceptabilité. Pour cela, les théoriciens de la ND élaborent un ensemble de principes qualifiés de métathéoriques et qui servent d'appuis aux analyses des conduites argumentatives : l'analyse des motivations du discours; l'intégration du discours en situation d'interaction; les effets sur l'action sociale; une évaluation systématique des arguments. On représente également un idéal du déroulement des discussions critiques : la confrontation (identifier les divergences des opinions); l'ouverture qui consiste à prendre la décision de résoudre cette divergence; l'argumentation ou la défense d'un point de vue pour contrer les objections et les doutes de l'adversaire; la conclusion ou l'évaluation des résultats obtenus lors des tentatives de la résolution des divergences des opinions. Que ce soit pour les arguments ou l'argumentation, les deux se définissent donc à l'intérieur d'un dialogue. C'est ce dernier qui confère à un argument son potentiel de validité qui dépend en retour du type de discussion que Walton et Krabbe (1995 : 80) ramènent à six types : la persuasion, la négociation, l'éristique (les situations de conflit), l'enquête, la délibération et la recherche d'information (pour les situations de diffusion insuffisante d'informations).

La pragmadialectique semble avoir pour projet de réconcilier la dialectique et la pragmatique (Doury et Moirand, 2004 : 52). Ce courant a donné lieu à un important programme de recherche, notamment celui intitulé *caractéristiques du discours argumentatif* et qui porte sur les caractéristiques, en particulier sur les traits linguistiques du discours argumentatif, notamment l'implicite et l'explicite (p. 68). Un deuxième projet intitulé *Argumentation institutionnelle* vise à développer des instruments qui permettent d'analyser et d'évaluer les argumentations dans les milieux institutionnels. C'est ainsi qu'une série de recherches et d'analyses sont consacrées aux débats politiques et au discours judiciaire vus comme des discussions critiques. Comme dans le cas du *Critical Discourse Analysis*, les théories de la

ND ont inévitablement une dimension sociale et politique. Dans le contexte pédagogique, les différents projets menés au sein de l'Université d'Amsterdam ont un potentiel pédagogique indéniable quant aux règles de conduite des discussions et aux analyses critiques des discours argumentatifs.

Le grand mérite de la ND est d'avoir élaboré des outils d'évaluation et de les avoir testés dans des situations réelles en se servant des différentes catégories d'arguments, notamment l'argument ad hominem (argument sur la personne), l'argument ad baculum (argument par la force), etc. Comme le souligne Doury (2005), « la question de l'identification de types d'arguments par les locuteurs ordinaires n'a guère fait l'objet d'études approfondies, sinon dans le cadre des développements récents du modèle pragmadialectique élaboré au sein de l'école d'Amsterdam. ». Le potentiel de ces recherches est exploité dans les cours de philosophie, dans les formations à la négociation, mais, malheureusement, peut-être, beaucoup moins dans les cours de langue.

2.1.5. L'argumentation dans la langue

Les travaux d'O. Ducrot et de J.-C. Anscombe adoptent une approche linguistique de l'argumentation qui étudie des aspects inexplorés par les approches rhétoriques précédentes (Ducrot et Anscombe, 1983). Selon ces deux linguistes pragmaticiens, l'activité argumentative est une composante fondamentale de la signification de tout énoncé et pas seulement de l'activité verbale spécifique visant à convaincre. La théorie de l'argumentation dans la langue (ADL) propose une autre conception de l'argumentation qui consiste en la mise à nu de la fonction de guidage et d'orientation de tout énoncé. Ils réalisent ainsi un nouveau découpage disciplinaire où l'argumentation, la sémantique et la pragmatique se retrouvent intégrées dans une discipline unique appelée pragmatique intégrée à la sémantique. Il s'agit d'une théorie qui conçoit l'activité linguistique comme intentionnelle. Autrement dit, la sémantique intentionnelle définit le sens à partir des intentions du locuteur. Elle s'oppose à la sémantique véri-conditionnelle qui vérifie les conditions de vérité d'un énoncé. La notion d'intentionnalité revêt une importance cruciale dans l'ADL dans la mesure où elle permet d'établir des typologies des modes de communication. Ces derniers reposent certes sur des critères d'intentionnalité de l'émetteur, mais aussi sur la conscience ou

l'inconscience du récepteur des opérations de guidage dont il fait l'objet. La communication linguistique reposerait ainsi sur un jeu complexe d'intentions du locuteur et de reconnaissance de la part du locuteur de ces intentions par le destinataire. Le sens d'un énoncé est constitué d'une forme d'influence que l'on appelle *la force argumentative* et qui oriente autant la signification que la compréhension des énoncés. Les opérations d'orientation se font par le moyen des connecteurs pragmatiques qui imposent un certain nombre de contraintes. La théorie de l'argumentation dans la langue attribue aux connecteurs une fonction d'orientation : *car*, *parce que* et *puisque* par exemple ont une fonction argumentative, tandis que, *mais* et *pourtant* assurent une fonction de contreargumentation, en plus d'autres connecteurs comme *ainsi*, *alors* (fonction consécutive) ou encore des connecteurs tels que *en fin de compte*, *bref* (fonction évaluative). Il s'agit d'une vision différente de ce qu'on retrouve dans la théorie de la pertinence qui attribue aux connecteurs une fonction d'encodage procédural et non une quelconque fonction argumentative (Lecavalier, 2003). Les connecteurs jouent donc un rôle de premier ordre dans le balisage de la compréhension des énoncés. « Être capable d'interpréter un discours, écrit Moeschler, signifie être capable de satisfaire les contraintes d'interprétation posées par le discours » (Moeschler, 1985 : 14). Il s'agit d'une autre catégorie de contraintes tout aussi importantes que les contraintes du système sans lesquelles la communication et l'interprétation souffriraient de nombreux blocages. Moeschler résume le projet de la pragmatique intégrée dans les termes suivants : « L'idée centrale de Ducrot est de caractériser le sens d'un énoncé à partir d'instructions argumentatives. Une instruction obligeant à chercher une conclusion présentée par un argument, associe à l'énoncé une orientation argumentative » (p. 18).

Mais en plus de la dimension intentionnelle de l'argumentation dans la langue, celle-ci inclut également une dimension conventionnelle et institutionnelle dans la mesure où la reconnaissance des intentions de l'énonciateur se fait selon certaines conventions instituées qui imposent de conclure de telle ou d'une telle façon. Il s'agit des *topos*, concept fondamental dans la théorie de l'argumentation et qui représente un principe général rendant possible l'accès à une conclusion. L'argumentation n'est plus cette relation qui relie un argument à une conclusion comme on le trouve chez Toulmin. La relation argumentative est en fait un ensemble de propriétés caractérisant la relation entre deux énoncés, l'un servant à

faire admettre l'autre. Il faut dire que la théorie du topoï chez Ducrot et Anscombe représente également une réponse à la question des rapports entre la sémantique, la pragmatique et la rhétorique. Le sens d'un énoncé n'est donc pas déterminable à partir de la forme de surface, mais par la mobilisation de « principes généraux qui servent d'appui au raisonnement, mais qui ne sont pas ce raisonnement » (Anscombe, 1995); ces principes sont implicites et se présentent comme allant de soi au sein d'une communauté. Anscombe cite l'exemple du slogan comme un modèle de topos fabriqués quand il réussit à obtenir l'assentiment de la communauté¹²; les discours politiques sont aux côtés du discours publicitaire l'espace privilégié de la création et du déploiement des topos. À la différence de Perelman pour qui le juste par exemple se définit en fonction de principes externes, nous retrouvons chez Ducrot et Anscombe une conception des topos assez proche de celle de Toulmin; ils relèveraient de la langue et sont donc d'ordre intralinguistique. La dernière caractéristique des topos est qu'ils sont graduels puisque la force persuasive qui en résulte peut être plus ou moins forte. La théorie des topos élaborée par Anscombe et Ducrot constitue ainsi une pièce maîtresse de la théorie de l'argumentation dans la langue et elle constitue aussi l'un des aspects les plus élaborés et les plus féconds.

Si en analyse de discours et dans la *Nouvelle rhétorique* l'argumentation est axée sur les études des stratégies discursives et non sur les moyens linguistiques dont dispose le destinataire, on assiste avec la théorie de Ducrot et d'Anscombe à un renversement où l'argumentation est envisagée comme opération linguistique. Cette façon d'envisager l'argumentation a trouvé des adeptes parmi les didacticiens de la langue et surtout parmi les concepteurs de manuels qui y retrouvaient des aspects négligés en argumentation, notamment les indices repérables à la surface des textes comme les connecteurs, les phénomènes de polyphonie et la distinction que Ducrot opère entre locuteur et énonciateur.

2.2. Les principaux aspects de l'argumentation discursive

¹² Voir l'exemple du slogan pour la bière Boréale analysé dans la thèse de Chartrand (1995a : 132). La publicité de la brasserie québécoise Boréale se fonde sur l'enthymème : *Une bière entièrement naturelle*. Dans les années 1990, c'est un argument de vente, mais cela n'aurait pas été le cas dans les années 1950!

Compte tenu de l'objectif de notre recherche, nous allons définir les concepts centraux qui nous permettront de la mener. Ces derniers ont été sélectionnés selon leur importance pour l'efficacité pragmatique du discours argumentatif. En effet, l'élaboration de dispositifs didactiques favorisant l'efficacité pragmatique lors de la production de TO implique l'étude des composantes principales du discours argumentatif. Ces composantes, de par l'hétérogénéité des théories du champ de l'argumentation, appellent un exercice de sélection de celles qui ont le plus d'incidence sur l'efficacité des conduites argumentatives. Une fois cette étape franchie, nous évoquerons les principales difficultés rencontrées par les apprenants lors de la production de TO diagnostiquées dans la littérature didactique. Cette étape nous ouvrira la porte des propositions didactiques concernant l'enseignement de l'argumentation écrite. Une partie de ces propositions se rapportent aux difficultés des apprenants et s'inscrivent ainsi dans un processus de remédiation, d'autres propositions visent la transformation des pratiques enseignantes afin qu'elles profitent du renouveau des théories argumentatives et des acquis de la didactique des langues.

Nous relèverons donc les composantes argumentatives qui seront au cœur des dispositifs didactiques à développer. Notre point de vue est sélectif parce qu'on veut circonscrire la zone de cette réflexion aux éléments ayant plus d'impact sur l'efficacité de l'argumentation. Nous retiendrons donc les composantes suivantes : la place de l'auditoire (ou du destinataire) dans tout discours visant à convaincre, les stratégies argumentatives, le caractère polyphonique des discours argumentatifs et la catégorisation des arguments.

2.2.1. L'auditoire ou le destinataire

Le concept de l'auditoire, reprise par la notion de destinataire en énonciation et en analyse de discours, occupe une place centrale dans les théories argumentatives depuis Aristote. Le renouveau de la rhétorique avec Perelman et le *Traité* a permis son retour en force après avoir été reléguée au second plan à cause de l'hégémonie du rationalisme cartésien.

En effet, Descartes réduit le rôle de la subjectivité des individus face aux genres argumentatifs dont ils sont la cible. Pour le rationalisme cartésien, l'évidence définie comme « une impression de forte plausibilité » est le seul critère d'une « vérité » identique pour tous

(Schmetz, 2000). Cela donne lieu à une vision standardisée des arguments; l'efficacité de ces derniers n'est plus relative aux personnes qui les reçoivent, aux croyances et aux valeurs du groupe social auquel ils appartiennent en tant qu'individus, mais aux contenus des arguments eux-mêmes et aux relations logiques entre les assertions. Cette conception d'une rationalité déductive se situe à l'antipode de la rationalité dialectique propre à la tradition rhétorique. Notamment sous l'impulsion du *Traité*, l'importance de l'auditoire est rétablie et la subjectivité des individus se retrouve au centre de toute argumentation. C'est cette position centrale de l'auditoire que traduisent les propos de Perelman et d'Olbrechts-Tyteca (1958/1992 : 24) : « comme l'argumentation vise à obtenir l'adhésion de ceux auxquels elle s'adresse, elle est, tout entière, relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer ». La notion d'auditoire dans le *Traité*, qu'il s'agisse d'un auditoire universel ou particulier, concerne un ensemble d'attributs psychologiques et sociologiques construits par l'orateur. Le degré de concordance de cette construction avec la réalité de l'orateur est un facteur déterminant dans la réussite de l'acte langagier. En d'autres termes, un discours qui ne prend pas en considération l'auditoire sera « répulsif » au lieu d'être « persuasif ».

Le statut rhétorique de l'auditoire est quelque peu modifié quand on le déplace dans le domaine de l'AD (Tindale, 2009). L'interlocuteur/auditoire n'y est pas seulement considéré comme un sujet visé par les moyens de la persuasion, mais plutôt comme un alter ego, dans la mesure où la construction du discours argumentatif devient un moment d'exploration des instances locutaires, aussi bien celle qui produit le discours que celle à qui s'adresse ce discours (Amossy et Koren, 2009).

Chez Toulmin, l'auditoire n'a pas la même importance; c'est le discours et le message qui sont au cœur de sa théorie argumentative. Sur la question de l'auditoire, on peut qualifier les positions de Toulmin et celle de l'École de Bruxelles, sur les traces de Perelman, d'antinomiques (Hoogaert, 1995). En effet, la théorie argumentative de Toulmin est logocentrique et n'évoque l'auditoire qu'à l'intérieur de la problématique de la garantie (warrant) de l'argumentation. Alors que dans le *Traité*, en plus de sa dimension morphologique quand il sert à définir le genre de discours (judiciaire, épideictique et délibératif), l'auditoire est considéré comme la clé de voute de tout discours argumentatif et

qui se veut efficace. L'auditoire est donc une donnée quasi constante dans les théories argumentatives au point que certains considèrent la rhétorique comme une configuration différente de la théorie de la réception de Jauss (Soulez, 2004).

2.2.2. Les stratégies argumentatives

Rappelons pour commencer que le terme « stratégie » est employé dans différents domaines (management, sport, armée, relations internationales, etc.); on parle donc de stratégies de vente, de gestion, de stratégies politiques, de stratégies d'apprentissage, etc. Dans tous ces cas, le terme désigne un ensemble d'actions partielles mises en ordre pour atteindre un but (Bange, 1992). Dans les situations de communication, les stratégies désignent des moyens de résolution des problèmes de planification et d'exécution (Færch et Kasper, 1983). Toute stratégie a donc comme caractéristique une intentionnalité médiatisée par des moyens jugés adaptés aux finalités de l'action.

Dans le cas de l'argumentation, les stratégies désignent une spécification des moyens d'influence en comparaison des stratégies narratives, descriptives, etc. (Charaudeau, 2007 : 21). Les stratégies interviennent selon Charaudeau à trois niveaux de la mise en argumentation : la problématisation, le positionnement et la preuve. Le premier niveau – la problématisation — relève du choix du sujet argumentant de proposer/imposer une problématisation, toute somme contestable par son auditoire. Les stratégies de problématisation par sa nature volontaire font l'objet de la part de l'argumentateur de cadrage et de recadrage exprimés par des expressions telles que « le problème est... », « la vraie question est... ». Les stratégies de positionnement concernent les façons dont un sujet parlant ou écrivant légitime sa prise de parole. Cette catégorie de stratégie ne vise pas seulement à assoir la crédibilité de l'énonciateur, mais aussi à capter l'attention de l'auditoire par le type de positionnement (Charaudeau, 2007 : 23). Le dernier type de stratégies est celui de la preuve qui désigne les modes de raisonnement qui sous-tend l'argumentation (la déduction, l'analogie, etc.). À ces stratégies générales applicables à tout discours argumentatif, Charaudeau ajoute un autre type de stratégies que nous pourrions qualifier de stratégies d'évitement : « la stratégie du flou », la stratégie du silence », la stratégie de dénégation, etc. (Charaudeau, 2007 : 30-31). L'intérêt de ces stratégies discursives est indéniable qu'on soit

en position de production, ou en position de réception, orales ou écrites. On retrouve d'ailleurs des aspects similaires dans les théories de la pragmatodialectique et dans celles du courant du *Critical discourse analysis*. Mais la question de leur didactisation risque de déplacer, de dénaturer le problème de l'efficacité argumentative et d'en faire un problème de rhétorique manipulatoire.

Le modèle didactique de Chartrand et les pistes didactiques qui y sont explorées (1995) peuvent réhabiliter le concept de stratégies en lui donnant une dimension énonciative, en plus de la dimension discursive. En effet, celle-ci correspond à l'ensemble de moyens langagiers ou graphiques choisis pour défendre sa thèse et atteindre son but (composants communicationnels), alors que les stratégies énonciatives représentent les modalités des manifestations de l'auteur et du lecteur dans un texte donné, ou ce que la didacticienne appelle, à la suite d'Éco, l'auteur modèle et le lecteur modèle. Autrement dit, il s'agit de tout le travail de hiérarchisation des voix dans un texte.

Sans aller plus loin dans nos analyses, nous repérons trois principales caractéristiques d'une stratégie : la détermination des objectifs, l'analyse de la situation, le choix d'un ou de plusieurs modes d'action. Dans le cas des conduites argumentatives, l'efficacité des stratégies est tributaire à notre avis de certaines conditions :

- elle dépend de la situation et du contexte de son déploiement;
- elle appelle une analyse fine de la situation;
- elle nécessite la projection des résultats et des réactions;
- elle est susceptible de recevoir des régulations;
- elle n'est jamais définitive;
- elle n'exclut pas la créativité et la mise à côté des plans préétablis.

En guise de synthèse, nous dirons que l'efficacité d'une stratégie argumentative dépend de la mobilisation des moyens conformément au but visé, mais aussi de la capacité de l'argumentateur à faire preuve de créativité et d'imagination et d'adapter ses stratégies au contexte de communication et non pas d'appliquer des plans constants ou de recettes immuables comme le veut d'ailleurs la tradition scolaire.

2.2.3. La polyphonie

D'un point de vue énonciatif, les discours argumentatifs sont caractérisés par leur polyphonie. Rappelons que cette notion a été popularisée dans le monde francophone par les écrits de Julia Kristeva et de Tzvetan Todorov à la suite de la lecture des écrits de Volochinov et de Bakhtine, en particulier de *Problèmes de la poétique de Dostoïevski* (Bakhtine, 1970). Cette notion a été d'un apport considérable aux théories argumentatives, elle a de plus fortement influencé les théories énonciatives du pragmaticien O. Ducrot (1981, 1984, 2004) et plus récemment les travaux des membres du *Groupe de recherche en analyse du discours*, notamment les travaux de D. Maingueneau, P. Chareaudeau et de R. Amossy.

Le terme *polyphonie*, emprunté au métalangage musical où il signifie « multiplicité des voix et des sons » a subi une transposition métaphorique et permet ainsi de décrire la multiplicité des voix qui se laissent entendre dans le récit ou dans d'autres formes de discours. Ainsi, un discours argumentatif serait polyphonique par le fait qu'il représente un concert de voix, celle qui énonce la thèse (la voix de l'argumentateur) et celle qui est réfutée (la contrethèse), selon Auricchio, Masseron et Perrin-Schirmer (1992). Ces principes empruntés à Ducrot ne doivent pas nous faire oublier des conceptions concurrentes qui distinguent la polyphonie du dialogisme et les envisagent comme étant soit complémentaires, soit divergentes (Bres, 2002; Bres, Delamotte-Legrand, Madray-Lésigne et coll. 1999). La richesse des interprétations auxquelles cette notion a donné lieu témoigne de son utilité autant pour l'analyse argumentative que pour la production de textes argumentatifs. « Elle permet dès lors au discours visant à agir sur l'autre une orchestration plus ou moins savante à ses propres fins d'efficacité » (Amossy, 2005, p 68). Aussi, qu'ils soient identiques, différents ou complémentaires, le dialogisme et la polyphonie sont-ils des outils énonciatifs au service de l'efficacité argumentative.

2.2.4. Les arguments

La catégorisation des arguments constitue une partie importante de l'approche rhétorique de l'argumentation. À l'époque moderne, les catégories du *Traité* représentent une reprise et un

enrichissement des classifications de la rhétorique antique et classique. En effet, trois catégories d'arguments sont distinguées : les arguments quasi logiques, les arguments basés sur la structure du réel et ceux qui fondent le réel.

La première catégorie a une apparence démonstrative comme les arguments de réciprocité, les arguments d'identité. Quant à la deuxième catégorie d'arguments, ce sont des arguments qui font référence au réel : on dénombre les arguments d'autorité, les arguments associant des causes et des effets, et les arguments basés sur des statistiques ou des probabilités, etc. La troisième catégorie d'arguments est une classe qui fonde le réel : l'exemple et l'illustration sont, selon les auteurs du *Traité*, les plus utilisés et ils se distinguent par le fait que l'exemple fonde le réel, alors que l'illustration sert à renforcer une représentation du réel.

La topique du *Traité* s'apparente sur certains aspects à celle qui sera développée en pragmadialectique bien qu'il s'agisse de deux conceptions différentes de l'argumentation (Van Eemeren, 2002). Dans cette théorie où l'argumentation est considérée comme processus de résolution de conflits, l'argument d'autorité est classé dans une catégorie d'arguments appelés « arguments symptomatiques », l'argument liant cause et effet est quant à lui classé dans la catégorie des arguments pragmatiques. Parallèlement à ces catégories savantes, il existe une forme de catégorisation préthéorique ou ordinaire caractérisée essentiellement par sa référence aux contenus des arguments (Doury, 2004).

L'intérêt de la classification des arguments sur le plan didactique réside dans le fait que la compétence argumentative se définit, entre autres, par la capacité à repérer, à distinguer, à évaluer les arguments et à y réagir (Doury et Largier, 2006). Le choix des arguments s'avère donc une des pierres angulaires de l'efficacité de toute argumentation.

2.3. Vers une définition de l'efficacité argumentative

De nombreuses notions sont en concurrence pour décrire le fait qu'un énoncé réussisse totalement ou partiellement à influencer son destinataire, voire à le convaincre. Les termes et les expressions sont variés : on parle d'*efficacité pragmatique* (Kerbrat-Orecchioni, 1994), de l'*efficacité de la parole* ou la *parole efficace* (Bourdieu, 1982; Lempereur, 1990; Danblon,

2006;), ou encore de l'*efficacité persuasive* (Ghiglione, 1992), voire de l'*efficacité symbolique* (Taguieff, 1990; Hell, 1999). Si la notion d'efficacité est omniprésente dans la problématique des échanges d'ordre sémiotique de façon générale, la manière de qualifier ce concept dénote des ancrages théoriques et disciplinaires qu'il ne faut pas négliger. Il est donc primordial, avant d'aborder la question de l'efficacité telle qu'elle est conceptualisée dans les différents courants des théories de l'argumentation, de passer en revue quelques-unes des charges sémantiques dont leurs désignations sont porteuses ainsi que les théories qui les développent. Cette définition nous permettra de délimiter les zones sur lesquelles notre séquence portera ainsi que les paradigmes qui supporteront notre démarche didactique.

2.3.1. Quelques dénominations de l'efficacité dans différents champs théoriques

L'expression *efficacité persuasive* est généralement associée à l'approche psychosociale de l'argumentation qui met l'accent sur les opérations cognitives du récepteur. Selon cette approche, la réussite de toute argumentation dépend des variables entourant la réception du message, notamment les facultés d'attention, de compréhension, d'interprétation et de mémorisation du destinataire (Ghiglione, 1992). Il s'agit d'un courant qui s'intéresse aux conditions concrètes de la réception du message et non aux aspects langagiers de l'argumentation. L'efficacité y est considérée non pas comme un résultat des opérations discursives et rhétoriques, mais plutôt comme un effet de manipulation. Les relations entre l'énonciateur et l'énonciataire sont analysées en termes de « manipulateur » ou « manipulé ». Ainsi l'efficacité persuasive s'apparente plus à certaines pratiques manipulatoires qu'on retrouve dans les messages publicitaires et les discours politiques. Dans l'un et dans l'autre, les choix des stratégies visent les zones de vulnérabilité des individus et des groupes. Le marketing moderne est un exemple de ce mode opératoire. L'efficacité persuasive se transforme en une persuasion clandestine¹³, elle devient une intrusion dans la conscience intime des individus et de son fonctionnement. Le neuromarketing développée suite aux avancées technologiques en est un exemple; grâce aux imageries cérébrales, il est désormais possible d'observer le fonctionnement et les réactions du cerveau humain lors d'études empiriques auxquelles participent des cohortes d'individus. Bref, le discours n'est qu'un

¹³ Nous empruntons cette expression à l'ouvrage de Packard (1958) qui porte sur les stratégies des publicitaires.

simple médium parmi d'autres qui permettent de manipuler les consciences en réduisant leur vigilance, de la même façon que le feraient les constituants de l'environnement physiques : bruits, odeurs, lumières, couleurs, etc. La parole n'a point de privilège et elle fait partie d'un vaste appareillage sémiotique présent dans le contexte de communication.

Quant à l'usage de l'« *efficacité de la parole* », bien qu'elle fasse référence à la parole dans son sens saussurien, elle a l'inconvénient de sous-entendre une application au corpus oral, on retrouve cette expression surtout dans les études à ancrage sociologique et anthropologique qui se penchent sur les formes de légitimité liée aux institutions. La particularité de ces approches réside dans le fait qu'elles attribuent l'efficacité, non pas à des phénomènes langagiers, mais à la légitimité symbolique dont jouissent les énonciateurs. L'efficacité de la parole relève donc davantage du rituel entourant la prise de parole par les acteurs sociaux et non de la parole elle-même. Pour décrire ce phénomène, Bourdieu parle des « mystères du ministère » faisant allusion au pouvoir symbolique de la fonction de l'énonciateur, en plus des rituels et des appareils qui accompagnent cette prise de parole (Bourdieu, 1982 : 101). De nombreux exemples illustrent cette forme d'efficacité, notamment les rites de passage dans les sociétés exotiques, les cérémonies d'investiture, les rituels d'intronisation et de commémoration. Dans tous ces cas, l'efficacité relève plutôt d'une « mystique », d'un ensemble de codes arbitraires admis dans une société donnée et qui ne relève en rien de la force rhétorique ou discursive de la parole. La parole est un auxiliaire parmi d'autres et fait partie d'un ensemble de rituels où chaque élément a son importance et sans lequel telle ou telle cérémonie perd sa légitimité symbolique et son efficacité effective. Les discours qui accompagnent par exemple les cérémonies du baptême perdent complètement de leur efficacité si elles ne sont pas exécutées par les « bonnes » personnes, au « bon » endroit et avec les rituels exigés par la tradition. Le discours dans ce genre de situation est réduit à une fonction ponctuelle quasi minimale et ce sont par contre les exigences cérémoniales ou protocolaires qui sont à l'avant-plan.

L'*efficacité symbolique* partage avec la notion d'« efficacité de la parole » le rôle attribué à la dimension symbolique, autant celle du discours lui-même que celle des conditions objectives de son déploiement (Monfouga-Boustra, 2001). Dans les deux cas, on est en

présence de deux expressions qui évoquent des phénomènes d'influence, voire des pratiques manipulatoires, exercés par la parole. Mais on retrouve également cette terminologie dans le champ de la psychanalyse et de l'anthropologie, en particulier chez des auteurs qui s'intéressent aux phénomènes de transe, de possession et à la cure chamanique (Hell, 1999). Dans ce cas de figure, l'efficacité est donc loin d'être un effet de discours; il s'agit plutôt d'une efficacité symbolique, voire d'une efficacité thérapeutique. L'influence exercée par un chamane par exemple est envisagée en termes de délivrance de l'esprit et de guérison. Le langage dans ses fonctions référentielles et discursives ne joue qu'un rôle secondaire. On dirait même que la fonction référentielle et argumentative des conduites langagières est absente et les mots se réduisent dans certaines situations à des onomatopées obscures censées avoir un pouvoir magique.

L'« *efficacité pragmatique* » (EP) semble à première vue prometteuse pour notre recherche, puisqu'elle émerge des théories des actes du langage, en particulier les travaux d'Austin et de Searle et plus largement des travaux sur l'énonciation initiés par Bakhtine et Benveniste. Ces courants reflètent l'expansion de la pragmatique à la linguistique et offrent une alternative à la linguistique de la langue en proposant une linguistique de la parole. Il s'agit donc de l'articulation de la pragmatique comme étude de la parole aux théories des actes de langage et à celles de l'énonciation. Dans un cas comme dans l'autre, l'accent est mis sur la langue comme moyen d'action voué à l'échec ou promis à la réussite et qui implique un énonciateur, un énonciataire et un contexte des interactions. Les analyses conversationnelles de Kerbrat-Orecchioni par exemple adoptent une approche pragmatique des échanges authentiques dans lesquelles la question de l'efficacité est centrale (Kerbrat-Orecchioni, 1990; 1996; 2009). Deux points de vue sont adoptés, celui des lois du discours qui sont censés régir les comportements verbaux et dont les fondements sont de nature psychosociologique; celui des conditions de la félicité des actes de langage qui dépend des propriétés de l'espace social des échanges, de la nature des relations entre les protagonistes et des choix langagiers. Certes, la prise en compte des facteurs discursifs, psychosociaux et contextuels confère au concept de l'EP un large potentiel pour notre séquence didactique, mais son choix éventuel a choppe sur deux obstacles interreliés : la difficulté de délimiter le champ de son application qui couvre un large spectre de conduites humaines et pas seulement les conduites langagières,

allant de l'évaluation des conduites en milieu de travail, à la façon de qualifier le fonctionnement de certains systèmes¹⁴. Le caractère extensif de la notion d'EP pose une difficulté cette fois-ci d'ordre pédagogique et didactique : les risques d'ambiguïté du couple notionnel de façon générale et de celui de *pragmatique* en particulier.

L'introduction d'une nouvelle notion aux charges sémantiques élargies pour désigner notre séquence peut nuire à nos objectifs. Concrètement, en commençant une séquence d'enseignement en parlant de l'« efficacité pragmatique », nous nous exposons à plusieurs obstacles : l'incompréhension partielle ou totale du sens, des représentations induites de la culture des apprenants ou de l'équivalent dans leur langue, qui seraient contraires à l'objectif de notre séquence. Nous préconisons donc, pour décrire notre séquence, un concept qui reposera sur les acquis des apprenants, qui ne bousculera pas leur culture éducative et qui de surplus aura la familiarité, l'évidence et la clarté suffisantes pour réduire les incompréhensions et les fausses représentations.

Au terme de cette analyse, *l'efficacité argumentative* (EA) nous semble avoir l'avantage de désigner son objet et son champ d'application, l'argumentation qui implique autant les dimensions psychosociales que langagières. Sur les plans pédagogique et didactique, le choix de ce couple notionnel nous évite l'introduction d'un concept nouveau dans une situation impliquant de nouveaux apprentissages et de nouvelles approches. On bénéficie également du caractère évident de ce couple notionnel, quitte à proposer des ajustements selon l'appréhension et l'usage que les apprenants sont susceptibles d'en faire. Ce choix peut nous assurer d'avoir une position intermédiaire, où la langue n'est pas un simple médium parmi d'autres, on évitera également de réduire l'efficacité argumentative à de simples manifestations de certains indices dans le discours, à une sorte d'inventaire de normes à respecter. Bref, le concept de l'EA a l'avantage d'être familier pour les apprenants, tout en embrassant la richesse et la complexité des conduites argumentatives. À l'image de l'argumentation, elle représentera une sorte de carrefour où se croiseront les principales

¹⁴ Une vérification sur différents moteurs de recherche et des bases de données nous a permis de repérer différentes applications du couple efficacité pragmatique dans divers domaines : pratiques médicales, interrogatoires, systèmes de surveillance ou de communication, etc.

théories et les différents modèles qui conceptualisent le concept d'efficacité en argumentation.

2.3.2. Un modèle explicatif de l'efficacité du langage

Le modèle explicatif de Danblon propose une perspective intéressante pour expliquer les différences entre la dimension rhétorique et la dimension symbolique de l'efficacité du discours (Danblon, 2005). L'auteure insiste en effet sur les rapports de symétrie ou d'asymétrie entre l'énonciateur ou le destinataire et distingue à partir de cette matrice trois ordres de discours.

Le *discours magique* où l'orateur a une autorité naturelle ou surnaturelle incontestable; la relation à l'énonciateur et le destinataire est donc asymétrique dans la mesure où les paroles du premier sont contraignantes pour le second. De la part du destinataire, aucune contestation n'est possible, au risque de se voir exclu ou sanctionné; l'orateur, lui, a le sceau de la vérité dont la source est de l'ordre du surnaturel. Or, dans le cas du *discours rituel*, l'autorité est l'effet du symbolisme des rites qui accompagnent le discours. La parole rituelle détient sa force, non pas des pouvoirs de l'énonciateur, mais plutôt d'une forme de consensus social, explicitement ou implicitement consenti à l'orateur. De nombreux exemples illustrent cette forme d'autorité, notamment dans les cas de l'ouverture des Jeux olympiques ou dans d'autres cérémonies comme le mariage, le baptême, etc. Par contre, la *parole rhétorique*, selon Danblon, ne se fonde sur aucune autorité et la relation entre l'orateur et l'auditoire est symétrique. Ainsi, si le destinataire est passif dans les deux premiers cas, il est par contre actif dans le troisième; il devient un protagoniste actif. Il est donc pris en compte, impliqué et mis en scène; alors qu'il est quasiment absent dans la parole rituelle et la parole magique (Danblon, 2005, p. 24). L'ouverture à la critique et à la remise en question avec le discours rhétorique, Danblon l'explique par la « laïcisation de la pensée » (p. 23). Il s'agit d'un passage d'un régime du « vrai » à celui du vraisemblable, selon les termes de Perelman. C'est ce qui donne au travail de l'énonciateur toute son importance dans la mesure où ce dernier devient avec le destinataire, des acteurs mis en scène par le discours. Nulle place au surnaturel, les moyens langagiers (et graphiques ou prosodiques, selon le genre) sont l'ultime recours de l'argumentateur. L'efficacité argumentative a pour seul lieu l'univers du langage

où le libre arbitre et le jugement du destinataire sont engagés pour donner ou refuser l'assentiment aux thèses présentées soutenues et étayées par l'énonciateur.

Tel que nous l'avons exprimé, EA nous semble donc plus appropriée pour décrire les phénomènes qui décrivent la capacité du discours à obtenir l'assentiment de son auditoire dans le cadre d'une relation symétrique sans contrainte extérieure à l'univers du discours et à la rationalité humaine.

2.3.3. L'efficacité dans la rhétorique gréco-romaine

En rhétorique, la question de l'efficacité a toujours été le problème central. D'Aristote à nos jours, l'efficacité a fait l'objet de modalisations très différentes, toujours imprégnées par l'idéologie et les systèmes de valeur dominants de l'époque. Dans la tradition rhétorique gréco-romaine, la rhétorique est l'art de convaincre. L'efficacité est donc envisagée en termes de résultats obtenus et du degré de conviction de l'auditoire aux thèses de l'argumentateur. Ce résultat dépend d'opérations relevant de plusieurs ordres. Celui des arguments et des idées pertinentes (l'*inventio*), le plan du discours (la *dispositio*) et le style déterminé aussi bien par le type de sujet que par l'auditoire et l'effet recherché. À ces trois ordres s'ajoutent l'*actio* et la *memoria* qui désignent la prestation physique de l'orateur et sa capacité à se rappeler les contenus de son discours. Ces différents ordres, dirons-nous, en utilisant les termes d'Aristote pour définir la rhétorique, servent à « extraire d'un sujet le degré de persuasion qu'il comporte » (cité par Barthes, 1970 : 179). La tradition rhétorique a canonisé ces différents ordres jusqu'à en faire des recettes parfois stériles qui ont desservi l'efficacité du discours et la rhétorique de façon générale. Mais si ce legs de l'ancienne rhétorique a fait l'objet de nombreuses critiques, surtout de la manière dont la tradition scolastique l'a diffusée, un autre legs, lui, continue à alimenter les différents courants de la rhétorique. Il s'agit de la tripartition aristotélicienne des trois fondements des arguments : le pathos, l'éthos et le logos. Un bon orateur est en effet celui qui sait les combiner. Autrement dit, une argumentation efficace est celle qui tout en empruntant les voies et la voix du langage et de la rationalité (le logos), sait émouvoir (pathos) et renforcer la crédibilité de l'énonciateur (éthos). Le discours qui emprunte l'une des voies et en néglige les autres risquerait d'être boiteux, inefficace, voire immoral. L'efficacité est manipulation quand elle repose seulement sur le pathos; elle est de

l'ordre de la foi ou du respect des conventions, si elle repose seulement sur l'éthos et elle s'avère langage formel inhumain si on se contente du logos (Meyer, 1999). Le contraste entre une rhétorique qui articule les différentes sources d'arguments et celle qui se contente de l'une ou de l'autre est décrit par Barthes dans sa comparaison de la rhétorique d'Aristote et celle de Saint-Augustin (Barthes, 1970 : 181) : chez le premier, c'est une rhétorique de la foi où la vérité et la clarté comptent. Chez l'autre, on a affaire à une rhétorique du vraisemblable où l'efficacité dépend de l'articulation du logos, du pathos et de l'éthos. On dira avec Danblon que « l'efficacité d'un discours est conditionnée au cadre de la pensée – au paradigme – dans lequel il s'exerce. » (Danblon, 2006 : 2).

Bref, les deux traditions, grecque et romaine, ont élaboré des critères de l'efficacité alliant parfois plusieurs ordres (l'inventio, la dispositio et l'elocutio), se contenant d'autres fois de l'un ou de l'autre, mais avec une constante : l'efficacité de l'argumentation. Mais ce modèle a largement souffert des assauts de ses détracteurs, depuis Platon, en passant par Kant, pour qui la rhétorique est un moyen pour asservir, une forme de violence et une discipline des apparences et non de la vérité (Bellanger, 1985; Isseling, 1976).

2.3.4. L'efficacité argumentative dans la *Nouvelle rhétorique*

Par la publication du *Traité de l'argumentation (Traité)* en 1958, Perelman et Olbrechts-Tyteca ont inauguré le renouveau des études de l'argumentation en ramenant cette dernière à ses origines et son souffle premier. Ce courant appelé aussi courant de *La nouvelle rhétorique* (LNR) insiste sur l'importance pour qui veut convaincre de connaître les affects et les tendances des individus auxquels il s'adresse, mais aussi leur groupe social. En raison de cette double exigence, l'argumentation rejoint les intérêts et les champs d'étude de la psychologie et de la sociologie. Un argumentateur habile doit donc tenir compte de l'humeur de son auditoire et de son habitus social.

Mais cette connaissance ne suffit pas si une série de conditions ne sont pas remplies, en premier lieu celle de l'accord¹⁵ de débattre sur une question donnée. Pour l'orateur qui

¹⁵ L'accord peut aussi bien porter sur les prémisses, le sujet ou la façon de conduire le débat.

n'obtient pas cet accord, il ne peut obtenir cette communauté d'esprit nécessaire ou procès de la communication. C'est le cas symptomatique d'Alice et de l'incapacité de celle-ci à communiquer avec son entourage dans le roman de Lewis Carroll. L'accord porte également sur l'ensemble des prémisses mobilisées par l'énonciateur (les faits, les vérités et les présomptions). L'échafaudage des prémisses, malgré le caractère conventionnel de ces dernières, offre à l'énonciateur des atouts pour influencer le destinataire. Il n'y a pas de meilleure illustration pour la force de l'accord obtenu au début de toute argumentation que les dialogues de Socrate. Ce dernier, dans les multiples débats rapportés par Platon, commence toujours par établir les topos sur la base desquelles l'argumentation peut se développer. Bref, pour renforcer une croyance ou pour en contester une autre, l'argumentation, pour être efficace doit prendre appui sur des opinions communes et sur un accord préalable de soumettre une question au débat, sans quoi il est impossible de convaincre. Les auteurs du *Traité* soulèvent justement un type d'auditoire imperméable à toute argumentation par manque d'accord.

Le fanatique est celui, qui adhérant à une thèse contestée, et dont la preuve incontestable ne peut être fournie, refuse néanmoins d'envisager la possibilité de la soumettre à une libre discussion et par conséquent refuse la condition préalable qui permettrait sur ce point l'exercice de l'argumentation.

Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992, p. 82-83.

L'argumentateur qui obtient cet accord et atteint une communauté d'esprit avec son destinataire doit ensuite sélectionner les données favorables à sa thèse et les interprète en leur donnant les significations qui siéent au point de vue défendu. L'argumentation ne serait pas seulement un étalage de données brutes, mais création de significations et modalisations de l'auditoire. Le but de la sélection des données et de leur interprétation est la recherche de la pertinence entre ces données et la conclusion. Dans le *Traité*, on peut lire les propos suivants pour expliquer l'importance de l'exercice de sélection et d'interprétation des données :

L'interprétation peut être, non pas simple sélection, mais aussi création, invention de signification – ces diverses interprétations ne sont pas toujours incompatibles, mais la mise en évidence de l'une d'entre elles, la place qu'elle occupe à l'avant-plan de la conscience, rejette souvent les autres dans l'ombre. L'essentiel d'un grand nombre d'argumentations résulte de ce jeu d'interprétations innombrables et de la lutte pour en imposer certaines, en écarter d'autres.

Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992, p. 163.

Certes, on reprend ici une idée présente dans la rhétorique aristotélicienne, mais son intérêt réside dans l'insistance sur le rôle des moyens langagiers ou les formes de discours, dont la répétition, la définition oratoire, le choix des mots, les structures grammaticales, les figures de style, le choix du temps verbal, etc.

En termes clairs, une argumentation efficace est une argumentation qui adapte les données, qui les interprète et qui fait des choix langagiers en tenant compte de l'auditoire (ou destinataire) auquel elle s'adresse. « L'orateur, écrit Danblon, ne peut argumenter efficacement que s'il a une représentation réaliste de l'auditoire et que son discours s'adapte en conséquence à une telle représentation » (2005 : 14). En paraphrasant les propos de Danblon, on peut dire du texte d'opinion qu'il serait argumentativement efficace si l'énonciateur choisit les données et les moyens langagiers en fonction du destinataire. Le rôle de l'auditoire est central dans *La nouvelle rhétorique* dans la mesure où l'efficacité argumentative est conditionnelle aux éléments suivants :

- l'obtention de l'accord de l'auditoire et la réalisation de communauté d'esprit avec ce dernier;
- le choix du genre en fonction de l'auditoire;
- la sélection et l'interprétation des données en fonction des dispositions psychologiques et de l'appartenance sociale de l'auditoire;
- l'anticipation de la réception de l'argumentation et les ajustements en fonction de cette anticipation;
- le choix des outils langagiers adaptés à l'auditoire.

Mais en ajustant tous les procédés en fonction de l'auditoire, LNR se trouve confrontée au même discrédit qui l'a jadis frappé. En effet, si le choix du genre, le choix des données, leur interprétation, entre autres, se fait en fonction de l'auditoire, comment déterminer la valeur d'une argumentation? Une argumentation qui persuade un auditoire érudit et une autre qui fait fléchir les opinions de néophytes sur des questions telles que les politiques d'austérité ou le droit de grève se valent-elles? La réponse donnée dans le *Traité* conforte davantage le rôle de l'auditoire et en fait le critère ultime de la qualité d'une argumentation : « elle (la qualité de l'argumentation) est relative à l'auditoire qu'elle cherche à influencer » (Perelman

et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992 : 24). Mais c'est la notion de l'auditoire universel qui permet de contourner les griefs jadis lancés à la rhétorique. L'efficacité d'une argumentation qui s'adresse à un public universel est supérieure à celle obtenue auprès d'un public particulier.

Bref, l'obtention de l'assentiment du public par la mobilisation d'un ensemble de procédés et par le respect d'un ensemble de conditions est la mesure ultime de l'efficacité d'une argumentation. « Une argumentation efficace, lit-on dans le *Traité*, est celle qui réussit à accroître cette intensité d'adhésion de façon à déclencher chez les auditeurs l'action envisagée (action possible ou abstention) ou du moins à créer chez eux, une disposition à l'action qui se manifeste au moment opportun. (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1958/1992 : 59).

2.3.5. L'efficacité argumentative chez Toulmin

Tout comme les auteurs du *Traité*, Toulmin (1958/1993) souligne les lignes de rapprochement entre la rhétorique d'un côté, la psychologie et la sociologie d'un autre côté. Mais l'explication de Toulmin est quelque peu différente dans la mesure où le rapprochement avec la psychologie a pour fondement la nécessité de connaître les lois de l'esprit, alors que l'analogie avec la sociologie est attribuée au caractère coutumier des inférences en argumentation. Si le rôle de la situation de communication sert entre autres à déterminer le groupe social auquel on s'adresse et à en tenir compte, la fonction du contexte se limite chez Toulmin à déterminer le genre rhétorique. Les arguments tirent ainsi leur efficacité non pas de leur adaptation aux affects et aux caractéristiques sociales de l'auditoire comme on peut le constater dans le *Traité*, mais de leur mode d'agencement, des garanties et des fondements (warrants) qui les sous-tendent. Autrement dit, dans le passage des données à la conclusion, les arguments doivent d'abord être articulés et permettre à l'auditoire de suivre le développement argumentatif; ils doivent également être soutenus par des garanties ou des fondements infaillibles.

La conception de l'efficacité de l'argumentation chez Toulmin est intrinsèque à la modélisation qu'il a proposée pour les conduites argumentative dans laquelle la garantie et le fondement sont le socle qui permet le passage des données (D) à la conclusion (C). Les

deux piliers de ce socle sont différents : la garantie est constituée par des raisons et des justifications présupposées par les données, tandis que le fondement est présupposé par les garanties elles-mêmes et n'intervient que si celles-ci sont mises à mal. L'argumentation est ainsi articulée en forme d'une double chaîne : celle liant les D et la C et celle liant la garantie au fondement. C'est le langage donc et ses présupposés qui assurent l'efficacité de l'argumentation. Pour Toulmin, une argumentation efficace doit se rapprocher le plus possible de syllogisme logique et ne laisser aucune marge à l'orateur, en ayant conscience des garanties et des fondements des données qui sous-tendent son argumentation et en en prévoyant les éventuelles réfutations. C'est ce qui permet à M. Meyer de dire que le pathos et l'éthos sont absents du modèle toulminien. C'est le logos au sens large qui est la source de l'efficacité chez Toulmin.

Pour notre séquence, le potentiel de ce modèle comparé à celui de la *Nouvelle rhétorique* est de moindre importance dans la mesure où il s'agit d'une vision trop restreinte de l'argumentation calquée sur la logique et qui réduit l'argumentation à ses fonctions justificatrices portant sur de courts énoncés. En termes plus clairs, la didactisation des apports de Toulmin et leur transposition dans notre séquence seront très limitées, malgré l'intérêt des notions de fondement et celle de garantie, et en dépit de la place accordée aux réfutations. L'horizon de la didactisation de ces apports pourrait être de l'ordre de la sensibilisation et de l'analyse lors des activités de compréhension ou de discussion qui se grefferait éventuellement à la didactisation d'autres modèles théoriques de l'efficacité en argumentation.

2.3.6. L'efficacité argumentative dans les courants de l'analyse du discours (AD)

À l'école française de l'analyse du discours, la question de l'efficacité est définie à partir de l'imbrication du discursif et de l'extradiscursif. Chareaudeau (2008) ramène cette articulation à la combinaison à ces deux questions suivantes. Quel est l'enjeu psychologique et social d'un acte de langage? Quels processus langagiers participent à cet acte d'influence? Selon lui, les critères discursifs déterminants dans tout rapport d'influence se ramènent aux aspects suivants :

– le processus de prise de contact entre l'énonciateur et le destinataire;

- le processus de construction de l’image du sujet parlant (l’éthos de l’argumentateur);
- le processus langagier qui permet de faire en sorte que l’autre adhère sans résistance (les moyens langagiers mis en œuvre);
- les modes d’organisation du discours [la structure du discours].

On constate que ces aspects recoupent en partie ceux relevés par le *Traité*. Ainsi, l’analyse du discours met au centre du problème de l’efficacité celui des paramètres discursifs. Le point de vue de l’AD présente donc pour nous, en didactique du français, un grand intérêt. En visant l’*efficacité argumentative* des TO, il ne s’agit pas d’évaluer les effets psychologiques et sociaux de ces discours, ce qui est à la fois difficile et peu pertinent du point de vue didactique, mais les caractéristiques discursives qui se matérialisent par des moyens graphiques/prosodiques et langagiers qui constitueront la stratégie argumentative à l’œuvre dans les TO et tout autre genre à dominante argumentative. La fusion entre l’AD et de l’argumentation telle que préconisée par Amossy [2008] élargit le potentiel de l’AD de discours pour une séquence didactique visant l’efficacité dans la mesure où elle permet une approche analytique des conduites argumentatives qui intègrent à la fois les facteurs d’ordre langagier, contextuel et psychosocial. Autrement dit, l’efficacité de l’argumentation se manifeste à la fois dans la matérialité du langage, dans la prise en compte de la situation de l’énonciation et de l’interdiscours. Les formes de la construction de l’identité de l’énonciateur et celle de l’énonciataire sont également ont une place de choix dans l’analyse de discours.

Mais si la vision de l’école française est surtout descriptivo-analytique, celle de l’école anglo-saxonne, l’analyse critique du discours ou la *Critical discourse analysis* [CDA] s’inscrit dans une démarche prescriptive et normative. Elle représente une synthèse de la rhétorique classique et des théories des actes de langage. Une argumentation efficace est celle qui atteint son objectif en mobilisant des arguments plausibles. Ce n’est pas le discours qui est garant de l’efficacité de l’argumentation, mais un certain nombre de normes extralangagières que l’énonciateur et l’énonciataire doivent respecter. Ils doivent notamment mettre de côté leurs préjugés; le premier pour produire un discours dépouillé de toute tentative de manipulation, le second pour débusquer ces tentatives, s’il en fait l’objet. Il s’agit d’une démarche critique marquée par une certaine normativité morale. Concrètement, en voulant instaurer les

conditions d'une rhétorique idéale, l'analyse critique du discours aspire à un ordre social où le citoyen est prémuni des manipulations. L'intérêt de cette approche de l'argumentation est qu'elle élargit la problématique de l'efficacité à l'ordre de la réception et ne le cantonne pas à celui de la production. C'est en déplaçant le problème de l'efficacité dans le champ politique que la CDA permet d'étendre la sphère de l'application de l'efficacité argumentative. C'est la formation d'un citoyen qu'on vise, l'instauration d'un ordre politique où les citoyens en tant qu'acteurs sociaux qui interagissent par le moyen du discours doivent observer une vigilance rhétorique et épistémique. Dans ce paradigme, l'efficacité est à notre avis d'ordre rhétorique, politique, voire éthique. La didactisation de ce paradigme dans les programmes des pays anglo-saxons a donné lieu à de nombreuses publications, parfois méconnues dans les pays francophones, parfois aussi sévèrement critiquées.

2.3.7. L'efficacité argumentative dans l'argumentation dans la langue

Le présupposé de la théorie de l'argumentation dans la langue [ADL] est que l'argumentation est effet de la langue et non du discours [Anscombe et Ducrot, 1983]. Il s'agit en fait d'une sémantique intégrée à la pragmatique ou l'efficacité de l'argumentation se traduit par l'influence exercée par des unités linguistiques qui oriente la compréhension des énoncés : « Le sens d'un énoncé comporte comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence que l'on appelle la force argumentative. Signifier pour un énoncé, c'est orienter », lit-on chez Anscombe et Ducrot [1983 : 12]. L'argumentation dans la langue se résume ainsi à une série de contraintes imposées par des unités linguistiques. Ces dernières, tout en permettant à l'auditoire ou au lecteur de reconnaître l'intention de l'énonciateur, imposent les modalités du passage à la conclusion. C'est ainsi qu'on distingue deux types d'instruction : les instructions dites argumentatives indiquant comment interpréter et les instructions énonciatives qui permettent d'intégrer l'énonciation au sens de l'énoncé [Moeschler, 1985; 2002]. Dans le courant de l'ADL, la façon d'envisager les conduites argumentatives revêt un sens radicalement différent de ce que nous avons exposé jusqu'à maintenant; argumenter serait analogue à influencer en orientant l'interprétation des énoncés. L'EA serait de cette façon la capacité à orienter la compréhension afin que celle-ci soit adéquate aux intentions de l'énonciateur. Un énoncé argumentativement efficace est celui

dont le décodage est analogue aux intentions qui ont présidé à son encodage [Moeschler, 2002].

Ce modèle, malgré son écart par rapport à la tradition rhétorique et en dépit du fait que les analyses qui l'illustrent portent sur de courts énoncés, a eu une bonne fortune quant à sa didactisation dans les manuels de français langue seconde et de langue première. Pour notre part, nous considérons que l'ADL est une conception réductrice. L'argumentation, telle que nous l'envisageons, est une activité complexe qui ne peut se réduire à une simple influence d'ordre procédural ou linguistique. La didactisation que nous proposons des marqueurs s'en inspirera sûrement, mais pas seulement pour leur attribuer un rôle d'orientation ou d'interprétation, mais aussi pour en faire des moyens qui permettent de renforcer l'efficacité argumentative des textes, que ce soit dans le cas de l'analyse de texte ou dans celui de la production écrite.

2.3.8. L'efficacité argumentative dans le courant de la nouvelle dialectique

Le courant de la nouvelle dialectique [ND], appelé aussi pragmadialectique, envisage l'argumentation comme un ensemble de techniques et de procédés servant à résoudre des conflits d'opinion [Van Eemeren et Grootendorst R., 1996]. Dans les échanges ordinaires, les argumentateurs ont pour fonctions principales de supporter une position et d'anticiper les réfutations. En même temps, les protagonistes doivent respecter un ensemble de règles méthodologiques, qui, selon les tenants du courant de la pragmadialectique, assurent l'efficacité des conduites argumentatives qui n'est autre que la conciliation des points de vue. À titre d'exemple, les interlocuteurs ne doivent tenir compte que de ce qui est exprimable et exclure de leurs considérations toutes les manifestations psychologiques [règle d'externalisation]; ils doivent également ne pas empêcher leurs interlocuteurs d'exprimer leurs points de vue [règle de liberté], selon Van Eemeren et Grootendorst [2004].

En plus de l'axe des règles méthodologiques, la nouvelle dialectique s'intéresse également à l'axe des arguments et à leur évaluation. L'intérêt de ce deuxième axe consiste dans le fait qu'il a donné lieu à des études empiriques qui ont pour objectif de vérifier la validité de certaines classes d'arguments à partir de leurs réfutations [Doury, 2004]. Même si cet axe

semble prometteur pour les objectifs de notre séquence, son cadre d'application demeure celui des échanges ordinaires, autrement dit, un genre premier et non à des textes élaborés [genres seconds]. Même si les principes de l'efficacité tels que proposés par Eemeren et Grootendorst ne comportent que les conditions externes au langage. Il est davantage question de règles de conduite et non des principes de la production verbale monogérée, telle que celle de la production de textes d'opinion.

2.3.9. Vers une définition intégrée de l'efficacité argumentative

À la lumière de l'analyse de l'efficacité argumentative dans différentes théories de l'argumentation, sa conceptualisation dans la *Nouvelle rhétorique* et dans l'analyse de discours semble correspondre aux visées de notre séquence. En nous en inspirant, nous dirons qu'**un texte argumentativement efficace est celui qui défend une thèse et qui réussit à lui rallier son auditoire partiellement ou totalement en mobilisant des moyens rhétoriques, langagiers [et graphiques] appropriés à la situation de communication.** La NR, tout comme la nouvelle dialectique, considère la clarté de la position de l'argumentateur et l'anticipation des réfutations comme des préalables à toute argumentation qui se veut efficace.

L'intérêt de la NR et de l'AD réside dans la valeur qu'elles accordent, à des degrés différents, aux phénomènes langagiers et à leurs manifestations textuelles. En nous appuyant donc sur l'approche rhétorique et discursive de l'argumentation, nous évaluerons l'efficacité argumentative des TO des étudiants en tenant compte des critères discursifs [Chartrand et Elghazi, 2014; Elghazi et Chartrand, 2014].

Ainsi, dans notre séquence didactique [SD] et en particulier lors de l'élaboration de nos outils, nous tiendrons compte de cette formalisation de l'efficacité argumentative qui peut correspondre à trois grands critères :

- 1) Nous mettrons d'abord l'accent sur les paramètres de la situation de communication : la référence au contexte socioculturel de la question ou de la controverse et les modalités de prise en compte du destinataire, cela autant par le choix des données que par leur

interprétation. Les théories de l'AD de discours nous permettent d'évaluer l'articulation du discours au contexte de communication, alors que les théories rhétoriques nous serviront de référence afin d'évaluer le choix des données.

2) Les aspects énonciatifs, notamment la construction de l'image de l'énonciateur et celle du destinataire, feront l'objet d'un important traitement dans notre SD. Il s'agit surtout de mettre en évidence le degré de cohérence entre la construction de l'image des différents protagonistes tout le long du texte. On prendra donc en compte les phénomènes polyphoniques et dialogiques, notamment la présence d'autres voix dans le texte, que ce soit par le biais des moyens langagiers (marques de modalité, discours rapportés, lexique et jeu sur les registres de langue) ou par le biais des figures de style comme l'ironie (Perrin, 1993).

3) D'un point de vue rhétorique, nous retiendrons les modalités de la présentation de la thèse, le niveau de pertinence entre les arguments et les contrearguments, d'une part, et les moyens langagiers qui les matérialisent. La didactisation de l'efficacité argumentative passera donc par les éléments énumérés ci-dessus, par l'intermédiaire de la compréhension/interprétation des textes et l'analyse des phénomènes discursifs.

La formalisation de l'efficacité argumentative et l'énumération des conditions de sa réalisation demeurent toutefois insuffisantes pour mener à bien notre projet si nous ne tenons pas compte de la transposition didactique des composants de l'argumentation discursive. Les modélisations didactiques du discours argumentatif et celles du genre qui nous intéresse (le texte d'opinion) doivent obligatoirement être examinées avant l'élaboration de notre séquence.

CHAPITRE 3

LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE ET LES CONCEPTUALISATIONS DU GENRE

Une séquence didactique dont l'objet est la production de textes d'opinion (TO) nous place d'emblée dans le champ de la didactique de la production écrite et dans celui des conceptualisations des genres textuels qui puisent leurs sources, entre autres, dans la psycholinguistique, l'histoire, la poétique bakhtinienne, la linguistique textuelle et l'analyse de discours. Nous ne projetons pas d'exposer l'entièreté des travaux en didactique de la production écrite, nous désirons plutôt jeter un éclairage sur les théories développées en didactique du français, avec des renvois ponctuels à des disciplines de référence pour la didactique du français.

Pour ce qui est des genres, ce ne sont guère leurs origines rhétoriques (la tripartition aristotélicienne, l'héritage de Cicéron et celui de Quintilien...) et les développements successifs de leur conceptualisation qui nous intéressent, car nous estimons que cela est largement diffusé dans la littérature sur les genres et l'argumentation. Nous désirons plutôt mettre en évidence le statut et le rôle des genres en didactique de l'écriture dans la perspective de cerner notre objet, le texte d'opinion. Dans la première partie, nous exposons ce que nous retenons de la didactique de la production écrite, dans le deuxième, nous explorons différents modèles de la production textuelle et, dans la troisième, nous présentons différentes conceptualisations du genre qui nous permettent de définir le genre TO.

3.1. Des éléments de la didactique de la production écrite

L'un des principaux objectifs de l'école est de faire en sorte que tous les apprenants s'approprient la culture de l'écrit (Chartrand, 2005). Cet objectif est toujours actuel, quel que soit le cycle de formation, au primaire, au secondaire ou aux cycles supérieurs. Mais la complexité de la production écrite est telle que beaucoup d'individus renoncent ou se découragent rapidement et n'atteignent jamais les niveaux de littératie attendus. C'est particulièrement le cas de l'argumentation écrite qui requiert des opérations complexes et

pas simplement l'alignement de flux d'informations (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Golder et Favart, 2003).

Dans le domaine de la didactique du français, les deux dernières décennies ont donc été caractérisées par un développement continu de travaux et de recherches didactiques relatifs à l'apprentissage et à l'enseignement de l'écriture (pour des synthèses, voir Barré-De Miniac, 1995, Schneuwly, 2002). Les colloques et les numéros de revues consacrés à l'écriture n'ont jamais été aussi nombreux. Ce développement a permis l'émergence de nouvelles questions, mais aussi de nouvelles approches.

À cause de sa complexité, en tant qu'objet de recherche, l'écriture se trouve investie par le didacticien, bien sûr, mais aussi par différentes disciplines des sciences humaines, notamment la linguistique (Sproat, 2000; Daniels, 2001) et la sociologie (Lahire, 1990, 1993; Coton, Proteau, 2012). Comme objet de la linguistique, Chiss souligne la contribution des écoles danoise et pragoise dans la réémergence des questions relatives à l'écriture malgré leur marginalisation originelle en linguistique (Chiss et Puech, 1983). L'écriture fut en effet longtemps considérée comme un domaine extérieur à la linguistique. Elle ne redevient un objet qui suscite l'intérêt que grâce à ces branches des linguistiques qualifiées d'*externes*, dont la psycholinguistique et la sociolinguistique qui reconnaissent l'importance de l'ordre scriptural sur le plan développemental, socioculturel et pédagogique (Chiss et Puech, 1983 : 16). En sociologie, de nombreux travaux sont publiés sous la bannière de « la sociologie de l'écriture » faisant ainsi des problématiques de l'écriture une question sociale. Dans la foulée des travaux de Bourdieu et de Bernstein, se développe une série de travaux qui interrogent la dialectique entre l'école et le milieu social des apprenants (Lahire, 1993).

3.1.1. L'histoire récente des pratiques scripturales

Les pratiques scripturales n'ont pas toujours été ce qu'elles sont actuellement. De véritables bouleversements sociaux et techniques ont été derrière de nombreux renouveaux, depuis la période scolastique jusqu'à l'ère numérique en passant par l'invention de l'imprimerie (McLuhan, 1967). Cette évolution relève de deux ordres différents : l'idéologie et la

technologie. En rendant l'automatisation de l'écriture possible, l'imprimerie a contribué à une plus grande diffusion et en conséquence à une plus grande production. L'écrit a également cessé d'occuper une position secondaire et a commencé à devenir primordial sous l'effet de la pression sociale (Schneuwly, 1995).

Sur le plan pédagogique, le passage de la pédagogie Freinet aux textes libres et au mouvement des ateliers d'écriture a favorisé l'introduction de nouvelles pratiques et a largement contribué à valoriser l'élève en tant que scripteur et l'écriture en tant qu'activité communicationnelle (Oriol-Boyer, Bilous 2013). Les initiatives de quelques chercheurs en matière de production de textes littéraires se voulaient de permettre aux scripteurs de développer des compétences qui seraient réinvesties pour la production de divers genres textuels ainsi que pour la réécriture (Oriol-Boyer, 1990, 1994).

Mais si le renouveau de la didactique de l'écrit et des théories qui s'y rattachent est largement admis, il y a dix ans, Reuter relativisait leur impact en remarquant que les modèles anciens demeuraient encore dominants dans les pratiques scolaires : l'enseignement de l'écrit se basait encore sur des pratiques principalement répétitives de genres scolaires, on considérait encore que les exercices de conjugaison et d'orthographe contribuaient directement à la maîtrise de l'écriture (Reuter, 1996). Aujourd'hui encore, les modèles anciens persistent (Chartrand et Lord, 2013), la didactique de l'écriture n'est donc pas encore arrivée à révolutionner les pratiques ni à bouleverser l'ordre ancien de façon significative. Certains seraient tentés d'attribuer la responsabilité de cette situation, ou de ce qui semble être une quasi-stagnation, à l'enseignant; d'autres blâmeraient les théoriciens, d'autres encore les prescripteurs et la doxa qui les influence. Une pareille polémique ne saurait être utile pour les apprenants qui sont les premiers concernés.

3.1.2. Les rapports de l'écriture avec l'oral et la lecture

Par rapport à l'oral, il est une époque où l'écrit fut un thème mineur dans les recherches linguistiques (Barré-De Miniac, 1995). Cette situation a changé et nous sommes passés à une époque où l'écrit revient en force en tant qu'objet de recherche. Le développement des recherches sur l'écriture et sa didactique peut sans doute s'expliquer par un certain nombre de changements, dont celui de la conception des rapports entre l'écrit et l'oral. Entre les

deux pratiques, il est question de rupture et le passage d'un mode de communication à un autre, correspond à une sorte de mutation langagière. Dabène met en garde contre les modèles de transition nourris par l'illusion d'homogénéité (Dabène, 1996). Le passage de l'écrit à l'oral nécessite une réorganisation du système de production langagière dans son ensemble. Ce point de vue largement répandu maintenant traduit la pensée de Vygotski pour qui « le langage écrit permet à l'enfant d'accéder au plan abstrait le plus élevé du langage, réorganisant par là même le système psychique antérieur du langage oral » (Vygotsky, 1997 : 339). Une rupture est nécessaire pour accéder à l'écrit. L'écrit et l'oral correspondent donc à deux compétences différentes. Si la pratique scripturale passe nécessairement par son appropriation en grande partie à l'école, l'exercice de l'oral est une activité qui se développe d'abord en milieu naturel, sans apprentissage explicite systématique. Dans le cas des écrits argumentés, le débat oral semble être un vecteur de l'apprentissage de l'argumentation écrite (Delcambre, 1996).

Certaines questions relatives à l'écriture ne peuvent être évoquées sans référence à la lecture. Ces deux pratiques sont tellement liées que des chercheurs comme Pearson et Thierry¹⁶ proposent pour les formaliser un processus identique : planification, positionnement, contrôle, révision, etc. En outre, dans l'acte d'écriture, le lecteur est toujours présent et l'écrit est une sorte de médium entre scripteur et lecteur. La conséquence des nombreux liens entre les deux pratiques en est qu'un modèle d'écriture devrait inclure le lecteur en tant que destinataire. Pourtant les relations entre les deux pratiques n'étaient pas toujours aussi évidentes telles qu'elles le sont aujourd'hui; leur évolution dans l'histoire trace deux parcours différents. Selon Barré-De Miniac, les années soixante-dix étaient les années de la lecture, alors que l'intérêt des chercheurs pour l'écriture ne se manifestera que tardivement (Barré-De-Maniac, 1995). En remontant plus loin dans l'histoire, on note que l'ordre des priorités dans les écoles primaires a lui aussi été bouleversé entre le XVI^e et le XIX^e siècle : on est passé d'un ordre dans lequel la lecture devrait précéder l'écriture à un ordre dans lequel la simultanéité entre les deux pratiques est recommandée, voire un ordre où la production devient un support à la compréhension et non l'inverse (Dolz, 1993).

¹⁶ Cité par Brassart dans l'article consacré aux recherches psycholinguistiques nord-américaines, dans Reuter (1994), *Les interactions lecture-écriture*, Berne : Peter Lang, p 111-132.

3.1.3. La dimension sociale de l'écrit

Selon Schneuwly (1995), les pratiques scripturales correspondent à une capacité psychique complexe. Cette complexité est exprimée en d'autres mots par Chartrand qui les qualifie d'activité « sociale protéiforme » qui dépendent des contextes sociaux et discursifs (2005). La définition de Reuter montre la multiplicité des facettes des pratiques de l'écrit :

L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re) produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donné.

Y. Reuter, 1996, p. 58.

Les interactions entre les facteurs sociaux et l'évolution des pratiques de l'écrit sont multiples et paraissent beaucoup plus complexes aujourd'hui. Mais ces rapports entre le social et le scriptural ne se limitent pas à un type de relations causales entre les besoins de la société, d'un côté, et l'évolution du domaine de l'écrit, de l'autre. L'écriture est à la fois une pratique culturelle et sociale, elle a envahi l'espace dans lequel se meuvent les individus et la maîtrise de l'écriture n'est plus un luxe, mais une nécessité. De nos jours, les personnes qui ont des difficultés à l'écrit se rendent compte qu'elles ont un réel handicap; rares sont désormais les situations dans lesquelles on n'est pas appelé à rédiger des rapports, des comptes rendus ou de simples notes, le niveau de littératie de nos sociétés s'est énormément élevé (Pierre, 1994). Le niveau de littératie serait ainsi une sorte de baromètre d'une réelle participation des citoyens aux affaires publiques. Les représentations sociales sont hétérogènes et difficiles à observer. Dabène les définit de la façon suivante : « ensemble des discours explicatifs et évaluatifs que l'utilisateur peut produire à propos de l'écrit » (Dabène, 1995, p. 154). Certaines représentations sont justifiées, d'autres ne semblent dépourvues de fondements. Mais leur importance est indéniable pour le théoricien et pour le praticien dans la mesure où ils ne peuvent agir ou vouloir agir sans les prendre en considération. Les représentations de l'apprenant sur son degré de maîtrise des savoir-faire et sa capacité à réussir sont des facteurs déterminants pour la motivation.

3.1.4. L'écriture dans le contexte de formation

L'écrit dans le contexte de formation est aussi un écrit de type social, mais d'un type particulier. Le contexte de communication et les finalités de ces derniers ne peuvent être comparés aux autres écrits sociaux. Dans la majorité des cas, les situations de communication sont simulées et le produit final est sanctionné par une évaluation. Les milieux de formation (l'école et l'université), en véhiculant certains modèles, font comme si d'autres pratiques n'existaient pas. Dans le cas du texte argumentatif, la dissertation a longtemps été le genre dominant; elle était le modèle de l'écrit argumenté. Le plan dialectique était à la fois un plan passepartout et un gage de rationalité, croirait-on. Au Québec, depuis 20 ans, le modèle encore dominant relève d'un plan prédéterminé qui exclut d'autres types de structuration; on est encore dans la mystique du plan (Genette, 1987). Un autre exemple de l'écart entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales de l'écrit est celui de la domination du modèle littéraire et l'absence quasi totale de certains types d'écrits pourtant fréquents dans la société. L'intérêt de la didactique pour les « mauvais genres », pour les genres journalistiques tels que le texte d'opinion est relativement récent.

3.2. Divers modèles et approches de l'écriture

Selon Dabène (1995), un modèle a pour fonction de construire de nouvelles hypothèses et des savoirs nouveaux sur les processus mis en jeu par les sujets. Les modèles les plus répandus de l'activité scripturale contribueraient aussi à expliquer les échecs et les difficultés en matière d'écriture. Les contraintes pour chaque modèle appartiennent à deux catégories différentes, notamment celles de normes scolaires et celles des représentations sociales. Mais même si un modèle échoue à atteindre ses fins, il garde une fonction positive, celle de contribuer à enrichir les connaissances relatives à la production de textes. Cette fonction positive des modèles et des approches; quelles que soient leurs issues, semble s'expliquer et se justifier par la diversité des théories de référence et des entrées choisies pour la formalisation de l'écriture. Chaque théorie et chaque approche contribuent à apporter un éclairage nouveau, indépendamment de son degré de validité.

3.2.1. Les approches psycholinguistiques et psychocognitives

L'approche psycholinguistique du langage tente d'explorer le fonctionnement des opérations psychologiques mobilisées dans l'activité langagière. L'ancrage de la langue dans le contexte énonciatif est l'une des pistes les plus explorées par les psycholinguistes. Cette approche a une conception du langage comme étant une activité psychologique spécifique. La description linguistique est utilisée pour explorer les stratégies d'utilisation de la langue écrite par les sujets. Le but de la description linguistique est de formaliser les opérations mises en œuvre. Elle étudie l'articulation entre le langage et l'extralangagier, entre le contenu textuel et les repérages spatiotemporels. Cette approche, fondée autant sur l'étude des textes que sur celle des sujets, a l'avantage d'explorer des pistes intéressantes dans le domaine de l'écrit.

L'entrée du modèle psychocognitif est le scripteur. Barré-De Miniac distingue deux tendances principales à l'intérieur de ce courant : la première étudie le processus d'écriture à travers l'étude de protocoles (Barré-De Miniac, 1995). Le modèle psychocognitif a pour finalité de comprendre le processus rédactionnel par intermédiaire des verbalisations des auteurs et des observations des scripteurs par les chercheurs. Les recherches initiales dans ce domaine ramènent l'écriture à plusieurs opérations : la planification, la textualisation et la révision. L'utilité du modèle réside dans sa capacité à identifier les opérations déficientes chez le scripteur et à les automatiser (Fayol, 1992).

Les côtés positifs du courant ne sont pas négligeables, mais certaines critiques sont à considérer. Pour de nombreux chercheurs, ce modèle a l'inconvénient de partir d'une conception classique de la pensée et du langage et de décrire le processus de production de façon linéaire. C'est dans le processus de linéarisation des données conceptuelles et linguistiques que réside la principale faiblesse : le scripteur doit assurer le passage d'une organisation cognitivosemantique à une organisation langagière essentiellement linéaire. Les adeptes du constructivisme, quant à eux, reprochent au courant cognitiviste ses thèses fixistes et sa conception d'un système stable.

3.2.2. Les approches anthropologique et historique

Il s'agit ici d'une approche qui s'intéresse aux circonstances dans lesquelles sont apparus les différents systèmes d'écriture. Selon les représentants de ce courant, toute une série de changements historiques ont mené à l'adoption des systèmes élaborés de correspondance entre la graphie et la langue. Comme tout changement de moyen de communication est lié à des changements dans les modes d'interaction humaine. Ce courant de recherche s'est développé en dehors du contexte scolaire et de préoccupations didactiques. Son rôle est mis en relief dans la construction d'une conception nouvelle de l'écriture : elle ne se réduit plus à une simple question technique. Ce courant, dont l'illustre représentant est l'anthropologue britannique, Goody, considère l'acte scriptural comme un acte d'analyse, de fixation, de distanciation et de critique de la parole. Sur le plan institutionnel et social, l'écriture a donné lieu à la spécialisation des institutions et à l'imposition de celle-ci. Autrement dit, elle modifie le rapport à la culture et à la société. Les sociétés humaines passant à une économie agricole, basée sur le commerce des céréales en pleine expansion, il fallut trouver un moyen de marquer, indiquer les quantités en cas d'inventaire, les expéditions, le paiement des salaires, le calcul des profits, etc. L'augmentation des échanges imposait de transporter des quantités sans cesse grandissantes de jetons d'argile qui rendaient la tâche difficile. Cette dynamique aboutit à l'écriture cunéiforme puis à d'autres formes d'écriture plus élaborées. L'écrit semble avoir donné des possibilités cognitives nouvelles à la pensée rationnelle et abstraite (Goody, 1976).

3.2.3. L'approche génétique

L'approche génétique consiste à analyser les processus d'écriture à travers les manuscrits et aide à comprendre les mécanismes de la production : comment élucider la démarche de l'écrivain/écrivain et comment cerner les procédures qui ont permis l'émergence du texte ou de l'œuvre? Il s'agit de déplacer l'interrogation de l'écrit vers l'écriture, de la structure vers les processus. La méthode génétique offre ainsi une nouvelle approche pour étudier les opérations d'écriture propres à tout scripteur. Reuter (1996) souligne que la génétique

textuelle consiste à étudier les transformations et à émettre des hypothèses sur le mode d'écriture, et à appréhender le mode de transformations dominant selon l'âge, selon le degré de maîtrise. Les types de transformations mises en lumière par cette approche sont les suivants : le remplacement, l'ajout, la suppression et le déplacement. La perspective de cette approche est constructiviste piagétienne; son apport contribue à la formation des enseignants.

3.2.4. L'apport de Vygotski

Dans le domaine de l'écriture, la pensée de Vygotsky a été d'un apport considérable. Elle a contribué à la reformulation des questions d'apprentissage de l'écriture. Apprendre à écrire correspond à une transformation du fonctionnement langagier; apprendre à écrire, c'est entrer dans l'ordre scriptural. Cela voudrait dire que l'écrit change la conception que l'enfant a du langage. D'un autre côté, l'enseignement de l'écrit est conçu comme devant devancer le développement chez l'enfant. Cette vision est liée à la notion vygotkienne de « zone proximale de développement », la distance entre le développement actuel et le niveau de développement potentiel (Vygotski, 1997).

Pour Reuter (2001), la formalisation didactique doit être euristique, c'est-à-dire qu'elle doit avoir pour fonction de comprendre et d'expliquer. Mais en même temps, elle doit avoir les attributs suivants :

- construire et hiérarchiser les composantes de l'écriture pensées dans ce cadre;
- permettre d'appréhender les apports possibles, mais aussi les limites des disciplines contributives dans cette perspective;
- permettre de mieux comprendre les problèmes des apprenants;
- permettre de mieux percevoir les limites des conceptions traditionnelles;
- avoir une visée praxéologique, mais sans être prescriptif;
- ouvrir des pistes d'intervention didactique, mieux fondées et potentiellement testables.

3.3. Les conceptualisations des genres textuels

La conception du genre associée aux écrits de Bakhtine (ou prétendus tels)¹⁷ a marqué toutes les théorisations qui l'ont suivie. On distinguera deux champs différents, aux degrés d'influences diverses et aux interactions multiples : la linguistique textuelle et l'analyse du discours.

La linguistique textuelle a fortement influencé la didactique de l'écrit en particulier et, en général, les travaux d'ingénierie didactique qui ont transposé, avec plus ou moins de succès, les concepts clés de cette discipline. Dans le monde francophone, J.-M. Adam (1991; 1992; 1999) en est sans conteste celui qui a eu le plus d'influence et dont les travaux sont les plus cités. Ce dernier, dans la continuité des conceptions bakhtinienne, fait référence au concept de « genre de discours ». Sans en faire un élément-clé dans son dispositif théorique, comme ce fut le cas des typologies textuelles ou plus tard avec les « séquences textuelles » (Adam, 1992; 2005; 2001a), il attribue au genre le rôle descriptif et explicatif des productions verbales en tant que formation discursive. « Le genre, écrit Adam, est ce qui rattache – tant dans le mouvement de la production que celui de l'interprétation – un texte à une fonction sociodiscursive » (2005 : 10). Les genres de discours n'ont pas une valeur normative et contraignante; ils se limitent à être prototypiques et régulateurs, mais tout aussi indispensables à la production et à la réception (Adam, 1999, 2001). L'arrimage du concept de « genre de discours » à la linguistique textuelle a eu une conséquence épistémologique majeure. En effet, cela a permis une sorte de complémentarité entre la linguistique textuelle et l'analyse du discours (Maingueneau, 1996; Bouquet, 2004; Portillo, 2010).

Dans cette optique, le genre discursif est un ensemble de normes extralinguistiques qui définissent les conditions de l'utilisation des textes, une combinaison de critères relevant de l'architecture interne et un questionnement sur la situation de production du langage (Fillietaz, 2001). Chez Maingueneau, les genres ont une certaine parenté avec les actes du langage et ne s'en distinguent que par leur complexité (1996). Pour le définir, le chercheur

¹⁷ Depuis le travail de J.-P. Bronckart et de C. Bota (2011), la prudence s'impose dans l'attribution à Bakhtine d'ouvrages publiés sous son nom.

distingue plusieurs paramètres, dont les rôles des participants, leurs finalités, leur médium, le cadre spatiotemporel et le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent (Maingueneau, 2007). On obtient ainsi des genres de discours, tels le journal quotidien, l'émission de télévision, les conversations intimes, déterminés justement par leurs finalités, leur médium, etc. Chez Charaudeau, la position de l'acteur social est déterminante pour l'identification du genre, et il écrit dans une formule un peu radicale que « ce n'est plus ce qui est dit qui compte, mais l'origine énonciative externe de ce qui est dit » (Charaudeau, 2001). Parallèlement à la distinction bakhtinienne des genres premiers et des genres seconds, Maingueneau distingue deux régimes de la généricité (Maingueneau, 2007). Il s'agit notamment du régime des genres conversationnels et qui sont en mutations continues. Le deuxième régime est celui des genres dits « institués » ou auctoriaux. Ils sont plus stables que les genres du premier régime. En effet, la conception du genre de Maingueneau partage plusieurs points communs avec celle de la linguistique textuelle, mais se distingue par son projet initial de mettre « la corrélation entre la langue et la situation sociale » (Harris et Dubois-Charlier, 1969 : 13).

J.-P. Bronckart (1985; 1996) prolongera les conceptions de l'analyse de discours du genre et proposera en même temps une modélisation marquée par l'interactionnisme sociodiscursif. Il s'agit d'une conception des pratiques sociales comme champ qui englobe les actions qui font usage du langage. Selon cette approche toutes les pratiques sociales sont situées et déterminées sociohistoriquement. Elles sont également soumises à une double typicalité reliée à la production et à la réception, d'où le rôle de l'évaluation des interactants (Jacquin, 2011). Il s'agit d'une approche pour qui les pratiques sociales dépendent d'une double typicalité, notamment la production et la réception des actions. Pour Bronckart, tout texte appartient à un genre, forme sociodiscursive qui se définit par sa finalité humaine, son enjeu social, le contenu thématique, le processus cognitif mobilisé et le support médiatique (Bronckart, 1996). Cette conception du genre se démarque de la linguistique textuelle et des autres courants de l'AD par l'importance qu'elle accorde à l'activité psychosociale dans les productions verbales et par l'ensemble des textes produits antérieurement (l'intertexte). En d'autres mots, le genre est un « réservoir de modèles » (Bronckart, 1996). Certes, le problème de l'instabilité des genres et également celui de la connaissance partielle des locuteurs de ces mêmes modèles revient en avant plan et amène Bronckart à proposer les *types de discours*,

moins tendanciels, plus limités et davantage stables, mais qui mettent en relief le rôle des pratiques sociales.

3.3.1. Le concept de genre et le modèle du genre en didactique du français

Pour Bakhtine (1984), le genre est « une syntaxe textuelle » aussi indispensable que la syntaxe de la langue. Comme l'intériorisation de règles linguistiques est nécessaire à l'intercompréhension, les genres sont également nécessaires à l'usage de la parole. « Apprendre à parler, écrit Bakhtine, c'est apprendre à structurer des énoncés [...] les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales » (Bakhtine, 1984 : 285; Todorov, 1978). Le genre comme impératif à toute prise de parole, en plus de la comparaison aux formes grammaticales, laisse voir la portée de ce concept en didactique des langues. En effet, le genre est un outil théorique au service du travail de l'enseignant autant que celui de l'élève. Mais l'approche par genre a l'avantage de dépasser le formalisme abstrait en permettant sur le plan discursif la mise à profit des expériences extrascolaires des apprenants (Chartrand et de Koninck, 2009); mais également, dans le cas de l'écrit, de permettre l'articulation des pratiques d'écriture à celles de la lecture (Reuter, 2007).

Ce sont sans contredit les recherches de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève sous la direction de B. Schneuwly et de J. Dolz qui illustrent le mieux le potentiel didactique de l'approche par les genres. Il s'agit en effet d'un programme de recherche en boucle qui couvre la quasi-totalité des sphères didactiques : théorisation (Schneuwly, 1994; Schneuwly, 1995; Schneuwly et Dolz, 1997), transposition didactique et manuélistion (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001), formation des formateurs (Gagnon, 2010), analyse des objets enseignés à travers le travail de l'enseignant (Schneuwly, Dolz et coll., 2009). En effet, chez les didacticiens genevois, le genre est la pièce maitresse, construite en référence à Bakhtine ainsi qu'aux perspectives ouvertes par les travaux de Vygotski sur l'apprentissage du langage, de l'enseignement de la production textuelle orale et écrite, amorcé dans les années 1980, avec la publication des travaux de l'équipe de didactique de l'Université de Genève (J.-P. Bronckart et coll. 1985), repris et développé par Bronckart (1996). À la fois outil culturel et outil d'enseignement et d'apprentissage, également objet d'apprentissage et

d'enseignement, le genre est un « mégaoutil » (Schneuwly, 1995). Comme outil d'enseignement, il permet l'élaboration des séquences didactiques; comme outil d'apprentissage, il favorise la construction des capacités langagières (Schneuwly, 1994; Schneuwly et Dolz, 1997).

Pour notre projet de recherche, l'approche par genre est vraisemblablement riche en possibilités. Aussi sera-t-elle mobilisée comme outil de base. En plus, l'articulation des caractéristiques thématiques, compositionnelles, linguistiques et pragmatiques permet de déterminer les contraintes et les libertés associées au genre qui nous intéresse et ainsi atteindre ce que Dolz et Gagnon appellent « l'efficacité communicative » (Dolz et Gagnon, 2008), équivalent à notre sens de ce que nous appelons « l'efficacité argumentative » à propos du TO. Mais l'adoption des catégories génériques n'est pas sans poser à son tour un certain nombre de problèmes didactiques, dont certains ont été mis en lumière par Chartrand (2016). La didacticienne québécoise invite les didacticiens du français à poursuivre la réflexion épistémologique sur le concept de genre pour aboutir à une définition ou, plus réalistement, à une formalisation opératoire pour la classe, et le situer plus explicitement dans la nébuleuse des concepts importés, depuis deux ou trois décennies, des sciences du langage pour désigner les objets langagiers que l'on nomme tantôt textes, tantôt discours. Si, selon elle, les deux termes sont acceptables, elle préfère celui de discours pour désigner des productions langagières concrètes, qu'elles soient orales ou écrites.

Afin d'éviter la réification du genre, Chartrand rappelle qu'un genre s'inscrit dans « un système de genres, qu'il est mouvant et hétérogène, et qu'il ne peut être défini que par une constellation de régularités en lien avec une dominante dont la configuration et l'importance relative varient, notamment dans le temps, selon le champ disciplinaire (ou la discipline scolaire, pour les genres scolaires, telle la dissertation) et la pratique concernée. » (2016 : 64-65).

Aussi propose-t-elle non pas une définition du concept, mais, plus modestement, une formalisation qui renvoie au paradigme de la généricité où tout discours relève d'une constellation de régularités qui peuvent être regroupées en six ordres de caractéristiques :

- a) les caractéristiques communicationnelles (ou pragmatiques);
- b) les caractéristiques textuelles;
- c) les caractéristiques sémantiques;
- d) les caractéristiques grammaticales (la grammaire étant définie comme la description du système d'une langue, dans sa variété normée);
- e) les caractéristiques graphiques, visuelles ou d'oralité.

3.3.2. Notre définition du genre appelé *texte d'opinion*

D'abord, il convient de préciser l'étiquette *texte d'opinion*, car elle est loin d'être universelle. Comme il s'agit d'un genre journalistique, sa désignation est intimement liée à la sphère sociale et même au média où il prend place. Selon les pays et les médias, principalement les grands quotidiens, la désignation du genre varie. L'étiquette que nous reprenons provient, nous semble-t-il, du ministère de l'Éducation du Québec qui, dans les années 1980, en a fait un genre à l'étude qui devait être produit dans l'examen certificatif de français écrit, essentiel pour l'obtention du diplôme du secondaire. Soulignons que l'équivalent du genre *texte d'opinion* se nomme *Point de vue* dans certains journaux suisses et dans les moyens d'enseignement romands.

Quelques tentatives de définition du genre *texte d'opinion*

Le *texte d'opinion* (TO) fait partie, avec la lettre ouverte, la pétition et le débat, des genres les plus traités dans la littérature didactique en matière d'argumentation. La revue de cette littérature nous fait découvrir, dans la majorité des cas, le TO comme une sorte d'évidence dont l'élève, le professeur, le chercheur ou le lecteur doivent se saisir de façon intuitive. Dans cette catégorie de travaux, le genre est évoqué à travers quelques-unes de ses composantes, sans en proposer une quelconque définition. Ce silence est symptomatique du malaise et des difficultés qu'on peut rencontrer quand on essaye de définir ce qu'on appelle le TO. Tant les appellations du genre sont différentes selon les médias et tant leurs caractéristiques textuelles et argumentatives sont fluctuantes selon, entre autres, le contexte sociohistorique, l'énonciateur, le média, la rubrique et le sujet, qu'il devient à première vue inévitable de passer outre l'obligation de définir le TO en tant qu'objet d'enseignement. Les quelques

tentatives de définitions demeurent à notre avis sommaires ou incomplètes puisqu'elles ne permettent guère de distinguer le TO des autres genres argumentatifs. On le définit ainsi par son but qui consiste à convaincre un destinataire, par son ancrage à une situation de communication et même par son organisation textuelle. « Pour comprendre la nature du texte d'opinion, écrit Cavanagh dans l'introduction de *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*, les élèves doivent saisir que le but de ce texte est de convaincre un destinataire, de le faire adhérer à la prise de position de l'auteur » (2004 : VII). Dans le contexte suisse, Dolz et ses collaborateurs insistent de la même façon sur sa visée argumentative et y ajoutent comme caractéristique distinctive la présence d'opinions et d'arguments (Aeby-Daghé, Dolz, 2007; Dolz et Toulou, 2008). Un point commun à ces travaux est l'intérêt qu'ils accordent au plan et à l'organisation du texte (Dolz et Toulou, 2008; Cavanagh, 2002), mais sans vraiment distinguer de propriétés distinctives d'autres genres argumentatifs, à peine insiste-t-on sur les vertus didactiques et pédagogiques d'un enseignement qui prend en charge l'organisation du texte comme le fait Cavanagh dans sa thèse consacrée à l'enseignement du texte d'opinion¹⁸ : « L'enseignement de la structure facilite la génération et l'organisation des idées et conduit à la production de textes mieux structurés en fonction du type de texte, plus longs et plus complets » (2002 : 53).

La carte conceptuelle produite par Dolz et Toulou (2008 : 3, 23) illustre d'ailleurs le caractère sociohistorique des genres et leur classification puisque le TO comme genre textuel inclut à la fois la pétition, la lettre d'opinion et le point de vue. Le type de corpus au sein duquel nous considérons le TO et celui des didacticiens suisses ne sont décidément pas les mêmes.

Nous dirions pour conclure cette réflexion que les tentatives de définition ne nous fournissent pas suffisamment d'éléments pour pouvoir caractériser le genre qui nous intéresse ici. En adoptant le vocabulaire philosophique, on dira que ces définitions se contentent de souligner l'identité du TO en tant que genre argumentatif, mais n'en dévoilent point les différences en comparaison des autres genres argumentatifs.

La distinction que Cavanagh fait entre le TO et les textes narratifs et ceux à dominante

¹⁸ La thèse Cavanagh est l'un des rares travaux consacrés exclusivement au texte d'opinion. Les conclusions de l'auteure ont nourri notre réflexion même s'il s'agit d'un contexte différent du nôtre, celui de l'enseignement au primaire.

informative a certes un certain intérêt quand il s’agit des élèves du primaire, mais dans le cas d’une SD qui s’adresserait à un public adulte assez lettré ou même des jeunes adultes ayant un tant soit peu été exposé à ces genres textuels, cela semble insuffisant.

3.3.3. La description des genres à caractère argumentatif chez Chartrand et ses collaborateurs

La description de 50 genres réalisée par Chartrand et de ses collaboratrices (Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015), permet de différencier le TO en tant que genre argumentatif comme la lettre ouverte et le débat avec lesquels il partage des caractéristiques communicationnelles, textuelles, sémantiques, grammaticales et graphiques. Nous reprenons à notre compte les caractéristiques génériques énumérées par Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal (2^e éd., 2015) :

Figure 3-3 : Caractéristiques des genres à dominante argumentative

Caractéristiques communicationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Intention : défendre une opinion sur un problème controversé et d’intérêt public dans le but d’influencer le destinataire, voire de le convaincre. • Énonciateur : singulier ou collectif; informations légitimant sa ou leur compétence sur le sujet.
Caractéristiques textuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Structure variable en fonction de la stratégie argumentative adoptée, mais contenant les éléments suivants : <ul style="list-style-type: none"> — problématisation de la controverse en introduction — thèse explicite, pas nécessairement en introduction — étayage de la thèse par des arguments — présence implicite ou explicite de la contrethèse — conclusion • Séquence argumentative dominante et séquences enchâssées descriptives, explicatives, justificatives • Point de vue subjectif : marques énonciatives et de modalité

	<ul style="list-style-type: none"> • Présence de discours rapportés • Procédés d'explication, de réfutation, de concession, etc. • Figures (de style) : antithèse, amplification, comparaison, etc.
Caractéristiques sémantiques	<ul style="list-style-type: none"> • Expression de la réfutation, de l'opposition, de la négation, de la concession, de l'hypothèse, de la cause, de la conséquence : lexicale, dont connecteurs et structures syntaxiques • Jeu polyphonique des pronoms (nous, on) implicite textuel : sous-entendus et présupposés • Champs lexicaux opposés (pollution, environnement, écologie) • Figures (de style) portant, entre autres, sur la diction ou les sonorités (allitération, assonance) et d'opposition (antithèse), expressions figées déformées, polysémie double sens, jeux de mots), etc.
Caractéristiques grammaticales	<ul style="list-style-type: none"> • Structures impersonnelles et passives • Structures interrogatives et impératives • Structures emphatiques

Sur le plan didactique, ces caractéristiques offrent à l'enseignant des points d'appui pour aborder le discours argumentatif de façon générale et de permettre ainsi des transferts d'un genre à un autre. À ces caractéristiques communes aux genres argumentatifs, Chartrand et ses collaboratrices répertorient certaines caractéristiques spécifiques au TO, tels que les organisateurs textuels et la division en plusieurs paragraphes, mais sans plan de texte canonique ou protocole communicationnel tel qu'on en retrouve dans la lettre ouverte. À part cette dernière distinction, le TO et la lettre ouverte sont assez semblables au niveau sémantique et graphique avec la fréquence de la ponctuation expressive, des interrogations rhétoriques et l'emploi des marques graphiques. C'est surtout en comparaison au débat, genre oral, que la lettre ouverte et le TO ont des caractéristiques plus marquées. L'intérêt de ces distinctions est d'introduire des démarcations didactiquement opérationnelles, surtout quand on sait que les enseignants ne font pas souvent de distinctions entre le TO et d'autres genres (Graça et Pereira, 2009).

Pour les besoins de notre séquence, ce sont les caractéristiques des trois premiers niveaux communes à ces trois genres qui constitueront l'ossature de notre SD. Leur pertinence pour notre séquence réside dans le fait que nos objectifs ne consistent pas à amener les étudiants à produire uniquement des TO efficaces, mais surtout de les amener à transférer leurs savoirs et savoir-faire quand il est question de produire d'autres genres argumentatifs. C'est à cette finalité aussi que les apprenants reconnaissent les textes d'opinion (Cavanagh, 2006, p : 94). Notre conception du TO énoncée ci-dessous privilégie donc ses caractéristiques pragmatiques, en plus de ses caractéristiques énonciatives, car nous pensons que ces deux dimensions déterminent les choix sémantiques, textuels et grammaticaux.

Nous définissons le TO en faisant référence à la théorie des genres premiers et genres seconds (Bakhtine, 1984) d'abord, puis à celle des genres scolaires (Denizot, 2008) et des genres didactiques et enfin à la formalisation de Chartrand (2016 : 64-67).

3.3.4. Notre définition du texte d'opinion

Dans notre définition du texte d'opinion (TO), nous mettons l'accent sur deux séries de caractéristiques : celles qui le définissent en tant que discours argumentatif et qu'il partage avec d'autres genres argumentatifs, et celles qui le distinguent de ces derniers. Ainsi comme genre argumentatif, et s'appuyant à la fois sur les définitions de l'argumentation chez Aristote, Grize et Perelman, le TO est un discours qui exprime les conceptions et les représentations de l'énonciateur, une schématisation de la réalité que celui-ci juge pertinente pour un auditoire donné, en mobilisant les ressources langagières nécessaires : l'étayage, la réfutation, la négociation et la prise de position. À la différence du langage spécialisé, il porte, comme le dit Aristote à propos de l'argumentation, sur des questions qui sont de compétence commune, c'est-à-dire de tous les hommes et qui ne requiert pas de savoirs spécifiques ou disciplinaires. L'énonciateur d'un TO exprime une opinion vraisemblable qui ne peut prétendre à quelconque vérité. C'est un discours au potentiel dialogique, dont l'appellation même implique une forme de modestie. En choisissant ce mode de communication, on s'interdit par là même d'adopter un discours spécialisé et de se servir des arguments ou du métalangage inaccessible aux lecteurs moyens, sinon il risquera d'être accusé de pédantisme

et de rater sa cible. Les lecteurs moyens peuvent n'y voir que l'opinion d'un individu à qui ils peuvent s'identifier ou s'opposer. La rubrique « opinion » est ouverte à tout un chacun, du moins en théorie. La légitimité a pour seule source le discours lui-même et non seulement le statut social de l'énonciateur. La conséquence de l'éthos de l'énonciateur et de ses représentations de lecteur ne se font pas seulement sentir dans les choix langagiers, mais aussi dans le choix des thèmes et des référents. Tout le monde peut exprimer son opinion sur la pêche à la baleine, l'austérité, l'immigration, le réchauffement climatique, la guerre en Syrie, mais seulement les résidents du Quartier latin peuvent signer une pétition contre l'ouverture d'un centre d'injections pour toxicomanes sur la rue Saint-Denis. C'est la force d'un TO, puisqu'il incarne la définition originelle de l'argumentation. Au niveau de l'éthos, mais aussi du logos, il est l'incarnation du discours commun, vraisemblable, ouvert à la critique et qui est l'expression d'une modestie épistémologique.

En définitive, le TO est un genre argumentatif écrit s'inscrivant dans le monde des médias et trouvant place en particulier dans les journaux et les magazines destinés au grand public. Sur le plan pragmatique, il se distingue par sa dimension illocutoire qui fait que les ressources langagières sont toujours mobilisées au service de l'intention de communication : défendre une thèse qui repose sur une vision du monde et son système de valeurs et ses conceptions, voire ses intérêts, au détriment d'autres. Il est le produit d'un contexte sociohistorique impliquant une situation de communication (énonciateur, destinataire, temps et lieu social) et dans lequel l'argumentateur prend délibérément position par rapport à des questions controversées ou susceptibles de l'être afin de convaincre son lectorat de son bienfondé.

Sur le plan énonciatif, il se caractérise par son dialogisme et par une prise en charge énonciative élevée (signature, ancrage dans l'actualité, support de diffusion). La relation entre l'énonciateur et le destinataire est marquée par une relative symétrie; ce qui autorise, au moins en droit, chacun à réagir et à s'identifier au discours de l'argumentateur ou à s'y opposer. Mais dans les faits, le choix du TO comme médium semble correspondre à un choix stratégique par lequel on cherche à atteindre une forme de proximité, voire de complicité avec les lecteurs. Un tour d'horizon des journaux montre que la plupart des articles qui se veulent des TO sont en effet rédigés par des individus qui jouissent d'une certaine notoriété.

À part le courrier du lecteur, la rubrique texte d'opinion ou point de vue comme espace ouvert à la communauté des lecteurs est une illusion qui ne se dément que rarement. Paradoxalement, c'est cette même illusion qui donne au TO son intérêt didactique dans la mesure où les rubriques désignées « Opinion » ou « Point de vue » offrent un espace d'expression ouvert dont le médium est le genre texte d'opinion.

Le TO est décidément un objet complexe, protéiforme et mouvant. En tant que genre de texte, toute définition de celui-ci demeure tributaire du contexte sociohistorique. Les médias québécois offrent une représentation des TO qui n'est pas identique à celle qu'on retrouve en France ou en Suisse par exemple, que ce soit par l'appellation qu'on attribue aux genres qui servent à exprimer des opinions communes ou par les modalités de leur mise texte. Notre définition est donc ancrée dans le contexte québécois, les textes auxquels nos étudiants seront exposés ou ceux qu'ils doivent produire à la toute fin de notre séquence doivent tenir compte de cette réalité.

CHAPITRE 4

LES ÉTUDES SUR L'ARGUMENTATION DISCURSIVE EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DE 1990 À 2015

À partir des années 1990, la didactique de la langue française a investi le champ de l'enseignement et de l'apprentissage de l'argumentation discursive de façon marquée. Les différentes revues de didactique du français y ont consacré un numéro thématique, par exemple *Pratiques* (n° 73, 96, 123/124), *Recherches* (n° 14), *Le français aujourd'hui* (n° 123; 145), et des monographies tirées de thèses doctorales défendues successivement au Québec, en Suisse et en Belgique font état de cet intérêt pour l'argumentation (Chartrand, 1995a; Golder, 1996b; Thyron, 1997). L'examen de cette littérature dévoile un champ traversé par de nombreuses théories de référence relevant autant des champs de l'argumentation que de celui des théories sur la langue et les discours. La masse de ces travaux est considérable ainsi que les synthèses dont ils ont fait l'objet (Scheepers, 2013).

Au lieu d'opter pour une recension chronologique ou monographique de ces travaux, nous avons fait une sélection à partir de deux critères : ceux qui peuvent être en lien avec l'efficacité de l'argumentation et, plus largement, avec les conceptions de celle-ci et ceux qui débouchent sur des pistes didactiques. Ce second choix nous conduit à organiser notre analyse critique à travers le prisme du triangle didactique composé de trois pôles : l'objet enseigné, l'enseignant et l'apprenant (Chevallard, 1985, 1995). Ce triple point de vue nous permet d'étudier la question de l'enseignement des genres argumentatifs et des capacités argumentatives en mettant en lumière les recoupements, les parallèles, voire les contrastes, entre la modélisation didactique, générale ou partielle de l'objet d'un côté et les modalités de son enseignement et de son apprentissage, de l'autre.

Ainsi, dans le pôle du savoir, il sera question du discours argumentatif en tant qu'objet à enseigner ayant des caractéristiques spécifiques. On présentera des travaux qui traitent de l'argumentation discursive comme un objet à modéliser et qui dénombrent ses différents composants et d'autres qui décrivent des aspects particuliers du discours argumentatif ou des opérations spécifiques aux conduites argumentatives. Plus récemment, des travaux ont été

conduits autour des représentations et des pratiques des enseignants, avec un intérêt particulier pour le rôle de la variable-enseignant dans la structuration de l'objet ainsi que dans son appropriation par les apprenants. Enfin, les recherches s'intéressant au pôle de l'apprenant mettent en lumière le processus de l'appropriation de l'objet, ses difficultés ainsi que les anomalies recensées dans leurs écrits. On prendra donc en compte la dialectique de l'appropriation et de l'apprentissage en rapport avec les capacités psychocognitives et les références linguistiques et culturelles de l'apprenant.

Bref, notre revue de la littérature didactique à propos de l'argumentation tentera de montrer la façon dont l'argumentation discursive est théorisée et didactisée, pour explorer *in fine* les différentes actualisations de l'efficacité argumentative dans ces recherches, autant celles qui s'intéressent au pôle de l'objet que celles qui mettent l'accent sur le pôle de l'enseignant ou des élèves, voire sur l'environnement socioculturel dans lequel gravitent ces deux acteurs de la situation didactique.

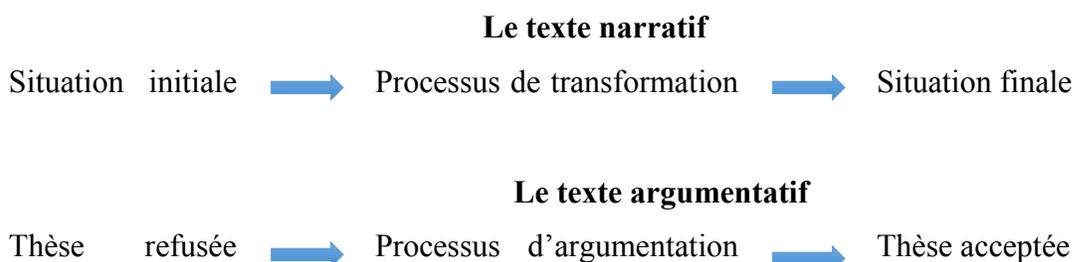
4.1. Le pôle de l'objet

Les premières modélisations didactiques des objets de l'argumentation ou de l'argumentation comme objet sont des tentatives de transposition didactique de la rhétorique, la linguistique pragmatique, l'analyse de discours, les théories de l'énonciation et la psycholinguistique, principalement. La revue des publications scientifiques révèle l'hétérogénéité des sous-thèmes dans ces recherches. Certains réalisent une modélisation de l'argumentation en tentant d'identifier les différentes dimensions ou les divers composants des conduites verbales argumentatives; d'autres se donnent comme objectif de modéliser, de clarifier ou même d'analyser un composant spécifique de l'argumentation discursive. L'ensemble de ces travaux renferme en même temps une finalité praxéologique et leurs auteurs espèrent, bien entendu, influencer ainsi les pratiques didactiques en proposant, explicitement ou implicitement, des approches et des outils pouvant orienter les pratiques didactiques. Notre exposé de ces modèles et de ces travaux ne peut donc faire abstraction de ces pistes didactiques.

4.1.1. Le texte argumentatif comme objet didactique

Les premiers travaux en didactique de l'argumentation se sont développés à la suite de la diffusion des théories de l'argumentation, mais surtout dans la foulée des travaux de la linguistique textuelle et des typologies auxquelles elle a donné lieu (Adam, 1992, 1999). Tout en couvrant un large spectre des productions textuelles, ces catégories rendaient possible une certaine « pédagogie du texte » par l'entremise d'une approche contrastive de différents types (Bain et Schneuwly, 1987; Commission pédagogie du texte, 1988; Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Aussi les textes argumentatifs sont-ils comparés aux textes narratifs, et à moindre degré, aux textes descriptifs. Boissinot rapproche ainsi la superstructure argumentative de celle du texte narratif, qui, dans les deux cas, se déploie en trois moments :

Figure 4-1 : Schéma de textes, selon Boissinot (1996)



Ce parallélisme entre les textes dits narratifs et ceux dits argumentatifs s'appuie sur des modèles issus de la narratologie et sur les nombreux travaux en didactique des textes narratifs. Le nouvel édifice de la didactique de l'argumentation est bâti en s'inspirant de l'architecture d'un savoir déjà en place et, qui plus est, a fait ses preuves. La familiarité du milieu scolaire avec ce type de conception, en plus de sa linéarité et de son apparente simplicité, ne peut qu'être à son avantage et contribuer ainsi à sa diffusion. Ce modèle a aussi l'indéniable avantage de mettre en relief la finalité de tout discours argumentatif qui consiste à faire accepter une nouvelle thèse par le destinataire.

Or, ce schéma, par son extrême simplicité, escamote des caractéristiques essentielles de l'argumentation, notamment son caractère dialogique qui fait que la ligne qui part de la thèse refusée vers la ligne de la thèse acceptée est circulaire, voire discontinue, souvent. Même si

Boissinot souligne le caractère variable de l'ordre des deux thèses, il n'en demeure pas moins qu'il laisse une impression de processus transparent, objectif et quasi mécanique de la persuasion où les arguments sont les seuls à servir à l'efficacité argumentative. En fait, il aurait été plus utile d'un point de vue didactique de clarifier les opérations qui sous-tendent ce qu'on appelle le processus d'argumentation et de montrer l'importance de l'ancrage contextuel pour toute conduite argumentative.

Le modèle prototypique de la séquence argumentative tel que développé par Adam (2005) dépasse les limites de celui des types de textes en explicitant davantage les opérations dont est constitué l'argumentation discursive, notamment les opérations d'étayage et de restriction ou de réfutation. Il faut souligner que les types de textes ont contribué à assoir le texte argumentatif dans les pratiques didactiques en donnant une assise théorique et des outils pour aborder dans l'espace scolaire les catégories textuelles de nature argumentative, jadis marginalisées au profit des textes narratifs, littéraires surtout. La légitimité des productions verbales qui méritent d'être citées dans les espaces de formation n'est plus réductible à la fonction esthétique, mais à leur légitimité sociale. Ce refus de définir les « bon genres » ou les « bons types de textes » par des critères esthétiques a permis de déplacer l'intérêt des éléments d'esthétiques vers des aspects pragmatiques et énonciatifs. Boissinot souligne l'importance d'étudier en classe de langue des phénomènes relevant de l'efficacité, tels que les connecteurs argumentatifs, l'implicite, la polyphonie et le caractère dialogique (Boissinot, 1996). La notion d'instruction argumentative empruntée à Ducrot bouleverse aussi l'ordre des priorités en mettant en premier non pas le sens, mais la signification comme ensemble de traces qui impose une certaine façon de lire le texte. Il s'agit en fait d'une pédagogie du texte qui innove en transposant à des fins didactiques de nombreux concepts issus des théories de l'argumentation dans la langue, de la Nouvelle rhétorique, des théories de l'énonciation et de la pragmatique, mais qui n'aborde pas toutefois les questions de la production. Bref, l'histoire de la didactisation de l'argumentation écrite est marquée par deux modèles concurrents : un modèle représentationnel et un modèle réformé à caractère communicationnel (Schneuwly, Dolz et coll. 2009; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Le premier est celui de la dissertation qui met l'accent surtout sur le statut des arguments en ayant pour cadre la rhétorique classique avec son appareil conceptuel : inventio, dispositio, elocutio, etc. Le

second retient surtout le rôle de la situation communicative dans la structuration de l'argumentation et dans le choix des opérations à mobiliser : étayage, négation, réfutation. Si le premier modèle et ses traces hantent encore les pratiques didactiques, c'est le second, par contre, qui permet d'envisager l'argumentation en lien avec une finalité externe et non comme simple exercice de style dans la mesure où l'ensemble des choix rhétoriques et textuels est dicté par la situation de communication et par ses enjeux.

4.1.2. Des tentatives pour caractériser l'argumentation écrite

Les premiers travaux à se situer dans une didactique de l'argumentation qui implique autant la compréhension que la production sont ceux d'H. Portine, linguiste et didacticien français, notamment son ouvrage intitulé *L'argumentation écrite* (1983). Cet ouvrage s'est démarqué en opérant un certain nombre de distinctions qui ont permis de délimiter l'argumentation par rapport à d'autres objets, mais aussi de tracer des lignes de démarcation au sein même des discours argumentatifs. Portine rejette ainsi la logicisation de l'argumentation en distinguant nettement cette dernière de la démonstration, tout comme C. Perelman (1970, 1977). Entre le caractère linguistique de toute argumentation et son caractère pragmatique se situe le contexte qui implique une situation-cadre dont font partie l'énonciateur et le lecteur, en plus de la situation énonciative qui est une construction de l'énonciateur. Il distingue également à l'intérieur des discours argumentatifs trois types d'argumentation : l'argumentation spécifique inhérente à des champs disciplinaires (sociologie, psychologie, etc.); le raisonnement pratique visant l'action et, enfin, l'argumentation quotidienne informelle et multiforme. Ces distinctions permettent à H. Portine de clarifier en partie les conditions de l'efficacité de l'argumentation, qui, selon lui, dépend en premier lieu des connivences socioculturelles entre l'énonciateur et le lecteur (« situation-cadre »), mais aussi de l'adéquation des énoncés de l'argumentation au contexte socioculturel. En plus de ces critères est soulignée l'importance de certains facteurs textuels dans l'obtention de l'adhésion du lecteur, notamment les titres et articulateurs qui orientent le lecteur. La lecture et l'écriture seraient ainsi de nature coénonciative.

Malgré le caractère inachevé de l'analyse d'H. Portine, ces travaux représentent une percée dans la mesure où les opérations discursives, énonciatives, mais aussi textuelles sont jaugées

à l'aune de leur efficacité. D'autres tentatives de caractérisation suivront, comme celle de F. Thyryon (1994, 1997) et de J.-L. Dumortier (1994). Ces deux didacticiens belges proposent une modalisation de la structure argumentative où les arguments occupent une position centrale. Thyryon définit ainsi l'argumentation par trois composants essentiels (1997 : 95).

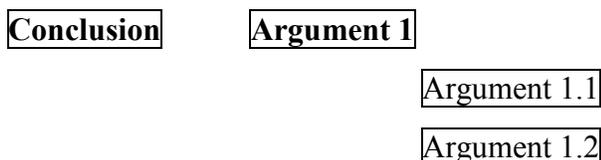
Figure 4-2 : Schéma de l'argumentation, d'après Thyryon

La thèse + les arguments + la conclusion

À première vue, ce modèle reprend les grandes lignes de celui de S. E. Toulmin (Toulmin, 1958/1969) si on suppose que les arguments dans le schéma prototypique de F. Thyryon sont les équivalents de celui des données. Malgré sa simplicité apparente, le modèle de F. Thyryon souligne tout de même la complexité des écrits argumentés, puisque ces derniers impliquent deux échelles de compétences distinctes : l'échelle des compétences relevant de l'oral (prise en charge de l'énonciation, place de la parole de l'autre sous forme de concessions, intérêt pour le destinataire, etc.) et celles qui relèvent de l'écrit. Ce modèle répond à une importante contrainte : celle relative aux écrits argumentatifs auxquels la didacticienne belge a dû s'intéresser, à savoir ceux exigés dans le contexte universitaire belge qui correspondent à une liste de genres plus ou moins apparentés à la dissertation française.

Par rapport au modèle de F. Thyryon, celui de J.-L. Dumortier (1994) a l'intérêt de présenter des aspects supplémentaires, dont celui de la dégression argumentative. Il s'agit effectivement de la présence dans le schéma argumentatif d'un type d'argument, qu'on peut qualifier d'argument de second plan, qui sert non pas à étayer directement la thèse, mais à soutenir les arguments qui, eux, sont directement liés à la thèse. Ce modèle se schématise de la façon suivante :

Figure 4-3 : Modèle de l'argumentation de Dumortier (1994)



Argument 2

Argument 2.1

Argument 1.2

Cette forme de dégression peut avoir des ramifications supplémentaires. En prenant comme exemple le schéma ci-dessus, d'autres lignes pourraient s'ajouter à l'Argument 1.1 ou à l'Argument 1.2, celles avec une troisième série d'arguments : Argument 1.1.1 et Argument 1.1.2, etc. La schématisation de cette dégression représente un intérêt didactique, en particulier à l'écrit, car tout en montrant la complexité des conduites argumentatives, elle peut servir à tracer une limite aux dégressions. Ces dernières, très présentes dans les pratiques langagières quotidiennes, risquent de migrer dans les pratiques argumentatives écrites.

Le modèle de J.-L. Dumortier a l'avantage de définir l'argumentation par sa finalité et de mettre au premier plan le rôle des arguments dans l'étayage de la thèse. Certes, la simplicité de ces schématisations de l'argumentation les rend opératoires, mais il n'en demeure pas moins que la mise en relief du rôle seul des arguments risque d'ouvrir la porte aux courants logicisants ou à une certaine minoration des facteurs énonciatifs et discursifs dans l'approche didactique de l'argumentation.

4.1.3. Un modèle systémique du discours argumentatif

Constatant le caractère artificiel des pratiques d'enseignement de l'argumentation dans la francophonie et en particulier au Québec (Chartrand, 1992), S.-G. Chartrand, didacticienne du français, a voulu contribuer à développer une réflexion didactique sur l'argumentation discursive. Pour ce faire, elle a réalisé une modélisation du discours argumentatif (1993 b, 1995a) qui s'appuie sur le modèle systémique de J.-L. Le Moigne (Le Moigne, 1974, 1977; Lapointe, 1993) construit à partir de sa théorie des systèmes. L'approche systémique présente une alternative à l'approche analytique des modèles précédents. Ce modèle systémique vise une conceptualisation du discours argumentatif dans toute sa complexité et porte une attention particulière aux interactions et aux effets des différentes dimensions de l'argumentation discursive. Ainsi pour saisir la complexité du discours argumentatif, la

didacticienne procède par une triangulation systémique qui croise trois dimensions : la dimension ontologique (ou structurelle), la dimension fonctionnelle (ou dynamique) et la dimension évolutive (ou téléologique). Pour résumer ce modèle systémique, nous présentons succinctement chacune des dimensions et leurs composants, en privilégiant toutefois la dimension ontologique qui représente une avancée qualitative dans la modélisation didactique du discours argumentatif (Chartrand, 1993a).

La dimension ontologique ou structurelle

Sur le plan ontologique, la didacticienne québécoise distingue quatre composants. Le premier est d'ordre communicationnel et englobe *l'auteur et le lecteur empiriques* ainsi que *le contexte spatiotemporel* et *le but du discours*. La configuration de cette première dimension montre les lignes de partage avec la rhétorique aristotélicienne et la *Nouvelle rhétorique* qui mettent au centre de leur système autant l'auditoire, équivalent du lecteur empirique, que le contexte qui détermine chez Aristote le genre du discours. On pourrait dire la même chose du but du discours argumentatif qui sert aussi à le définir, puisqu'un discours argumentatif veut agir sur les comportements, les croyances et les savoirs des lecteurs ou de l'auditoire; il doit viser l'efficacité.

Le second composant est d'ordre énonciatif et relève non de l'empirie, mais du discours : *l'auteur modèle* et *le lecteur modèle*, qui sont des constructions discursives, se manifestent dans les différentes stratégies énonciatives déployées au niveau typographique, textuel ou discursif. Ces concepts empruntés à U. Éco (1985), sont envisagés comme des partenaires. S'il est question dans le composant communicationnel de lecteur empirique ou de contexte spatiotemporel, l'ordre énonciatif concerne l'auteur et le lecteur modèle qui sont aussi importants que celui de l'ordre communicationnel, puisque le composant énonciatif est essentiel à la production du discours. Le choix des stratégies énonciatives est étroitement lié à *l'intention du discours*, tel qu'elle se manifeste dans le discours, ce qui est différent du but projeté ou avoué par l'auteur empirique. Les apports des théories de l'énonciation et ceux de la pragmatique de la réception sont notables dans la conception de ce composant.

Le troisième composant est d'ordre textuel. Il regroupe autant les propriétés textuelles que la superstructure prototypique du discours argumentatif. Pour ce qui est de la structure prototypique, c'est le modèle toulminien qui a été adopté, mais contrairement aux précédents, il tient compte des garanties, des fondements, des modalités et des restrictions.

Le quatrième composant, dit argumentatif, est exclusif à l'argumentation discursive. Il correspond aux matériaux et aux ressources qui actualisent les stratégies argumentatives. S'il est question des catégories classiques du logos, du pathos et de l'éthos, il intègre aussi les types de raisonnement, notamment le raisonnement inductif (l'exemple, l'analogie) et le raisonnement déductif (l'enthymème), en référence à Aristote et à Perelman (1977) et au *Traité*. La stratégie argumentative déployée dans le discours s'appuie sur un procédé discursif privilégié : la réfutation, l'explication, la démonstration¹⁹ ou la délibération. Parmi les ressources langagières, l'auteure mentionne les couples notionnels antithétiques, les figures et l'enthymème. Ce volet implique des références théoriques diverses, allant des divers courants de la rhétorique (Aristote, Perelman, Meyer), en passant par la sémiotique (Grize), la philosophie du langage (Toulmin), la linguistique textuelle (Adam) et la sémantique pragmatique (Ducrot) jusqu'à la sociocritique (Angenot; Bakhtine, Volochinov).

La dimension dynamique ou fonctionnelle

La dimension fonctionnelle du modèle correspond à la double dynamique de la production et de la réception des discours. La modélisation de cette dimension s'appuie sur les travaux de J.-P. Bronckart et ses collaborateurs (1985), mais aussi sur ceux de J.-B. Grize (1981, 1990) et d'U. Éco (1972, 1985). Selon le modèle genevois, la production discursive rend compte de l'incidence des représentations extralingagières sur la production du discours. Il s'agit des opérations dites de premier niveau qui permettent la schématisation des contenus selon les représentations des variables de la situation de communication, mais aussi selon les opérations de contextualisation et de référentialisation. Les opérations de deuxième niveau, dites aussi des opérations de structuration discursive, portent sur la planification globale du discours. Le troisième niveau assure la textualisation par l'organisation séquentielle des unités verbales ou aussi appelées des opérations de linéarisation. C'est à travers ce modèle

¹⁹ Notons qu'à partir de 1995, Chartrand a exclu la démonstration des procédés argumentatifs.

général des productions verbales que la dimension fonctionnelle de l'argumentation est élaborée.

La contextualisation du discours argumentatif est une opération de premier niveau qui correspond selon Chartrand à la représentation que se fait l'auteur de son but qui n'est autre que celui d'influencer son auditoire. C'est en fonction de cette finalité que se font les choix de l'énonciateur quant à son statut ou à celui de son énonciataire ou encore à la façon dont se présente la situation d'interlocution. Le second type d'opération représente une étape intermédiaire entre le premier niveau et le troisième. Il consiste à effectuer le choix du genre et des stratégies selon l'ancrage discursif. En d'autres mots, ce sont les rapports entre les contenus référentiels et la situation de production qui dictent un ensemble de choix : la structure enthymémique, les figures de style ou les procédés argumentatifs dominants (explication argumentative, délibération, réfutation). Tous ces choix sont mis en œuvre dans les opérations de textualisation qu'on ramène à une triple opération : la construction de l'objet du discours qui dépend des normes sociales et du niveau de référentialisation, l'étayage qui se décline dans une forme accréditive ou explicative et enfin les stratégies énonciatives qui déterminent le degré d'implication de l'argumentateur dans son discours.

La dimension évolutive

La troisième dimension du modèle systémique de S.-G. Chartrand propose une définition évolutive du discours argumentatif. En effet, les événements et le temps ont déterminé et façonné l'argumentation discursive. Il s'agit d'une sorte de chronique de son développement qui témoigne de l'historicité des théories et des pratiques argumentatives depuis l'Antiquité grecque jusqu'à nos jours. À chaque période historique et dans chaque ère culturelle, l'argumentation cristallise l'ensemble des enjeux idéologiques, culturels et épistémologiques de son temps et de son environnement. L'aspect génétique ne concerne pas seulement l'évolution des théories argumentatives, mais également celle de l'évolution dans la tradition pédagogique. Les fondements de la formation des rhéteurs de la Grèce antique contraste effectivement avec l'enseignement de la rhétorique dans la scolastique médiévale et avec celle de son enseignement au XIX^e siècle, par exemple. À une époque, c'est l'inventio qui

condense l'essentiel des apprentissages, à une autre, c'est l'elocutio ou encore la dispositio qui mobilise l'intérêt.

Les deux dernières dimensions du modèle présentent le discours argumentatif comme le résultat des interactions entre un ensemble d'opérations, mais aussi comme le résultat d'une évolution marquée par les différents développements théoriques et pratiques. En ajoutant ces deux derniers volets au premier, on peut dire que le modèle systémique tente d'embrasser la complexité du discours argumentatif par une synthèse multidimensionnelle. Les adeptes du cartésianisme et de son approche analytique verront dans le modèle une complexification excessive du discours argumentatif par le nombre des composants et des perspectives. Or, la complexité et la multiplicité des dimensions sont inhérentes à l'argumentation en général et à son enseignement en particulier. Un modèle qui ne prend en charge que la dimension prototypique de l'argumentation serait d'une utilité limitée pour une didactique de la langue; on dirait la même chose pour un modèle qui ne prendrait en charge que les aspects langagiers ou énonciatifs. Bref, ce modèle systémique est d'un grand intérêt didactique dans la mesure où il restitue à l'argumentation sa complexité et donne prise au didacticien qui désire concevoir des contenus d'enseignement. Il peut choisir de ne traiter qu'un composant ou qu'une opération à la fois, tout en tenant compte de leur interdépendance. Les stratégies discursives par exemple ne peuvent pas être envisagées en dehors du but du discours.

La prise en compte de l'interaction des dimensions ontologique, fonctionnelle et évolutive a permis à la didacticienne de produire des propositions d'intervention en production et en compréhension de genres argumentatifs spécifiques (Chartrand, 1993 b et c; 1995a et b) et même un moyen d'enseignement (Chartrand, dir. 2001).

4.1.4. Les travaux sur des composants de l'argumentation

À la perspective de la modélisation ou de la caractérisation didactique du discours argumentatif en tant qu'objet didactique s'ajoutent des travaux didactiques qui opèrent des choix parmi les constituants de l'argumentation. Il s'agit d'une perspective complémentaire dans l'effort de fonder une didactique du discours argumentatif qui propose des

conceptualisations de certains de ses aspects et des outils susceptibles d'être mis en œuvre dans l'enseignement de la compréhension ou la production de genres argumentatifs. Dans l'introduction du numéro 73 de la revue *Pratiques* consacré à l'argumentation écrite, C. Masseron formule ces propos programmatiques : « Une didactique bien conçue doit entre autres, se préoccuper de sélectionner, de définir un certain nombre d'objets d'enseignement » (Masseron, 1992, 3). La didactisation de l'argumentation passe par la modélisation de l'argumentation à travers le processus de la transposition didactique des théories et des pratiques de référence pour en faire des objets d'enseignement et d'apprentissage.

Le choix des objets est certes tributaire de l'importance donnée à ces composants dans les théories de référence, mais aussi des problèmes constatés dans les écrits des élèves. Ainsi, certaines caractéristiques du discours argumentatif reçoivent une attention particulière des didacticiens du français : les phénomènes polyphoniques et l'exemplification à travers lesquels les questions relatives aux arguments et aux contrearguments sont traitées. Mais comme on associe, souvent de façon réductrice, la maîtrise de l'argumentation écrite à celle de l'usage des connecteurs, nous consacrons une partie de notre synthèse aux travaux didactiques qui ont traité des connecteurs et de leurs fonctions textuelles dans les genres argumentatifs.

Les phénomènes polyphoniques

La polyphonie est un phénomène intrinsèque au discours argumentatif dans la mesure où celui-ci mobilise un réseau de discours autres, en les fragmentant, voire en les déformant (Auricchio, Masseron et Perrin-Schirmer, 1992; *Pratiques*, 2004); le discours se présente comme une organisation ayant plusieurs niveaux, avec des voix parfois concordantes et parfois discordantes. L'intérêt pour les phénomènes polyphoniques en didactique du français provient sans doute de la masse d'écrits théoriques sur la question de la polyphonie, mais aussi du fait que l'argumentation est un discours fondamentalement dialogique. Le terme de *polyphonie*, présent dans les écrits de M. Bakhtine comme dans ceux de C. Bally, se trouve disséminé dans plusieurs écrits et dans différentes théories, notamment en sémantique pragmatique (Ducrot, 1981, 1982), en analyse de discours (Amossy, 2005; Authier-Revuz, 1982; Roulet, 2001; Rubattel, 1990), dans les courants issus de l'analyse d'interactions

conversationnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1990, 1996). En parcourant la littérature de la didactique du français sur cette question, nous constatons la grande influence des théories ducrotiennes et bakhtiniennes (Chartrand, 1995), mais aussi de celle des approches discursives qui s'intéressent tout particulièrement aux formes citatives qui reproduisent mimétiquement un discours objet (*Études de linguistique appliquée*, 2014; Guibert, 2002; Perrin, 2004). L'intérêt argumentatif pour cette forme polyphonique réside dans son fonctionnement qui sert à préciser ce qui a été dit et à en préciser la source certes, mais aussi à dépasser l'approche exclusivement grammaticale dans le traitement des discours rapportés qui cache le potentiel argumentatif de ces formes du discours.

Ces constats ont inspiré la séquence didactique de J. Jespersen et M.-J. Reichler-Béguelin (1997) destinée à un public non francophone. Critiquant l'enseignement des discours rapportés souvent réduit à ses aspects grammaticaux illustrés par les exercices de transpositions d'un type de discours à un autre (du discours direct au discours indirect le plus souvent), les deux didacticiennes proposent une séquence didactique qui met en lumière la dimension argumentative des discours rapportés en montrant deux fonctionnements principaux de ce discours : « le fonctionnement modèle » dans lequel le discours rapporté permet au locuteur de s'abriter derrière une parole jugée plus compétente (c'est ce que Ducrot appelle « l'autorité polyphonique »); le second fonctionnement est celui où il est mobilisé comme « l'anti modèle » ou « énonciateur repoussoir » par une présentation ironique de ce qui est dit ou tout simplement pour préparer une contre argumentation. Grâce à la notion de polyphonie, les deux didacticiennes transforment un objet de langue souvent réduit à de simples exercices grammaticaux à un objet de discours aux potentialités énormes aussi bien pour les capacités argumentatives des apprenants que pour leurs compétences rédactionnelles de façon générale. Les différentes configurations des discours rapportés dans les genres argumentatifs participent aux stratégies argumentatives. « Dans l'argumentation notamment, il va de soi que les citations et les autres phénomènes de polyphonie sont produits dans une certaine intention persuasive » (Jespersen et Reichler-Béguelin, 1997 : 101).

Aux travaux didactiques qui visent les compétences rédactionnelles, il faut ajouter ceux qui visent les compétences orales, entre autres ceux qui portent sur les genres comme le débat

controversé ou l'entrevue radiophonique menés par l'équipe de didactique de Genève (Érard et Kaneman-Pougath, 1996; Moro et Érard, 1997; Dolz et Schneuwly, 1996, 1998; Dolz, Moro et Pollo, 2001; Dolz, de Pietro; et Wesser, 2003; Dolz, Rey et Surian, 2004/3; Gagnon, 2010; de Pietro et Gagnon, 2013). Dans le cas du débat, le point de départ est l'analyse de débats d'adultes qui permet de rendre compte des formes de l'implication de l'autre dans les interactions verbales et qui donne lieu à des pistes didactiques. On montre ainsi le rôle du modérateur et les usages polyphoniques du langage que ce soit dans la reprise des arguments d'un débattant, dans la relance du débat, dans la synthèse ou encore dans la clarification des points de vue des protagonistes. Les interventions de ces derniers sont de nature dialogique, puisque l'expression d'un point de vue se fait toujours en fonction de la position d'autrui. La modélisation didactique du débat oral par Dolz et ses collègues montre la complexité de la polyphonie, car à l'intérieur du même débat une personne peut se réclamer de plusieurs appartenances identitaires selon les moments du débat et selon les enjeux. Elle peut par exemple prendre la parole tantôt comme mère de famille, comme membre d'une association ou encore comme citoyenne d'un pays. La façon de mobiliser les ressources polyphoniques du langage est interdépendante de l'éthos discursif de locuteur en tant que celui qui s'oppose à telle ou telle thèse et donc qui exclut de sa communauté idéologique ceux qui ne partagent pas son point de vue ou encore comme celui qui se pose en allié en appuyant certaines thèses défendues par d'autres participants au débat (Maingueneau, 2009). Selon ces didacticiens, les fonctions charnières de la polyphonie dans un débat se résument à deux fonctions : la première concerne la mise en rapport argumentative entre les tours de parole et les interventions, en mettant en même temps en dialogue différentes positions. La deuxième fonction émerge de la reprise de discours de l'autre que ce soit pour l'étayage d'une thèse ou la réfutation d'une autre. Dans la mesure où cette dernière fonction fait défaut chez élèves, le rôle d'une modélisation didactique du débat régulé consiste à identifier les faiblesses et à élaborer un référentiel qui sert de base concrète aux objectifs d'enseignement opérationnalisés par séquences destinées aux élèves du primaire et du secondaire (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001). Bref, les aspects polyphoniques occupent une place de choix dans la modélisation du débat oral.

L'élaboration de ce modèle s'appuie sur une analyse minutieuse des conduites langagières des experts qui servent à dégager les dimensions enseignables des genres oraux, dont l'entrevue ou le débat régulé. En prenant le cas du débat, on met en lumière l'importance des compétences polyphoniques des apprenants qui relèvent des modalités de la reprise de la parole de l'autre ou par le travail consacré aux stratégies de mise en scène à l'oral. Le débat permettrait donc de développer les compétences polyphoniques dans la mesure où « il fournit l'occasion de développer des attitudes d'écoute, de questionnement et de réflexion sur la position d'autrui, de dialogue et de confrontation en public » (Dolz, Rey et Surian 2004 : 5). Concrètement, leurs propositions didactiques concernent l'écoute, la mise en scène et les jeux de rôle pour faciliter la décentration des élèves et enfin le repérage des éléments polyphoniques et leur réemploi pour réfuter ou pour étayer.

Afin d'être efficace, tout énonciateur d'un discours argumentatif doit être capable d'orchestrer plusieurs voix et de mettre verbalement en scène une interrelation de paroles et de points de vue imputés à des instances différentes. La compréhension implique l'identification des instances mises en scène dans les textes de même que celle de l'emploi de l'ironie qui est difficilement perçue par les lecteurs novices. La production du discours argumentatif implique toujours implicitement ou pas deux thèses antiorientées : les thèses combattues et les thèses défendues.

En production, les erreurs des apprenants proviennent souvent du fait que la thèse et l'antithèse sont mêlées sans hiérarchie (Auricchio, Masseron et Perrin-Schirmer, 1992). Par le fait que la polyphonie est abordée à l'intérieur des problématiques des genres de discours (Chartrand, 2016), il permet une forme de continuité entre les différents genres, de même qu'entre l'oral et l'écrit en ce qui a trait aux compétences argumentatives, comme on l'a vu (Dolz, Moro, Pollo, 2001).

L'exemplification dans l'argumentation

C'est dans la rhétorique aristotélicienne que se situe l'émergence de l'exemple comme moyen au service des rhéteurs et de leur thèse. Phénomène langagier, l'exemplification continue encore de susciter de l'intérêt, de faire l'objet de théorisations qui se réclament

d'approches argumentatives et cognitives. En didactique du français, la gestion des exemples et de contrexemples comme l'un des moyens de l'argumentation, mais aussi comme phénomène polyphonique a suscité l'intérêt des didacticiens du français, dont les plus prolifiques sont I. Decambre (Delcambre, Vanseveren et Darras, 1988 et Delcambre 1996 et 1997) ; D. Coltier (1988); F. Thyron (1997). Les travaux de Delcambre réalisent une modélisation didactique de l'exemplification et des opérations qui la sous-tendent et débouchent sur des pistes didactiques. Le choix de ces travaux est motivé par leur ancrage dans la didactique du français et par leur importante contribution à une redéfinition de l'exemplification qui va à l'encontre des conceptions largement diffusées dans les milieux et les manuels scolaires, selon la didacticienne française. Leur but déclaré est de réhabiliter l'exemple comme phénomène langagier à part entière dans les conduites argumentatives. Notre synthèse de ces travaux s'appuie principalement sur l'ouvrage découlant de sa thèse de doctorat et une série d'articles publiés dans des revues de didactique du français. Notre but est de faire le lien entre les approches théoriques de l'exemplification, leurs apports à la didactique du discours argumentatif et leur didactisation dans la perspective qui envisage ces derniers en fonction de leur efficacité.

Les approches rhétoriques de l'exemplification

Les premières réflexions sur l'exemplification dans une visée argumentative remontent à la Grèce antique, notamment à la *Rhétorique* d'Aristote qui représente une première tentative de systématisation de l'usage de l'exemple et de ses fonctions dans les pratiques rhétoriques. Le philosophe grec envisage l'exemple en fonction du genre et de la spécificité de l'auditoire (Jeanmart, 2011; Meyer, 1991 a et b; 1999; Miéville, 1979, 1983). Aussi les genres délibératifs sont-ils ceux qui le mobilisent davantage pour soutenir une thèse, tandis que les deux autres genres rhétoriques, le judiciaire et l'épidictique se servent davantage de l'enthymème dans le cas du discours judiciaire ou de l'amplification pour ce qui est des genres épidictiques. Les exemples seraient donc plus appropriés pour convaincre un public insuffisamment déterminé ou non-initié aux sujets et aux enjeux d'un discours argumenté. Les discours vulgarisateurs destinés à un auditoire profane sont le lieu tout indiqué pour l'exemplification. Un public « ordinaire » et non spécialisé serait plus réceptif aux exemples; à l'opposé, des auditoires plus spécifiques visés par les genres judiciaire et épidictique. Bref,

l'exemplification serait le support d'une inférence inductive qui aboutit à des conclusions générales à partir d'un ou plusieurs cas particuliers. L'intérêt didactique de ce retour aux origines de la rhétorique réside en premier dans la réhabilitation de l'exemple en tant qu'argument à part entière, ce qui n'est pas le cas de la tradition scolaire française, selon I. Delcambre (1997, p. 58). Celle-ci, tout en montrant l'actualité de la rhétorique aristotélicienne et les affinités entre le discours délibératif et les genres dissertifs, tente de dépasser les limites de la rhétorique antique en confrontant celle-ci avec d'autres approches concernant les opérations et le rôle de l'exemplification.

L'exposé de ces approches contemporaines met en évidence la complexité et la richesse de l'exemple qui est loin d'être un simple outil d'inférence inductive. Pour illustrer cette richesse, I. Delcambre met en parallèle la *Nouvelle rhétorique* et la « logique naturelle » dont le représentant principal est J.-B. Grize (1981). Pour le premier, l'exemple sert à fonder une règle d'inférence et se distingue de l'illustration qui remplit une simple fonction de témoignage. N. Perelman oppose ainsi l'exemple à l'illustration sur la base du rôle de l'un et l'autre dans l'arsenal argumentatif : l'exemple comme support d'une induction menant à une généralisation; l'illustration qui étaye une thèse déjà annoncée. La chaîne des liens entre la thèse et l'exemple semble dicter cette distinction semblable à celle communément faite entre l'induction et la déduction. Quant à J.-B. Grize, celui-ci y considère l'exemple comme un argument tout comme Aristote et opère en même temps une démarcation des fonctions de l'exemple fondée sur les caractéristiques génériques du discours. Cette conception, proche dans son esprit de celle d'Aristote, différencie les rôles de l'exemple dans les discours quotidiens, d'une part, dans les discours théoriques, d'autre part. Dans ce dernier cas, l'exemple doit avoir l'ensemble des caractéristiques du phénomène qu'il illustre pour qu'il soit probant, ce qui n'est pas le cas des discours quotidiens. L'approche de J.-B. Grize, de M.-J. et D. Miéville (1983) va plus loin en définissant l'exemple non pas comme un énoncé qui étaye ou qui illustre, mais aussi comme une configuration qui contribue à l'éclairage des objets de discours et à la modification de leurs valeurs. À la lumière de cette synthèse, on voit bien qu'Aristote, N. Perelman et J.-B. Grize mettent en lumière les fonctions de l'exemplification selon deux perspectives : celle du discours où l'exemple sert à étayer ou

illustrer et celle du genre qui détermine les conditions qui font qu'un exemple soit probant ou ne le soit pas.

Sur le plan didactique, les travaux replacent l'exemple comme un argument à part entière et offrent des critères pour une analyse des opérations d'exemplification en fonction de leurs rôles dans l'argumentation. En tenant compte de ces considérations, il est possible de didactiser les opérations d'exemplification que ce soit pour la compréhension ou la production des discours. Concrètement, il est possible de dépasser le simple repérage des exemples ou de leur simple insertion dans une chaîne textuelle, en problématisant ainsi le déploiement de l'exemple dans l'argumentation en fonction des rapports avec la thèse et selon des critères génériques dans une problématique de l'efficacité des discours argumentatifs. L'articulation de l'exemple à la thèse et aux genres du discours devrait offrir aux concepteurs de manuel des outils concrets pour analyser les fonctions de l'exemplification et d'évaluer leur pertinence au regard de la thèse et du discours.

Les approches cognitives de l'exemplification

Les approches cognitives de l'exemplification envisagent plutôt les exemples dans leurs fonctions cognitives en tant qu'opération de reformulation, de catégorisation ou même de définition. C'est une vision plus large qui fait sortir l'exemple de la sphère de l'argumentation et le replace dans une perspective ouverte aux usages de tous les discours. Ces recherches permettent de donner de nouvelles bases théoriques aux distinctions faites dans le cadre des approches rhétoriques, mais aussi de redéfinir certaines notions demeurées floues malgré leur popularité dans les pratiques enseignantes ou encore à nuancer certaines distinctions tranchées, mais non fondées qui circulent dans les manuels scolaires.

Ainsi, on retrouve dans ces approches cognitives la notion d'exemple négatif et d'exemple positif dont la définition est similaire à la distinction aristotélicienne entre l'argument qui sert à l'étayage et le contre argument qui sert à la réfutation. Dans les approches rhétoriques et cognitives, la réfutation oppose un énoncé à l'argument et sert à annuler une règle ou une proposition que l'on veut présenter comme universelle. On dira en adoptant un langage moins

teinté de la rhétorique antique que l'exemple est coorienté par rapport à la conclusion, alors que le contre argument est antiorienté.

Mais l'apport essentiel des approches cognitives demeure leur remise en question de certaines catégories ainsi que des précisions qu'elles apportent aux phénomènes de compréhension dans la mesure où l'exemple cesse d'être une simple illustration d'un contenu, mais constitue un moyen qui permet la reconstruction d'un contenu abstrait. Selon I. Delcambre, ces recherches contredisent une certaine vision héritée de la rhétorique antique qui oppose la déduction à l'induction. Elle cite Meyer (1991a) qui souligne le caractère artificiel de cette distinction et l'explique par une projection de la part d'Aristote des catégories logiques en rhétorique. « En tant que processus cognitifs ces deux mouvements de pensée sont peut-être distincts, en tant qu'outils d'analyse des productions verbales, les frontières deviennent beaucoup plus floues, à moins de vouloir logiciser les techniques argumentatives. » (Delcambre, 1997 : 59). Cette ambiguïté explique en partie la méfiance dont l'exemple fait l'objet dans le contexte d'enseignement. Pour étayer ses propos, I. Delcambre se réfère aussi à Miéville (1979) qui regroupe dans l'opération d'exemplification les deux fonctions tout en opposant celle-ci à l'analogie (Miéville, 1979 : 134). La différence entre les deux réside dans le type de rapport que chacun de ces deux phénomènes langagiers entretiennent avec ce qui est exemplifié : le rapport de l'analogie aux propriétés de l'élément auquel elle est associée est global, alors qu'il est partiel dans le cas de l'exemple et de l'élément exemplifié. En termes clairs, l'analogie se distingue de l'exemple étant donné qu'elle met en place une relation entre deux éléments singuliers et non un élément particulier et une généralisation (Miéville, 1983 : 149). En faisant référence aux travaux de Miéville, la didacticienne montre l'intérêt des théories de ce dernier pour la compréhension qu'un auditoire peut avoir d'un discours. Celui-ci interprétera les fonctions de l'exemple selon le degré de l'assimilation des propriétés définissant la classe des objets où s'insère l'exemple : si le récepteur a accès à la définition conceptuelle, l'exemple deviendra superflu et acquerra une simple fonction illustrative; dans le cas où l'exemple contribue à la compréhension de la définition conceptuelle, alors il devient une sorte de support d'induction et non une simple illustration. Cette distinction proche de celle de C. Perelman et du *Traité* a l'intérêt de lier le statut de l'exemple aux conditions de sa réception, en particulier par l'auditoire et non aux

éléments relevant du statut de la thèse et les rapports de celle-ci avec l'exemple. Quand il est question de la compréhension, mais aussi de la production des discours argumentatifs, l'interprétation et le choix des exemples doivent se faire en tenant compte des schémas cognitifs qui en structureront la réception. Il ne s'agit pas uniquement d'une simple insertion artificielle d'une séquence exemplifiante pour étayer la thèse sans prendre en compte des connaissances du lecteur.

Les approches textuelles de l'exemplification

I. Delcambre, didacticienne française, consacre une autre partie de son exposé aux formes textuelles des opérations d'exemplification. Elle en énumère deux grandes formes qu'on peut distinguer à partir de critères syntaxiques : l'énumération et le cas. La première forme porte sur des constituants souvent inférieurs à la phrase, tandis que la seconde se présente comme une microséquence textuelle comparable aux séquences narratives ou descriptives. L'intérêt de l'approche textuelle consiste en ce qu'elle fournit des indices pouvant permettre de repérer les opérations d'exemplification à l'aide d'outils linguistiques. Pour ce qui est de l'énumération, les listes exemplifiantes peuvent se manifester sous la forme de groupes nominaux ou de groupes verbaux. Dans un cas comme dans l'autre, nous pouvons produire des listes ayant une fonction énumérative ou une fonction descriptive. La seconde forme d'exemplification est repérable par la rupture typologique qu'il produit dans la chaîne textuelle. Il correspond généralement à une séquence textuelle autonomisable à l'inverse de l'énumération qui s'insère dans la séquence textuelle (Delcambre, 1997 : 94). I. Delcambre souligne aussi l'importance des marqueurs d'exemplification pour cette forme sans lesquels il serait difficilement repérable comme exemple (Delcambre 1997 : 99). Ainsi s'il est une particularité textuelle qui caractérise le cas, c'est l'abondance des moyens linguistiques de marquage que ce soit les organisateurs textuels ou encore les énoncés métadiscursifs qui servent à parer aux interprétations erronées. Elle donne l'exemple de l'anecdote qui est une variable du cas et qui pose un certain nombre de problèmes d'interprétation dans la mesure où elle peut être elle-même un argument, ou encore comme simple reformulation d'un autre argument (Delcambre 1997 : 96-99). Dans ce cas de figure, c'est encore un autre type d'indices qui sert à interpréter adéquatement les fonctions de l'un et de l'autre, notamment

les connecteurs *par exemple, comme* et *notamment*, sans oublier d'autres marqueurs, dont les deux points ou les parenthèses.

L'approche textuelle de l'exemplification est sans conteste celle qui est la plus riche d'enseignement pour la didactique de l'écrit. Les opérations d'insertion des divers types d'exemples en production écrite et l'interprétation de ces derniers sont tous associés à des indices linguistiques qui contribuent autant à les repérer qu'à les interpréter de façon adéquate ou du moins à être en tant que lecteurs sensibles aux facteurs d'ambiguïté entretenus par certains marqueurs²⁰.

En guise de conclusion, on dira que les travaux de la didacticienne de Lille proposent une redéfinition de l'exemplification en tant qu'opération qui se situe aux frontières de l'étayage argumentatif, de la reprise paraphrastique et de la catégorisation lexicale. Les différentes approches exposées fournissent des critères pour distinguer les différentes fonctions des exemples, mais permettent également de repérer ces derniers à la lumière d'indices linguistiques qui montrent le mode d'articulation des exemples à l'ensemble du texte. La maîtrise de ces différentes variables semble essentielle aussi bien en production qu'en compréhension des genres argumentatifs. La compréhension de fonctionnement de l'exemplification constitue donc une sous-compétence langagière essentielle. En outre, cette modélisation des opérations d'exemplification remet en question de nombreuses fausses évidences en circulation dans les milieux et les manuels scolaires où l'exemple est souvent réduit à sa fonction illustrative, avec l'attention tournée vers les indices linguistiques. Les recherches de Delcambre participent à la diversification des approches de l'exemple dans ses fonctions illustratives, descriptives ou euristiques.

Une séquence didactique sur l'exemplification

Cette présentation des opérations d'exemplification sert de préambule à l'analyse didactique des difficultés des élèves à répondre adéquatement à l'exigence d'insérer des exemples dans

²⁰ Nous nous contentons ici de faire allusion aux rôles des marqueurs d'exemplification, car une partie de nos propos dans les pages qui suivent sera consacrée aux marqueurs de façon générale et à leurs fonctions dans les discours argumentatifs.

leurs dissertations. Le corpus analysé par I. Delcambre révèle des problèmes d'ordre rédactionnel, linguistique et argumentatif²¹.

Sur le plan rédactionnel, les dissertations analysées présentent des maladresses qui ont un impact non seulement sur la compréhension et l'interprétation des exemples, mais sur la compréhension globale du texte. Sur le plan linguistique et cognitif, les difficultés des scripteurs proviennent de la gestion des opérations de généralisation et de particularisation dont les exemples sont les supports. Les élèves pallient le manque de moyens linguistiques et conceptuels par une surabondance de connecteurs. Ils choisissent mal les exemples pertinents pour l'énoncé du sujet et les placent à de mauvais endroits du texte. La chercheuse montre comment ceux-ci peuvent opérer à leur insu un glissement générique et typologique en tombant dans une logique énumérative qui nuit à l'efficacité argumentative.

Sur le plan linguistique, l'analyse indique que les élèves choisissent mal le connecteur qui doit introduire l'exemple, mais montre aussi les difficultés syntaxiques qui surgissent au moment d'insérer l'exemple dans la trame textuelle, qui sont essentiellement dues à la modification de la posture énonciative. Se servant du modèle cognitif du processus rédactionnel pour expliquer les maladresses sur le plan syntaxique et celles du choix de connecteurs, la chercheuse met en évidence l'impact de la surcharge cognitive dans l'apparition de toutes ces erreurs.

Sur le plan argumentatif, les maladresses des élèves se ramènent au statut de l'exemple dans le discours et à la gestion de la contre argumentation. L'analyse des copies révèle des confusions entre la fonction illustrative et la fonction euristique de l'exemple. Précisons qu'à la suite de la critique des théories qui distinguent induction et déduction, l'auteure propose une terminologie sans connotations cognitives : la *fonction euristique* correspond à une organisation où l'exemple sert à inférer une thèse alors que la *fonction illustrative* correspond au cas où l'exemple se place après la thèse et sert uniquement à illustrer celle-ci. Si ces confusions ont un impact sur la perception que le lecteur peut avoir du genre de discours,

²¹ Le corpus se compose de dissertations produites par 27 élèves de classe de seconde en France dans le cadre d'une production écrite en classe.

c'est par contre la gestion des contre arguments qui pose plus de défis aux scripteurs non experts. Delcambre met en lumière deux problèmes qui mettent en danger toute l'argumentation en donnant au lecteur une impression de contradiction : les difficultés des élèves à mettre en œuvre une polyphonie énonciative et le surdéveloppement des concessions et des réfutations liées aux contrexemples. Pour expliquer ce dernier type de difficultés et les errances textuelles auxquelles elles donnent lieu, la didacticienne émet l'hypothèse d'une gestion de l'argumentation sans planification où les problèmes qui surgissent lors du processus rédactionnel sont résolus au fur et à mesure.

L'analyse de ces différents plans permet de voir l'exemplification sous différents aspects. Les erreurs relevant du plan rédactionnel et linguistique donnent lieu, comme le souligne I. Delcambre, à de mauvaises interprétations ou même à un glissement d'un genre vers un autre; celles relevant du plan argumentatif mettent en péril tout le travail du scripteur en laissant une impression de contradiction.

De façon générale, sur le plan didactique, l'exigence d'intégrer à un genre telle ou telle opération langagière, comme c'est le cas de l'exemplification dans les dissertations ou d'autres genres argumentatifs, ne peut être pertinente que si elle est accompagnée d'une didactisation de ces objets. La séquence didactique proposée par I. Delcambre réinvestit les résultats obtenus à partir de la théorisation des opérations d'exemplification et de l'analyse des productions d'élèves pour proposer des outils didactiques permettant la saisie des opérations d'exemplification dans leurs dimensions linguistiques, discursives et argumentatives. On a pu constater que les trois objets que sont la gestion polyphonique, l'exemplification et les connecteurs souvent imbriqués les uns dans les autres même s'ils sont abordés distinctement et correspondent à des phénomènes complexes.

Les connecteurs

S'il est un aspect de l'argumentation qui a monopolisé l'intérêt des didacticiens du français et celui des concepteurs de manuels, ce sont bien les connecteurs (voir le chapitre 4). En effet,

il est fréquent dans la littérature didactique et dans le discours pédagogique de façon générale d'employer le terme *connecteur* pour désigner les unités qui assurent un grand nombre de fonctions dans le texte et de les lier aux discours argumentatifs. Selon les auteurs, les connecteurs serviraient de marqueur d'orientation argumentative, d'articulateur de parties de textes, de marqueur de structuration du texte/discours, de liaison, d'enchaînement, d'empaquetage ou de liage, etc. (Fayol et Abdi, 1990; Fernandez, 1996; Favart et Passerault, 1999). Avant d'exposer l'intérêt que présente cet objet en tant que constituant de l'argumentation, il est nécessaire d'exposer les différents points de vue à propos de cet objet aux contours et appellations multiples. À titre d'exemple, voici comment il est traité par quelques linguistes, puis dans deux ouvrages de référence fort connus en didactique du français et enfin dans des grammaires scolaires et travaux didactiques.

À partir d'une approche pragmatique, J. Moescler (2002) et É. Roulet (1985, 2001) développent une conception des connecteurs comme moyens d'articulation de constituants du discours qui servent à relier des constituants de niveaux différents (argumentation, contreargumentation, consécution, reformulation, etc.). Cette position diffère de celle de J.-M. Adam (1989, 1991) pour qui les connecteurs sont considérés comme des unités linguistiques marquant l'ordonnancement et les modes d'enchaînement. Pour C. Rubattel (1990) qui emploie le terme *articulateur* plutôt que celui *connecteur*, il relève de la cohérence textuelle.

Dans leur *Dictionnaire de la grammaire d'aujourd'hui*, les auteurs nomment *connecteur* les termes qui regroupent les usages interphrastiques des conjonctions et de certains adverbes (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1989 : 121). Dans leur grammaire, Riegel, Pellat et Rioul utilisent le terme *connecteur* pour nommer « les termes de liaison et de structuration » du texte et du discours (4^e éd. 2009 : 1044). Dans sa thèse en didactique du français, J. Lecavalier (2003) emploie le terme *marqueur de relation*, mais dans un sens différent de celui des grammaires scolaires québécoises, dans la mesure où les marqueurs incluent davantage d'unités linguistiques, dont les connecteurs.

Alors que dans la grammaire scolaire rénovée de R. Gobbe et M. Tordoïr de 1986 le terme n'existe pas, on parle de *mots de liaison* (p. 381), il est présent dans la grammaire d'É. Genevay où le terme *connecteur* désigne une fonction dans le discours; on présente particulièrement les connecteurs argumentatifs qui marquent les articulations des actes argumentatifs (1996 : 163). Si dans la grammaire publiée en 1999 sous la direction de S.-G. Chartrand, le terme n'est pas présent, c'est l'expression *marqueur de relation* qui est utilisée conformément au programme ministériel en vigueur (MÉQ, 1995), dans la 2^e édition (2011), le terme *connecteur* apparaît et est présenté comme un synonyme de *marqueur de relation* qui, précise-t-on, doit être distingué de celui d'*organisateur textuel*, ce dernier servant uniquement à baliser les grandes parties du texte (2011 : 52). Ce point de vue s'oppose ainsi à la dénomination des didacticiens genevois qui n'emploient pas le mot *connecteur*, mais celui d'*organisateur textuel* dans un sens très large (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989). Ils attribuent quatre fonctions principales à ces derniers :

- des fonctions d'ancrages qui assurent l'articulation du texte au contexte de production;
- des fonctions de balisage, autrement dit, des opérations de transition;
- des fonctions d'empaquetage dans la mesure où les organisateurs contribuent au regroupement des énoncés;
- des fonctions de liage qui permettent la continuité matérielle du texte.

Le programme de recherche développé par les didacticiens genevois envisage les organisateurs textuels comme des traces privilégiées d'opérations langagières, comme le suggèrent les quatre opérations énumérées ci-dessus et propose en même temps une alternative à la notion de connecteurs qui, selon les auteurs, semblent se contenter d'indiquer des enchaînements de structures propositionnelles (Schneuwly, Rosat et Dolz, 1989 : 40). Cette conceptualisation des organisateurs textuels a été suivie d'expérimentations qui visent à tester la pertinence de la notion, mais aussi à comprendre les rapports entre le contexte et le texte pour clarifier les modes de développement de ces rapports chez des élèves de différents âges.

Notre objectif n'est pas ici de choisir parmi ces propositions, aussi nous bornons-nous à relever l'intérêt didactique des connecteurs (le mot est utilisé ici dans un sens très large) dans

le discours argumentatif. L'approche de l'argumentation dans la langue a donné lieu à de nombreux prolongements didactiques (Masseron, 1996; Charolles, 1986; Genevay, 1996; Lipp, Noverraz et Schoeni, dir., 1993). Dans ces transpositions, les connecteurs désignent des contraintes liées à l'interprétation qui sont d'ordre structurel, illocutoire, thématique et argumentatif. Prenant l'exemple de *certes*, M. Charolles illustre ainsi ces ordres :

- sur le plan structurel, ce connecteur ne peut être utilisé au début d'un texte et il ne peut introduire une proposition P sans un autre Q qui complète l'opération concessive
- sur le plan illocutoire, l'assertion est l'acte de langage qui convient à ce marqueur;
- sur le plan thématique, il exprime un accord avec un point de vue développé dans des discours antérieurs et fonctionne comme une reformulation de ces derniers.

Ces deux derniers plans relèvent selon M. Charolles (1986) de la cohérence et de l'interprétabilité du discours, tandis que les contraintes argumentatives reliées au connecteur *certes* instituent un ordre d'interprétation en annonçant le statut discursif de ce qui va suivre. Cette approche envisage les connecteurs du point de vue de la réception et de l'interprétation des discours dans la mesure où le lecteur se sert de ces contraintes pour juger de la cohérence ou non du discours.

Sur le plan didactique, même si elles ne visent pas des propositions didactiques concrètes, les recherches inspirées des théories de l'argumentation dans la langue suggèrent des pistes de travail pour construire des activités. La notion de contraintes argumentatives a ouvert plusieurs pistes didactiques, notamment en ce qui concerne le repérage et l'explication des usages fautifs des connecteurs où la collaboration entre les enseignants des différentes disciplines scolaires demeure recommandée par Garcia-Debanc (1994). En compréhension des discours argumentatifs, les travaux autour des contraintes argumentatives indiquent qu'elles déterminent les anticipations et les interprétations du lecteur (Charolles, 1986).

On a vu que l'intérêt pour l'argumentation implique forcément un intérêt pour les connecteurs qui sont des ressources de l'argumentation et qui font partie des schémas qui décrivent la séquence argumentative de S. Toulmin ou de J.-M. Adam (1992), sans oublier les travaux de C. Plantin (1989, 1990, 1991) où on retrouve des exemples de connecteurs ou d'organiseurs

textuels introduisant la conclusion comme *donc* et la restriction comme *à moins que* (Masseron, 1996 : 25). Autrement dit, la structure de l'argumentation est directement liée à des types d'instructions dont le chercheur en didactique de l'argumentation ne peut faire abstraction.

4.2. Le pôle de l'enseignant

L'intérêt pour le pôle enseignant en didactique et en sciences de l'éducation est historiquement associé au paradigme de l'efficacité des pratiques enseignantes. Il s'agit en effet des courants de recherches dont l'ambition est d'amener les pratiques des enseignants à une forme de standardisation qui en garantit un certain degré d'efficacité descriptible en terme quantitatif et qualitatif. Une grande partie de ces recherches procède à une double analyse, celle du processus par lequel on désigne les pratiques enseignantes et celles des produits qu'on associe aux apprentissages des élèves (Doyle, 1986; Bressoux, 1994). L'hypothèse qui sous-tend ces travaux est celle de l'existence de facteurs reliés aux pratiques des enseignants qui favorisent de meilleures acquisitions de la part des apprenants. Il s'agit en fait d'un ensemble complexe de comportements et d'interactions situées dans un temps et dans un espace déterminé qui font que ce qu'on appelle *l'effet maître* n'est certainement pas réductible à des plans de cours ou à des prescriptions ministérielles et encore moins à la parole introspective de l'enseignant, quelque précise et sincère soit-elle.

Nous retenons pour cette synthèse concernant le pôle enseignant deux récentes recherches qui se situent clairement dans l'analyse du processus et non celui du produit, et ce, à travers la théorie de la transposition didactique des objets de l'argumentation. Il s'agit de celle du travail de l'enseignant étudié par le groupe genevois du GRAFE (Schneuwly, Dolz et coll., 2009)²² et celle de la formation des enseignants tel qu'analysé dans une thèse soutenue à la FAPSÉ par R. Gagnon en 2010.

4.2.1. L'analyse du travail de l'enseignant

²² À moins d'indications contraires, toutes les références de la recherche du GRAFE sont celles de cet ouvrage.

Les travaux de l'équipe du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) dirigé par B. Schneuwly et J. Dolz offrent un éclairage original sur les rapports de l'enseignant à l'argumentation en analysant ce qui est enseigné et en construisant des connaissances sur l'argumentation en tant qu'objet enseigné, notamment à travers les outils et les gestes jugés fondamentaux de l'enseignant. Mais avant de présenter les différents foyers d'analyse que l'équipe du GRAFE fait de l'argumentation en tant qu'objet enseigné, il est nécessaire de commenter les références théoriques qui sous-tendent ces travaux ainsi que leurs dispositifs méthodologiques.

Les références théoriques du groupe GRAFE

Les analyses du GRAFE s'appuient sur la théorie de la transposition didactique. Dans le cas des séquences didactiques qui ont pour objet des genres argumentatifs oraux ou écrits, ces derniers sont envisagés en tant que maillon d'une chaîne de transformations, désignés comme étant le deuxième niveau de la transposition didactique où sont conceptualisés non pas les transformations qui découlent du passage de *l'objet de savoir*, mais plutôt de cette transposition qualifiée d'*interne* qui opère entre *l'objet à enseigner* et *l'objet enseigné* (p. 17-18). Parmi les trois constituants de la transposition didactique, les chercheurs du GRAFE mettent l'accent sur le troisième en tant que résultat des interactions entre l'enseignant et les élèves, mais aussi en tant que processus surdéterminé par la forme scolaire et les idéologies qui les sous-tendent. Selon les chercheurs du GRAFE (2009 : 21), la transposition didactique est déterminée par deux facteurs : la délimitation de *l'objet de savoir* en tant qu'objet d'enseignement et le changement de la fonction des savoirs selon le contexte de leur déploiement. Autrement dit, la transposition nécessite un travail d'explicitation et de modélisation des savoirs et une adaptation de ces derniers au contexte institutionnel. *L'objet enseigné* serait le résultat d'opérations complexes impliquant la transformation, la reconstruction, la contextualisation des objets d'enseignement. Ces opérations et leur organisation par l'enseignant sont fonction des contraintes inhérentes à l'objet, au contexte et aux cheminements des apprentissages (Cordeiro et Schneuwly, 2007 : 71).

En mettant l'accent sur le second niveau de la transposition didactique, les analyses du GRAFE mettent en lumière le travail et les outils de l'enseignant en tant que produits

historiques (Cordeiro et Schneuwly, 2007 : 69). L'enseignant, considéré comme un agent disposant d'un ensemble d'outils, agirait ainsi sur les fonctions psychiques directement liées aux activités langagières des apprenants. La construction des systèmes psychiques et les outils psychologiques situent les travaux du GRAFE dans la filiation de la théorie vygotkienne du développement du langage et de l'écrit plus particulièrement. Le langage, selon Vygotski, est une fonction psychique supérieure; sa construction serait le résultat d'une transformation profonde du rapport du sujet à son propre processus de production langagière qui implique à la fois le but de ces productions langagières, le destinataire et la situation de production. Selon ce modèle théorique, la genèse des activités langagières est marquée par les besoins, les émotions et les intérêts du sujet, mais aussi par la médiation des outils (Schneuwly, 1989 : 111). Quand il est question de l'analyse du travail de l'enseignant, les outils de ce dernier occupent une position centrale. Pour cela, l'équipe du GRAFE s'appuie sur un dispositif méthodologique qui permet de recueillir et d'interpréter les données.

Les dispositifs méthodologiques du GRAFE

L'unité d'analyse des objets enseignés est celle de la séquence didactique. Les données recueillies lors de la mise en place des différentes composantes de la séquence visant l'enseignement de genres argumentatifs sont transformées en synopsis. Il s'agit d'un outil méthodologique, qui, malgré les pertes d'informations qu'il peut occasionner, a l'avantage de condenser les données et facilite leur interprétation. En termes clairs, le synopsis permet de décrire les principales parties de la séquence tout en mettant en évidence l'organisation de la séquence et de reconstruire l'objet enseigné.

Pour l'interprétation de ces données fournies par le synopsis, les chercheurs ont recours à différents niveaux aussi bien le verbal que le non verbal, mais aussi les ressources pédagogiques (formes sociales de travail scolaire) et les ressources didactiques (formes de traitement de l'objet). La complexité des objets enseignés a nécessité la variation des foyers d'analyse allant de la saisie de l'objet comme un tout à la transition de ces objets entre différents domaines du français, en passant par la construction de l'objet par les gestes professionnels de l'enseignant. Il s'agit d'une analyse multifocale due à la nature fuyante et multiforme des objets (Schneuwly, Cordiero et Dolz, 2005). Tous ces choix méthodologiques

sont certes d'une importance considérable, mais en même temps les chercheurs admettent que le choix des enseignants, le type de contrat établi avec ces derniers, les modalités d'archivage des données ne sont pas sans impact. L'effet maître, sans être le seul déterminant, ne peut être complètement négligé.

Le travail de l'enseignant

Le travail de l'enseignant est l'axe organisateur des travaux du GRAFE. Leurs travaux visent l'analyse du travail et des outils de l'enseignant appliqué à l'argumentation en tant qu'objet enseigné, mais aussi à l'objet enseigné comme organisateur du travail de l'enseignant (Schneuwly, B., Dolz, J. et coll., 2009; Schneuwly, B., Cordeiro, G. S. et Dolz, J., 2005; Schneuwly, B., Dolz, J., 1997; Dolz, J. et Toulou, T., 2008)

En effet, le travail de l'enseignant décompose et recompose l'objet d'enseignement, ses outils sont respectivement les dispositifs didactiques et les gestes fondamentaux qui constituent en même temps les deux axes organisateurs de l'analyse du travail de l'enseignant chez les chercheurs du GRAFE. Les dispositifs didactiques sont identifiés aux consignes et aux reformulations. Il s'agit d'un outil d'organisation du travail de l'enseignant et qui sert dans le cas de l'argumentation à définir le but, les matériaux et les conditions concrètes. La consigne, par exemple, par sa forme et son langage montre ce qui est central pour l'enseignant alors que la reformulation permet de réguler les interventions de l'enseignant. Concrètement, la consigne détermine les tâches à exécuter; sa reformulation permet de dépasser des obstacles constatés après son administration comme l'oubli de certains éléments essentiels de la tâche et des démarches. Suite à l'analyse des séquences didactiques du texte d'opinion (appelé *point de vue*), les dispositifs didactiques portent essentiellement sur des tâches de productions et d'analyse de textes, d'élaborations de contenus, en plus du travail sur les connecteurs. L'analyse de dix-sept séquences didactiques (Schneuwly, B., Dolz, J. et coll., 2009), celles portant sur le point de vue montre l'hétérogénéité des dispositifs étant donné que les séquences laissent place aux débats oraux et à la grille d'évaluation, alors que les séquences préconisant un schéma classique mettent davantage l'accent sur les arguments sans toujours faire référence au contexte et à son rôle déterminant.

Les gestes dits fondamentaux sont quant à eux des organisateurs internes du travail de l'enseignant et renvoient à trois opérations différentes. L'*institutionnalisation* d'abord en tant que processus médiateur par lequel l'enseignant définit ce qui rejoint les normes institutionnelles et sociales de l'objet. Dans le cas du TO, ce geste fondamental rejoint les pratiques de référence en matière d'argumentation et donne de la légitimité à certaines façons de faire. Le meilleur exemple pour illustrer cela est la place qu'occupaient les figures de style à une certaine époque et celle accordée sur le plan du texte encore plus récemment. Dans le cas des séquences analysées, tout en soulignant les différences entre les séquences qui adoptent l'approche par les genres et celles adoptant une approche classique, les travaux du GRAFE soulignent à titre d'exemple le statut privilégié du travail sur les connecteurs.

Le second geste fondamental de l'enseignant sert à créer la *mémoire didactique*. Il permet de mettre en réseau les éléments et de recomposer ce qui a été décomposé par le rappel de ce qui a été vu. Ce second geste nécessite la fictionnalisation de la situation d'apprentissage de sorte que le contenu semble s'organiser en séquence logique. Pour faire coïncider la fiction et la réalité, les rappels et les anticipations construisent la mémoire didactique comme des artifices que l'enseignant utilise à cette fin.

Le troisième geste fondamental de l'enseignant est la *régulation* qui correspond à la mise en œuvre d'outils pour réguler les processus d'apprentissage. Les différents types de régulations visent toujours le texte ou le processus de production. Les analyses de ces opérations dans le travail de l'enseignant laissent voir des éléments communs, mais aussi une large différence sur le plan quantitatif et qualitatif entre les régulations des séquences selon l'objet. Les régulations dans les séquences à genre sont plus fréquentes et portent sur des composants qu'elles partagent avec les séquences dominées par le modèle classique : la planification, les arguments, mais elles se distinguent par le type de régulations dont les objets sont exclusivement les stratégies argumentatives, la situation de communication et les dimensions transversales comme le niveau de langue. Au sujet de la régulation, deux faits marquants sont soulignés : la non-congruence entre les éléments régulés et les contenus enseignés et la forme schisteuse des nouveaux et des anciens paradigmes de l'argumentation (Schneuwly, Dolz et coll., 2009 : 172).

Les résultats des analyses

Le type de transposition en cours dans le passage de l'objet à enseigner à l'objet d'enseignement met en lumière le paradoxe entre ce qui est nouveau et ce qui est ancien (Schneuwly, Dolz et coll., 2009 : 23). L'analyse des dispositifs didactiques et des gestes professionnels de l'enseignant montre la persistance de sédiments du modèle classique de l'enseignement de l'argumentation même quand il s'agit des séquences avec une approche par genre. Ces dernières semblent mobiliser les mêmes dispositifs que ceux des modèles classiques (p. 157). Ainsi, l'écriture est-elle toujours vue comme une activité représentationnelle. En fait, les séquences didactiques portant sur l'argumentation actualisent en partie le même paradigme dominant dans les approches classiques de l'argumentation. Les chercheurs du GRAFE remarquent que les transformations ne se font pas par révolution, mais plutôt de façon progressive par l'introduction de nouveaux objets et nouvelles façons de faire. Malgré la définition initiale de l'objet, c'est la dominance du plan et d'un « traitement logicogrammatical » où la rédaction est traitée comme un exercice de la pensée et non de communication. Même quand on traite de la réfutation ou de la concession, on est toujours dans le paradigme représentationnel et de la rédaction comme exercice de la pensée, car la présence du discours de l'autre n'est qu'apparente.

Les analyses ont également permis de constater une forte hiérarchisation des contenus avec une faible présence des finalités communicatives et des composantes des genres. De façon générale, deux logiques de travail sédimentées traversent les pratiques enseignantes dans les séquences analysées. On distingue alors trois types de séquences assez hétérogènes :

- 1) celle répondant au schéma logicogrammatical;
- 2) celle constituant un schéma mixte combinant les éléments de la séquence à genre avec visée communicationnelle et des éléments de la conception classique représentationnelle;
- 3) une troisième à dominante littéraire et herméneutique.

Pour ce qui est des démarches, les activités langagières sont dominantes comparées à celles de nature métalangagière²³. Plusieurs régularités sont soulignées : celle de l'orientation vers la production, la focalisation sur les généralités de l'argumentation, une présentation décroissante du général au particulier et une certaine avancée avec l'introduction du genre.

4.2.2. Une recherche sur la formation des enseignants à l'enseignement de genres argumentatifs

Au sujet de la formation des enseignants aux objets de l'argumentation, on se réfèrera à la thèse de Roxane Gagnon (2010). Il s'agit de la formation d'enseignants pour l'enseignement de l'argumentation orale et tout particulièrement la mise en place d'un dispositif permettant de mesurer l'impact de cette formation sur les pratiques enseignantes des genres oraux, notamment le débat régulé et l'entretien d'embauche. La formation a été donnée à un groupe d'enseignants de culture générale en Suisse, cette formation est suivie de l'observation des pratiques des enseignants formés.

Les cadres théorique et méthodologique

Les savoirs impliqués dans la formation des enseignants et leurs traitements dans les pratiques de ces derniers sont aussi envisagés dans le cadre de la théorie de la transposition didactique, avec une focalisation sur le genre comme outils au service de l'enseignant. Cette recherche qui fait l'objet de cette synthèse est ancrée dans l'interactionnisme discursif dans la mesure où la construction de la connaissance prend en compte l'interdépendance entre les sujets qui veulent connaître et l'objet de la connaissance. L'interactionnisme social est privilégié puisqu'il offre un cadre d'analyse des interactions entre l'enseignant-médiateur, l'objet de la médiation et l'élève.

La problématique de la formation et de son impact sont envisagés à travers le concept de transposition didactique et ses implications quant à la sélection et à l'organisation des savoirs. Les objets à appréhender sont analysés en tant que phénomènes transpositifs dans la formation à une discipline d'enseignement. Les analyses développées par l'auteure

²³ Les auteurs soulignent que ces deux types d'activités seraient équilibrés si on prenait en compte l'activité de production.

reprennent les principes et les outils méthodologiques développés par le GRAFE qui sont appliqués au travail du formateur, étant lui aussi un agent de transformation qui se sert des outils qui subissent eux-mêmes une série de transformation du fait de leur sémiotisation.

Les analyses combinent le plan macro et micro didactique. Au premier niveau, la didacticienne examine les démarches, les unités de contenus et les activités langagières et métalangagières dans les séquences en tant qu'indicateurs du double passage de dispositifs de formation à la formation affective et puis de cette dernière vers les pratiques enseignantes. L'analyse des niveaux micro porte sur l'institutionnalisation en tant que geste fondamental de l'enseignant. Cette dimension offre des pistes de réponses à la question de la sélection des composants jugés importants et les formes de manifestation de ces choix.

Le choix des savoirs à enseigner doit dépendre ainsi des critères d'enseignabilité des contenus, de leur solidarité et de la cohérence de ces derniers, en plus de celui de leur pertinence (p. 107). En effet, face à la multitude des objets et des genres constituant les discours argumentatifs oraux, il s'avère crucial de choisir des genres ayant des régularités permettant d'en faire des objets d'enseignement et de formation. Il est également question quand on évoque le critère de la cohérence et de la solidarité de penser l'enseignement de l'oral d'un ensemble régi par des principes d'organisation et de progression afin d'anticiper les apprentissages escomptés et de les relier aux apprentissages déjà effectués. Le troisième critère permet de choisir des indicateurs de progression adaptés aussi bien au niveau du développement psychocognitif des élèves qu'au contexte institutionnel.

Le contexte de formation et la classe

Dans les séquences observées par Gagnon, il est constaté que le genre ne représente pas l'axe organisateur des séquences. C'est plutôt l'argumentation orale dans son ensemble qui constitue le paradigme dominant des pratiques. La séquence de formation est également le lieu d'emboîtement d'abord des *savoirs pour* et du *savoir à enseigner*, mais aussi des recoupements entre les séquences de formation et les séquences de classe (Gagnon, 2010 : 317-319). Les analyses globales permettent de faire ressortir quelques contrastes au niveau

des contenus et des visées entre les séquences en contexte de formation et celles de la classe. Ainsi les premières séquences contiennent un haut degré d'abstraction des contenus relatifs à l'argumentation orale et mettent en avant le rôle de l'oral dans le développement des capacités langagières argumentatives; les secondes mettent l'accent sur la maîtrise des aspects linguistiques, situationnels et génériques, mais sans faire le lien entre ces activités et leur rôle au regard du développement des capacités argumentatives. Par contre, les deux types de séquences actualisent une certaine dépendance entre le contexte d'une part et les activités langagières et métalangagières, d'autre part.

Sur le plan local, l'analyse des régulations dans les deux séries de séquences différencie les régulations du formateur qui interviennent au niveau méta et qui servent soit à augmenter le degré de cohérence de l'objet de formation ou encore à redéfinir le contrat de la formation, de celles de l'enseignant qui portent plus directement sur les activités d'élèves et non sur les aspects contractuels ou méta.

En conclusion, la revue de ces deux recherches consacrées au travail de l'enseignant montre le décalage qui peut exister entre les planifications de cours, les prescriptions et la mise en place effective de ces dernières. Même dans le cas où les séquences didactiques sont précédées par une redéfinition des objets et de leurs dimensions, les enseignants superposent dans leurs pratiques réelles des paradigmes anciens et des paradigmes nouveaux. La formation des enseignants aux modèles communicationnels et à la problématique des genres permet certes de modifier leurs pratiques jusqu'à un certain degré, mais les changements semblent se produire de façon inédite dans la mesure où les couches du traitement logicogrammatical et communicationnel se superposent continuellement. Les changements se produisent donc pas à pas et non de façon abrupte. Sur le plan méthodologique, les recherches présentées montrent que le choix des enseignants participant aux séquences d'enseignement et de formation, le mode de traitement des données et les modalités de leur archivage ont des retombées sur le déroulement de la séquence menée en classe et les résultats des analyses. En adoptant la perspective vygotkienne qui est celle des chercheurs du GRAFE, on dira que le travail des agents dans leur rapport aux outils et aux objets façonne ces derniers. Pour notre séquence et l'analyse de l'expérimentation, nous serons attentifs à

ces aspects et nous repèrerons dans les séquences enregistrées ce qui semble être des inévitables superpositions des modèles didactiques sur l'argumentation.

4.3. Le pôle des apprenants

Si notre découpage des travaux didactique a fait ressortir des recherches empruntant l'entrée par le pôle de l'objet ou par celui de l'enseignant, il faut ajouter celles qui privilégient le pôle de l'apprenant ou des apprenants en tant qu'axe organisateur des problématiques et des pistes de solutions. Une première approche consiste à aborder les questions de l'apprentissage de l'argumentation du point de vue cognitif en retenant différentes variables. Brassart (1988, 1990, 1996) et Golder (1992a, 1992 b, 1992c; Golder et Coirier, 1994; Pouit et Golder, 1996) en sont les principaux représentants. Adoptant un point de vue psychogénétique, leurs travaux visent à mettre en lumière les facteurs ontogénétiques et à arrimer les objectifs de l'enseignement au développement psychocognitif des apprenants. F. Thyron (1997, 2011), C. Bereiter et M. Scardamalia (1987) et C. Bereiter, P. J. Burtis et M. Scardamalia (1988) développent leurs recherches en s'intéressant aussi à la dimension psychocognitive, mais en mettant l'accent sur les processus cognitifs qui ont lieu durant la production des écrits argumentatifs. Le but de ces recherches est de mettre en lumière les faiblesses de scripteurs non experts et d'ouvrir des pistes de solutions. Ces chercheuses reprennent en grande partie à leur compte les concepts développés par L. Flower et J. R. Hayes (1981) dans leur modalisation théorique du processus de production écrite en général et les appliquent à la production des écrits argumentés.

Qu'il s'agisse du point de vue développemental ou encore des processus cognitifs impliqués par la production écrite, ces travaux tentent de décrire les capacités argumentatives des élèves et des étudiants, en partant de leurs difficultés dans la production de conduites langagières argumentatives. D'autres études, que nous avons choisi de mettre dans le pôle de l'apprenant, s'intéressent aux difficultés et aux capacités des apprenants en lien avec un aspect particulier de l'argumentation en partant non pas d'abord de la modalisation de ces objets, comme le fait par exemple I. Delcambre pour l'exemplification, mais des difficultés des scripteurs dans les contextes de formation. Nous finirons notre synthèse par la présentation d'autres travaux didactiques qui retiennent la variable culturelle pour poser les problèmes de l'apprentissage

de l'argumentation. Il nous a semblé en effet utile, étant donné les spécificités linguistiques et culturelles des apprenants auxquels s'adresse notre séquence didactique d'explorer les travaux qui étudient les styles argumentatifs dans la langue cible — le français — et la langue première des apprenants, de même que les travaux qui décrivent les spécificités et les particularités des styles d'argumentation propre à certaines cultures (Rocci, 2006).

4.3.1. Les approches psychocognitives de l'argumentation

Le développement des capacités argumentatives et leur comparaison à d'autres capacités associées à d'autres genres ont marqué l'histoire de la didactique de l'argumentation écrite. De nombreuses recherches ont été élaborées autour des interrogations sur la pertinence des progressions qui placent l'enseignement des genres argumentatifs après celui de certains autres, comme le récit, ou encore autour de la question du développement psychologique des enfants et de l'âge où l'enfant est censé être en mesure de comprendre et de produire des genres argumentatifs. Il s'agit dans un cas comme dans l'autre de tentatives pour résoudre certains paradoxes observés dans les prescriptions, et le caractère tardif de l'enseignement des genres argumentatifs (Thyrion, 1997) compte tenu du caractère précoce de l'apparition des conduites argumentative chez les enfants hors de l'école et le long processus d'apprentissage de l'argumentation en comparaison avec celui des textes informatifs (Schneuwly, 1988).

Les travaux cités de D. G. Brassart proposent une solution didactique au paradoxe du développement des capacités argumentatives, à partir d'une étude des écrits d'enfants âgés de 8 à 12 ans. La finalité de ses travaux est d'asseoir les fondements d'une didactique de l'argumentation en examinant les conditions psychocognitives du développement des compétences argumentatives chez les jeunes apprenants par des études empiriques de leur développement. Par des épreuves expérimentales qui comparent les performances des enfants à celles des adultes quasi experts en compréhension et en production, D. G. Brassart montre le continuum ontogénétique qui caractérise le développement de la maîtrise du schéma textuel de l'argumentation. Ces épreuves démontrent que les interventions didactiques en classe visant le développement des capacités argumentatives de ces élèves donnent des résultats significatifs. Ses recherches remettent en question les progressions qui priorisaient

l'enseignement de la narration à celui de l'argumentation, au primaire et au début du secondaire. Les hypothèses qui expliquent l'ontogenèse des apprentissages par la complexité des genres argumentatifs écrits ont ainsi été nuancées par la proposition d'une autre hypothèse explicative qui attribue cet ordre apparent des apprentissages, non pas à la nature des conduites exigées par l'argumentation, mais au statut privilégié du récit dans les programmes scolaires. Autrement dit, le paradoxe posé en termes développementaux est en fait un problème de nature didactique et devrait être résolu par des progressions qui mettent de l'avant l'argumentation, ce que des didacticiens comme Dolz et Chartrand, notamment, n'ont cessé de répéter depuis les années 1990. Au centre de ce programme se trouvent l'enseignement et l'enseignant en tant qu'accélérateurs de ce processus développemental. On peut dire que les conclusions des travaux de D. G. Brassart s'inscrivent dans une perspective vygotkienne et illustrent théoriquement le concept de zone de développement proche (ou zone proximale de développement). Ces travaux auront contribué à amorcer le débat sur les questions de progression, pas seulement dans le cas de l'enseignement des compétences argumentatives, mais aussi dans l'enseignement aux adultes où cette logique d'une hiérarchisation des genres est encore présente. La culture éducative, surtout dans le cas de l'argumentation, est imprégnée des présupposés hérités de la tradition scolaire et qui doivent être revus à la lumière des recherches.

Dans la même optique, à la même époque, au Canada, C. Bereiter et M. Scardmalia (1987) s'intéressent au processus développemental chez les jeunes scripteurs de 9 à 15 ans en mettant l'accent sur l'évolution des stratégies pour la production écrite. Les deux chercheurs constatent que le développement de ces stratégies passe par le sous-processus de planification qui évolue, en commençant par les stratégies appelées *stratégies des connaissances rapportées* vers les *stratégies des connaissances transformées*. La première stratégie consiste à exposer les informations en lien avec le sujet parallèlement à leur récupération en mémoire. La tâche de production écrite serait similaire à la construction d'un puzzle, le scripteur n'a pas une représentation préalable du produit final ni de l'articulation de ses composants. La production n'est nullement précédée par un travail de planification et avance plutôt au gré des informations dont dispose le scripteur et selon l'ordre de leur récupération dans sa mémoire; on dit qu'elle avance *pas à pas (step by step)*. Avec la seconde stratégie, dite des

connaissances transformées, le scripteur transforme les contenus par un travail d'ordre rhétorique qui les rend adéquats à la situation de communication et aux visées argumentatives, alors que pour le scripteur expert, les dimensions rhétoriques, linguistiques et pragmatiques sont en interactions continues et s'appuient essentiellement sur les connaissances stockées dans la mémoire à long terme. La distinction entre les deux stratégies confirme le rôle central de la planification dans la production des textes argumentatifs, mis aussi en lumière par les didacticiens genevois (Commission pédagogie du texte, 1988; Hachey, 2014). Il s'agit en effet d'un processus complexe où les interactions entre la dimension linguistique, rhétorique et pragmatique dictent les choix du scripteur, et non pas un simple ordonnancement des contenus dans un moule textuel prédéfini.

On retrouve validées les hypothèses des chercheurs canadiens C. Bereiter et de M. Scardamalia, chez Thyron qui souligne la différence entre les scripteurs novices et experts par le fait que les premiers cherchent les idées de façon linéaire et procèdent par assemblage, alors que les seconds procèdent par traitement par concept accompagné d'opérations de contrôle et d'activation de savoirs procéduraux (1997). La didacticienne belge reprend à son compte le modèle de L. Flower et J. R. Hayes (1981) et l'adapte aux problématiques didactiques que posent l'enseignement et l'apprentissage de la production des écrits argumentés chez les adultes, autant chez les allophones que chez les francophones (1997, 2011). En se servant du modèle du processus de la production textuelle, elle fait ressortir des éléments primordiaux pour que l'apprenant soit en mesure de développer ses compétences argumentatives. Elle souligne l'importance de disposer d'un ensemble de connaissances, de notions et de cadres pour pouvoir comprendre et produire des écrits argumentés. Il n'est donc pas question de lancer l'apprenant vers une tâche d'écriture sans qu'il soit outillé sur le plan notionnel, thématique et lexical. Pour F. Thyron, un étudiant qui ne disposerait pas dans sa mémoire à long terme d'une conception claire des termes tels que la thèse, l'argument, le contre argument, la réfutation, la concession, etc., qui ne disposerait pas de cadre d'analyse pour faire le lien entre la situation de communication et les conduites argumentatives ou qui ignorerait les procédures de construction du référent, est voué à l'échec quand il est face à une tâche qui exige la production ou la compréhension des écrits argumentés. Elle évoque les méta-savoir-faire ou les savoirs sur le savoir-faire en tant que

résultat d'une activité réflexive de second degré dont le scripteur devrait disposer dans la mémoire à long terme. En termes clairs, pour argumenter, un scripteur devrait avoir des connaissances sur le sujet, sur le public en plus de connaître les caractéristiques formelles du genre à produire. L'efficacité argumentative dépendrait donc en grande partie des représentations du scripteur à propos des objectifs de son texte. « C'est la définition des objectifs qui oriente la réalisation; celle-ci dépend de la représentation que se fait le scripteur de la tâche à accomplir et du but à atteindre » (p. 88). En même temps, l'adéquation de texte à ses objectifs doit faire de la part du scripteur l'objet de contrôle permanent. Le contrôle ou la révision, dans le célèbre modèle de L. Flower et de J. R. Hayes, ne se réduit pas à l'habituel toilettage linguistique, mais s'élargit à la révision vers des dimensions pragmatiques dans la perspective de l'efficacité du discours (Lecavalier, Chartrand et Lépine, 2016).

En effet, les analyses et les conclusions des différents chercheurs cités dans les propos de cette section ne portent non pas sur l'argumentation en tant que produit, mais sur le processus du développement des compétences argumentatives; ils apportent des nouveaux éclairages à la didactique de l'argumentation et permettent aux concepteurs des programmes et des manuels de proposer des contenus, théoriquement fondés, certes, mais de plus adaptés aux capacités des apprenants.

4.3.2. Les difficultés et les contraintes des discours argumentatifs

Certes, une partie des difficultés des apprenants dans la production de genres argumentatifs trouve son explication dans les hypothèses psychocognitives évoquées qui relèvent de la complexité de la gestion du processus rédactionnel. F. Thyron attire justement l'attention sur le nombre des opérations que le scripteur doit gérer et les risques de surcharges cognitives pour les scripteurs non experts. Sans oublier les exigences qui relèvent de la nature même du discours argumentatif : la créativité pour développer une pensée divergente, la généralisation des idées, les écueils de contradictions qui peuvent mettre en péril la cohésion textuelle, pour ne citer que ces aspects. Auriac (2005) et Auriac et Favart (2007) recensent trois ordres de contraintes posées par les écrits scolaires de type argumentatif : 1) des contraintes pragmatiques, relativement élevées dans le cas de l'argumentation comparée à d'autres genres qui obligent tout scripteur à accorder plus d'attention aux paramètres de l'interaction

sociale afin d'obtenir l'adhésion de l'auditoire; 2) des contraintes linguistiques telles que le choix du lexique qui peut modifier le sens des idées émises; 3) les contraintes sociocognitives en lien avec le domaine des connaissances du sujet, des formes de raisonnement et de compréhension des enjeux.

En plus de ces facteurs intrinsèques aux discours argumentatifs, F. Thyron mentionne d'autres facteurs qui peuvent constituer des obstacles à la réussite des conduites argumentative. Dans le contexte universitaire belge, certaines difficultés incombent au statut de l'argumentation et à la nature des écrits argumentés qui y sont imposés. Ainsi les difficultés des étudiants universitaires peuvent être attribuées non pas seulement à la complexité de l'objet lui-même, mais aussi au statut de l'argumentation dans les programmes où celle-ci se trouve négligée ou du moins secondaire. Les modalités de l'enseignement de l'argumentation n'aident pas non plus les étudiants à développer leurs capacités argumentatives dans la mesure où une vision logicisante met démesurément l'accent sur le plan de texte (Thyron, 1997). La spécificité de la situation de communication dans le contexte de formation, tous les cycles confondus, par ses incohérences et par ses jeux de simulations mal assumés, dans le cas de la dissertation en particulier, ne permettent pas toujours aux apprentis scripteurs de produire de textes argumentativement efficaces. « À la différence de la plupart des autres types de discours, elle [l'argumentation] vise la résolution d'un conflit, d'une tension ou, à tout le moins, la réponse à (une mise en) question portant sur un sujet déterminé qui concerne les deux partenaires de l'interlocution. Ses constituants et son fonctionnement sont donc déterminés par cet aspect pragmatique » (p. 90). Autrement dit, tant que le contexte de production est mal défini dans le contexte scolaire, les scripteurs ne peuvent produire des discours argumentativement efficaces (Hachey, 2013). Comme le souligne F. Thyron (2011 : 92-93), l'enseignant cumule trop de rôles et contribue ainsi au confinement de la production écrite à l'espace scolaire avec de minces possibilités d'une ouverture à l'espace social; situation paradoxale dans la mesure où l'école qui est censée développer les compétences argumentatives contribue indirectement à les inhiber. Pour dépasser ces obstacles et ces paradoxes, la didacticienne belge propose de reproduire les situations de la vie et en dehors du cadre scolaire. L'apprenti argumentateur s'exercera tout en demeurant protégé des effets immédiats de ses conduites. « L'apprenant institué

producteur dans le contexte scolaire se verra en outre invité à devenir énonciateur » (Thyriion, 2011 : 93).

En même temps, il est illusoire de penser que les problèmes de l'identification du destinataire (comme construction de l'énonciateur) peuvent se résoudre par la simple identification nominale. Celle-ci s'avère inutile si elle ne fait pas l'objet d'une construction de l'identité, si elle n'est pas accompagnée d'un effort d'anticipation de ses contre arguments, surtout quand celui-ci correspond à une population variée et importante et même dans les cas où la tâche de l'écriture est inscrite dans une pratique sociale (Loslier, 2001). L'exigence de circonscrire l'auditoire, exprimée par la majorité des théoriciens de l'argumentation, ne semble point facile à atteindre : « Une image inadéquate de l'auditoire, lit-on chez N. Perelman, qu'elle résulte de l'ignorance ou d'un concours imprévu de circonstances, peut avoir les conséquences les plus fâcheuses » (1970, 26). La fine frontière qui sépare le lecteur empirique et le lecteur modèle qu'on retrouve dans le modèle systémique de S.-G. Chartrand n'est pas toujours perceptible par les scripteurs et les lecteurs non experts (Chartrand, 1995a)²⁴.

4.3.3. La culture des apprenants et l'argumentation

Dans le contexte de l'apprentissage de la langue française en tant que langue seconde, il est essentiel de considérer le rôle de la langue de l'apprenant et de sa culture en tant que vecteurs de styles d'argumentation (Bouchard, 1992, 1996). Les topos, aussi bien au sens d'Aristote que d'O. Ducrot ou de ce que Toulmin appelle les inférences coutumières, peuvent ne pas être identiques dans la langue cible et la langue première des apprenants (Chartrand, 1993c). Comme le souligne F. Thyriion, le rapport au langage, ses valeurs et ses fonctions dans la culture française peuvent représenter d'autres difficultés pour les apprenants allophones (Thyriion, 2011). En effet, la langue française demeure marquée par une culture de l'art oratoire héritée de la tradition gréco-romaine où les individus obtiennent des bénéfices (concrets ou symboliques) par la manipulation d'une parole efficace et persuasive, tandis que d'autres cultures, comme celle du Japon, valorisent le silence et l'adhésion au groupe

²⁴ L'auteur empirique est une entité multiple, il choisit de ne laisser passer dans son texte que quelques-unes de ses caractéristiques, celles nécessaires à l'efficacité de son discours.

(Disson, 2002). S'il est habituel pour un Français ou un Québécois de défendre ses idées et de confronter ses arguments à ceux de ses interlocuteurs, cela ne semble pas bien vu dans la société japonaise où la convergence est une valeur supérieure à la confrontation argumentative. L'éthos dans la culture japonaise ne dépend pas d'une quelconque construction discursive, alors que dans une langue romane comme l'italien, l'expressivité de soi et la créativité sont valorisées.

Les différences, voire les contrastes, n'apparaissent pas uniquement en comparant les styles argumentatifs selon les langues. Il n'est pas nécessaire en effet de quitter le territoire d'un État francophone comme la France ou le Québec pour constater l'importance des facteurs culturels dans un contexte où les flux migratoires proviennent des cinq continents. F. Thyron souligne ainsi les difficultés des immigrants : « On voit bien les difficultés que peut éprouver un non-francophone à imaginer des stratégies propres à éveiller des sentiments déterminés chez son auditoire. De même, l'image qu'il essaiera de donner de lui-même à partir de critères de sa culture, sera-t-elle bien comprise et bien reçue par ses interlocuteurs » (2011 : 104).

4.4. La didactisation de l'efficacité argumentative dans la perspective de l'élaboration de notre séquence didactique

À la lumière de ces travaux en didactique du français et de l'analyse des différentes conceptions de l'efficacité argumentative élaborées dans les différents champs théoriques de l'argumentation présentée au chapitre 3, on pourra élaborer une définition opératoire de l'efficacité argumentative et choisir les principaux objets qui contribueront à rendre un texte argumentativement efficace. Ainsi, notre construction du concept de l'efficacité du texte et du discours dépendra de plusieurs critères que nous rassemblons dans la définition suivante :

Sera considéré argumentativement efficace un texte/discours où est défendue une thèse qui réussit à rallier partiellement ou totalement son auditoire en mobilisant des moyens rhétoriques, langagiers et graphiques appropriés à la situation de communication. La clarté de la position de l'argumentateur, la construction adéquate du destinataire et l'anticipation des réfutations sont des préalables à toute argumentation qui se veut efficace.

En nous appuyant donc sur l'approche rhétorique et discursive de l'argumentation, notre séquence didactique (SD) travaillera différents aspects de l'efficacité argumentative des TO en s'appuyant sur les différents aspects évoqués dans notre définition.

Ainsi, dans le premier atelier de notre SD, nous mettrons l'accent sur deux paramètres de la situation de communication : la référence au contexte socioculturel de la question ou de la controverse et les modalités de prise en compte du destinataire, cela autant par le choix des données (dont les exemples) que par leur interprétation. Les théories de l'AD nous ont permis d'évaluer l'articulation du discours au contexte de communication, alors que les théories rhétoriques nous serviront de référence afin d'évaluer le choix des données.

Les aspects énonciatifs, dont la polyphonie, seront considérés à partir des marques de modalité, dont les marques énonciatives, qui contribuent à construire dans le texte l'image de l'énonciateur et celle du destinataire. Il s'agit surtout de mettre en évidence le degré de cohérence entre la construction de l'image des différents protagonistes (voix) tout le long du texte. On prendra donc en compte les phénomènes polyphoniques et dialogiques, notamment la présence d'autres voix dans le texte, que ce soit par le biais des moyens langagiers (marques de modalité, discours rapportés, lexique, dont les connecteurs et jeu sur les registres de langue). D'un point de vue rhétorique, nous retiendrons les modalités de la présentation de la thèse, le niveau de pertinence entre les arguments et les contre arguments, d'une part, et la conclusion, de l'autre, et les moyens langagiers qui les matérialisent.

La didactisation de l'efficacité pragmatique passera donc par les éléments énumérés ci-dessus, par l'intermédiaire de la compréhension/interprétation des textes où les étudiants seront amenés à repérer et à analyser ces phénomènes discursifs. Certains autres aspects seront abordés dans le cadre d'ateliers d'écriture ou de réécriture. Quelle que soit l'activité, les étudiants seront appelés à réfléchir et à mener une réflexion métarhétorique afin d'évaluer leurs propres textes et ceux de leurs pairs. En d'autres termes, la séquence aura pour objectif de mener les étudiants à définir les processus, les procédés et les marques linguistiques qui

assurent l'efficacité pragmatique de TO, de montrer comment ils se matérialisent dans les TO et de les évaluer.

Les vingt-cinq dernières années de réflexions et de recherches en didactique du français ont fait avancer l'enseignement des genres argumentatifs en classe. Les didacticiens du français ont développé des modèles et des pistes didactiques ainsi que des outils pour l'enseignement et l'apprentissage éprouvés par la recherche; pensons, par exemple, aux séquences didactiques produites en Suisse romande et à certains moyens d'enseignement novateurs que nous analysons au chapitre 5. Le travail sur les genres a aussi parallèlement beaucoup avancé et permet que différents genres argumentatifs oraux et écrits soient travaillés à l'école (Cordeiro et Vrydaghs, 2016; Chartrand, Émery-Bruneau et Sénéchal, 2015). Les pratiques enseignantes évoluent lentement comme le montrent les recherches du GRAFE (Schneuwly, Dolz et coll. 2009) et de Gagnon (2010), mais peu à peu, on s'éloigne d'une vision logicisante et techniciste de l'argumentation.

Notre recension, bien qu'elle ne soit pas exhaustive, a montré la capacité de la didactique du français à transposer des savoirs savants et des pratiques sociales de référence en objets enseignables et confirmé nos intuitions sur les objets à privilégier dans notre SD sous la forme d'ateliers. Mais avant de développer nos propres outils, il est nécessaire de poser la question de la manuélisation des outils développés par les didacticiens, et ce, à travers l'analyse d'un échantillon de manuels qui partagent avec notre recherche soit le public auquel ils sont destinés et/ou les objectifs de l'enseignement de l'argumentation.

CHAPITRE 5

L'ARGUMENTATION ET L'EFFICACITÉ ARGUMENTATIVE DANS DES MANUELS POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

L'élaboration d'une séquence didactique visant l'efficacité argumentative (EA) dans les textes d'opinion ne peut faire l'économie de l'examen des contenus traitant de l'argumentation et des démarches pour leur appropriation par les apprenants des manuels (terme employé ici dans le sens d'outil matériel pour l'enseignement et pour l'apprentissage dans une institution scolaire) prévus pour l'enseignement du français que ce soit comme langue dite première (L1), seconde (L2) ou étrangère ainsi que des modalités de leur déploiement dans le marché de l'édition.

L'analyse des manuels portant sur l'argumentation se trouve confrontée à plusieurs questions : qu'est-ce qu'un manuel? Devant l'offre pléthorique de publications sur l'argumentation, comment et selon quel (s) critère (s) choisir le corpus à analyser? Par ces questions, nous tentons d'apporter des réponses à la problématique de l'échantillonnage de notre corpus et à ses caractéristiques afin de le distinguer d'une série d'outils destinés à l'enseignement comme les plateformes numériques dont certaines sont exclusivement consacrées à l'argumentation ou encore les recueils de textes de genres argumentatifs.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'étude de ces questions, avant de nous livrer à une analyse de six moyens d'enseignement ou manuels choisis selon des critères explicites. Les premiers critères d'analyse sont celui des contenus et de leur progression; le second est celui des formes de déploiement des notions ou des concepts relatifs à l'efficacité argumentative. C'est justement ce dernier critère qui fait que notre analyse se situe après la définition du concept de l'efficacité argumentative, sans quoi, notre étude des moyens d'enseignement n'aurait qu'une utilité relative par rapport aux objectifs de notre séquence.

5.1. Les manuels : des objets complexes aux multiples dimensions

La nécessité pour les apprenants du français de différents niveaux et dans divers cadres institutionnels de développer leurs compétences argumentatives est servie par une réponse éditoriale importante, avec la publication de manuels – de tout genre – proposant des méthodes d’enseignement guidées ou autodidactes; des exposés théoriques ou des recettes d’efficacité; des activités euristiques ou des exercices. À en juger par le nombre de publications, on peut soutenir que ce foisonnement s’explique par le rôle de plus en plus crucial de l’argumentation dans les pratiques sociales, entre autres dans les médias et dans pratiques professionnelles (Breton, 2000; Doury, 1997). Ces pratiques, certes, ont toujours existé et ont de tout temps fait appel à l’argumentation, mais ce qui est différent actuellement, c’est l’ampleur de leur diffusion par la « machine médiatique » (Charaudeau, 1997) où les débats sur les grands enjeux humains et sociaux ne sont plus cantonnés à une certaine élite et aux lieux mondains. Soutenue par le renouveau et la diffusion des travaux sur l’argumentation dans les sciences savantes depuis le milieu du XX^e siècle, la prise de conscience par les acteurs sociaux de l’importance de l’argumentation s’est aussi accompagnée d’un accroissement quantitatif et qualitatif de formations en argumentation dans différents cursus : gestion, administration, histoire, droit, formation continue, langues premières et secondes, etc.²⁵. L’intérêt pour l’argumentation ne préjuge pas pour autant des transformations des pratiques sociales, dont les pratiques de formation, faisant appel à l’argumentation. L’offre éditoriale a beau être récente, elle n’est pas pour autant toujours novatrice, tout au moins dans les manuels destinés à l’enseignement du français.

5.1.1. Qu’est-ce qu’un manuel?

Il existe un certain nombre de documents qualifiés de *manuels* qui sont une sorte de guide pour baliser les pratiques professionnelles, les processus administratifs ou les actions des individus : manuel des procédures d’accès à l’information²⁶, manuel de pilotage

²⁵ Plusieurs formations sont proposées dans les institutions universitaires québécoises. Par exemple, dans le test de français SEL, on évoque « la pertinence et la force de l’argumentation » comme critère d’évaluation des productions écrites ; le cours « Rédaction et argumentation » du département de linguistique et traduction de l’Université de Montréal est offert également pour les étudiants en histoire ; un cours intitulé « Rhétorique, argumentation et communication orale » est destiné aux étudiants de sciences politiques à l’Université du Québec à Montréal ; HEC Montréal, École de gestion propose un cours intitulé « Français écrit-techniques de rédaction et d’argumentation » et un séminaire intitulé « Argumenter, débattre, improviser en affaire ».

²⁶ http://www.oic-ci.gc.ca/fra/inv-inv_not-inv-sum-som-inv-not_sum_1990-1991_15.aspx

d'hélicoptère²⁷, manuel pour l'évaluation foncière²⁸, etc. Dans ces cas, les publications servent d'interface dans la vie quotidienne (Gérard F.-M, Roegiers, X. 2003). Ils ont généralement pour objectif d'encadrer et d'uniformiser les pratiques sociales, mais aussi de servir de référentiel pour d'éventuelles évaluations ou procédures de grief.

À cette acception du terme *manuel* comme référentiel, s'ajoute celle où il correspond à des ressources pour l'enseignement et pour l'apprentissage. L'usage commun tend ainsi à considérer le manuel comme un synonyme de livre scolaire ou de matériel didactique ou de moyens d'enseignement. Pour les historiens cités par Choppin (Choppin, 2008, p. 37), le manuel comme support des apprentissages aux différents niveaux de formation est d'un usage récent. Ce type de publication se caractérise par ses préoccupations pédagogiques et didactiques. Dans ce sens, le terme *manuel* fonctionne comme un terme générique qui couvre un large champ sémantique associé à divers types de publications, hétérogènes aussi bien par leurs supports, leurs formes que par les conditions de leur production et diffusion. À titre d'exemple, le terme *recueil* désigne une forme d'organisation interne, alors que celui de *précis* indique la fonction synthétique de contenus (Choppin, 2008). Le manuel peut aussi être édité en version papier ou en version électronique, avec la possibilité d'interactivité quand il s'agit de manuels jumelés à des applications, par exemple *Babel*, la plateforme européenne pour l'apprentissage des langues comme *Linqapp*, etc.²⁹. Les conditions d'utilisation et l'utilisateur auquel il est destiné sont aussi des éléments qui différencient un manuel d'un autre : manuel pour la classe (pour l'élève et/ou pour l'enseignant), manuel pour l'autoapprentissage, l'apprentissage guidé ou les deux.

On voit ainsi que le manuel dans ses différentes acceptions est traversé, à des degrés différents par des préoccupations didactiques et pédagogiques. Mais il faut aussi admettre avec A. Choppin (1989, 1992, 1998, 2000a et b; 2008) que le terme *manuel* tout en désignant un ouvrage conçu pour l'instruction n'implique pas nécessairement une destination scolaire pour la scolarisation de base. Dans le contexte de formation pour adultes en particulier, le

²⁷ <http://www.tc.gc.ca/Publications/fr/tp9982/pdf/hr/tp9982f.pdf>

²⁸ http://www3.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/produits/evaluation_fonciere.fr.html

²⁹ <https://fr.babel.com/>; <http://www.linqapp.com/?lang=fr> doit être en 10

manuel semble se définir, non pas par son format, son destinataire, mais plutôt par son aspect instrumental à l'usage de l'apprenant, de l'enseignant ou des deux : « C'est le critère intentionnel qui est le plus souvent retenu par tous ceux qui cherchent à isoler la production scolaire, et au premier chef les éditeurs eux-mêmes » (Choppin, 2008 : 50).

Cette définition partielle et provisoire du manuel nous met sur une piste, mais ne résout pas pour autant le problème de la délimitation du corpus pour l'analyse. D'autant plus que le manuel n'est pas seulement un instrument ou un support pour les apprentissages, c'est un artéfact culturel aux multiples facettes. C'est un « produit » complexe qui incarne un type de discours, une parole injonctive, la manifestation d'une autorité complexe qui émane de différentes sphères sociales. Certes, les fonctions didactiques et pédagogiques du manuel sont prépondérantes, au moins en apparence, mais les dimensions politique, idéologique et économique ne sont pas pour autant négligeables. Les historiens, dont ceux de l'éducation, essaient de mettre en réseau toutes ces dimensions afin de montrer comment les idéologies sous-tendent les pratiques sociales et en particulier celles qui s'adressent au monde de l'éducation et de la formation (Macht, 1989).

5.1.2. Le manuel : un outil didactique et pédagogique

En contexte d'éducation et de formation, quel qu'en soit le format, le public ou les contenus, le manuel se définit comme matériel d'enseignement, d'apprentissage ou des deux. À cause de ses finalités, de son usage en contexte, l'analyse doit d'abord être didactique et pédagogique. En effet, à lui seul, le manuel semble cristalliser les relations entre les pôles du triangle didactique. Par l'effet de la transposition didactique, c'est l'une des formes principales de médiation entre le savoir à enseigner, l'enseignant et l'élève. Dans le cycle des transformations, tel que conceptualisé par Y. Chevallard (1995), le manuel correspond « aux savoirs à enseigner », une modalisation du savoir savant et des pratiques sociales de référence au domaine concerné. Le manuel n'est pas tant le produit d'une simplification, mais le résultat d'une décontextualisation et d'une dépersonnalisation (Reuter, Cohen-Azriac, Duanay et coll. 2013 : 222), il fait l'objet de ce qu'on appelle la *transposition didactique*. Concrètement le savoir véhiculé par le livre scolaire est isolé des sphères de sa production et linéarisé pour les besoins de la progression de l'enseignement et ceux des apprentissages. Le

manuel est donc un objet didactique et pédagogique, un médiateur en tant que produit d'une transposition. À l'allégorie du manuel comme « fenêtre » transparente qui donne accès au monde l'épistémé, il va falloir substituer celle du miroir qui réfléchit en réduisant, en transformant, voire en réformant – au sens de réduire ou diminuer la réalité abordée. En envisageant le manuel sous l'angle de la transposition didactique, on l'effeuille de l'illusion de transparence entre le savoir transmis par l'école et les savoirs disciplinaires de référence. La théorie de la transposition didactique permet d'affranchir le manuel du champ des savoirs savants et de la replacer dans celui de l'action pédagogique et didactique où il joue son rôle de médiateur nécessaire, mais sans illusions de similitude avec les savoirs et les pratiques de référence. Qu'il soit question de transposition externe effectuée par la noosphère ou de la transposition interne accomplie autant par l'enseignant et l'élève dans la classe, le concept de transposition didactique permet ainsi de faire l'analyse épistémologique des manuels sans forcément passer par les contrastes du savoir savant et du savoir à enseigner, mais plutôt en demeurant dans le sillage de la didactique : analyse des transformations, des linéarisations, des contraintes internes des disciplines (« matières ») scolaires, etc. Le manuel, écrit A. Choppin « impose une hiérarchie dans le domaine des connaissances, une langue et un style. Il tend enfin, pour des raisons d'ordre pédagogique, à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou omission » (2008 : 5). Bref, la question du rapport entre les contenus des manuels, leurs sources et les transformations de ces dernières renvoie à la question de la transposition didactique et la transcende en même temps, car on ne peut l'envisager sans entrevoir les interactions entre les disciplines de références, les pratiques sociales, le contexte culturel, les conceptions des acteurs, le rôle des groupes de pression et les idéologies dans la sphère publique. Selon P. Clément (2010), le manuel serait le produit d'une dialectique dont les tenants ne sont pas seulement d'ordre didactique, mais plutôt de l'ensemble des interactions entre connaissances (K), pratiques (P) et valeurs (V), qu'il a schématisé dans le modèle KVP.

5.1.3. Les dimensions politique, économique et idéologique du manuel

Si le manuel est un produit dont la fonction première est didactique et pédagogique, c'est aussi celui d'une autorité institutionnelle, donc politique et idéologique, comme c'est un

produit qui subit les contraintes économiques obéissant aux impératifs de la production et de la consommation. Le manuel est loin d'être un objet neutre, c'est un produit économique qui est le promoteur d'une idéologie, de système (s) de valeurs, un outil entre les mains du pouvoir, qu'il soit politique, économique, scientifique, éducatif, ou autre. Jules Ferry ne déclara-t-il pas que celui qui est maître du livre est maître de l'éducation? (Mollier, J.-Y., 1993; Choppin, 1992). Le propos du ministre de l'Instruction publique en France sous la Troisième République prélude le destin du livre scolaire en tant qu'instrument aux mains du pouvoir qui sert à promouvoir un système de valeurs, une culture, des dogmes ou des doctrines, et, peut-être, parallèlement, à exclure, voire à marginaliser d'autres. L'épaisseur politique et idéologique du manuel dépouille ce dernier de cette fausse évidence, soulignée par A. Choppin (2008), de son objectivité, de sa neutralité. Il le dévoile non comme un panorama simplement réduit d'une parcelle des connaissances et des pratiques, mais comme le résultat d'un processus complexe de sélection, un survol aux lignes sinueuses, dont les écarts de l'univers social et scientifique sont inconstants et conjecturaux (Cavaillé, 2004; Buillard, 2005).

En outre, le manuel est un produit, au sens trivial du terme, un article comme un autre, qui s'achète, qui se vend, qui s'échange, dont les prix fluctuent, qui se détériore, se recycle, etc. Le livre n'est plus aujourd'hui « le Livre », mais « un livre », c'est-à-dire un banal objet de consommation courante, qu'on se procure et dont on se débarrasse quand sa période d'usage est terminée » (Piccardo et Yaïche, 2005 : 446). Cela voudrait dire qu'il peut tomber en désuétude plus ou moins rapidement, se faire remplacer par des produits nouveaux qui, eux-mêmes, subiront le même cycle : de l'œuvre inédite à l'obsolescence. C'est un produit qui se plie aux exigences du marché, il a ses catalogues, ses agents et ses réseaux (Abensour et Bensoussan, 2002). Les concepteurs des manuels doivent se plier à la réalité mercantile, au risque d'essuyer des succès qui, souvent, ne sont pas d'abord imputables à la qualité scientifique ou didactique du produit. Comme le soutient C. Puren, les auteurs de manuels, par l'entremise des maisons d'édition, font office d'acteurs économiques et non seulement de représentants désintéressés d'un ordre scientifique ou même idéologique : « Les auteurs de manuels, comme le veut la théorie économique classique, sont des agents rationnels qui recherchent, pour eux comme pour les futurs utilisateurs de leur produit, l'optimisation de

leurs ressources; ce qui implique de maximiser le gain attendu de l'innovation tout en minimisant le coût que provoque nécessairement tout changement dans les savoir-faire installés » (Puren, 2008).

Donc, en dehors de son usage comme médiateur d'un certain savoir, le manuel déborde les fines lignes de ce triangle et outrepassé les frontières de l'espace scolaire. Dans un article intitulé « L'historien face au manuel » (1989), A. Choppin décrit dans une formule synthétique les différentes fonctions du manuel en tant que véhicule de contenus et d'une manière d'enseigner d'un côté, véhicule d'idéologie et de valeurs d'un autre côté.

Il se retrouve ainsi dans des zones où il peut être scruté, interrogé, manipulé par d'autres acteurs autres que l'élève, l'enseignant ou le didacticien : le politique, l'éditeur, le libraire, l'entourage de l'apprenant, l'historien, etc. Les angles de vue ne sont pas les mêmes selon que le manuel soit entre les mains du didacticien, du libraire, de l'historien de la discipline ou de l'éducation? L'objet est le même, mais les grilles de lecture ou d'analyse diffèrent.

5.1.4. Le manuel soumis à des grilles d'analyse hétéroclites

Le manuel est donc un objet complexe, mais comme le souligne Verdelhan-Bourgade (2002) dans son introduction au numéro 125 de la revue *Études de linguistique appliquée* (ELA) consacré au manuel, le renouveau technologique a un effet qui entraîne davantage de complexité. Il est donc tout à fait naturel que le manuel suscite l'intérêt étant donné la variété des renseignements qu'il peut livrer aux chercheurs. L'ancrage disciplinaire de ceux-ci teinte leurs grilles d'analyse et en particulier les types de questions qu'ils posent : le « quoi? » favorise le repérage des contenus; « le pourquoi? » permet d'éventer les raisons idéologiques et les valeurs. Quant au « comment? », il sert à induire le didactique et le pédagogique (Choppin, 1989 : 4). Les perspectives d'analyse sont autant diversifiées. Soulignons la dimension historique (notamment par les études du CNRS et de l'INRP), la constitution de la base de données *Emmanuelle* et de grilles d'analyses à l'INRP autour d'A. Choppin. Nombre d'autres études sont, à titre d'exemple, d'ordre thématique, épistémologique, historique, discursif ou didactique (Vincent et Arcand, 1979; Bertholetti, 1984; Verdelhan-Bourgade, 2002; Aubin, 2006; Bernard, Clément, et Carvalho, 2006; Morand, 2008; Lebrun,

2006, 2007; Chartrand, 2009). L'analyse didactique des manuels, tel que nous comptons l'exécuter, a l'avantage de porter un regard critique sur les contenus et les démarches sélectionnés par les éditeurs de manuels.

5. 2. L'analyse des contenus argumentatifs dans les manuels de français

Au cours des vingt dernières années, dans la francophonie du nord, la plupart des prescriptions pour l'enseignement du français langue première à la fin du secondaire (élèves de 15-18 ans, environ) ainsi que de nombreux programmes de français pour adultes francophones comme non-francophones font de l'argumentation discursive un objet d'enseignement et d'apprentissage. Aussi, les éditeurs de moyens d'enseignement (manuels pour la classe, cahier d'activités ou d'exercices, portfolio, notes méthodologiques pour l'enseignant, etc.) ont-ils produit au cours de ces années une pléthore d'outils. Après une brève étude exploratoire de moyens d'enseignement sur l'argumentation en langue première et pour les non-francophones, nous en sommes arrivés à la conclusion qu'il serait peu pertinent de tous les analyser tant ils sont nombreux, variés dans leurs visées, dans leurs fondements et dans l'ampleur de leur diffusion³⁰.

Nous avons donc dû choisir. Après avoir effectué une étude exploratoire, nous avons opté pour restreindre notre analyse à des moyens qui portent une attention particulière à l'efficacité argumentative des discours. Nous avons choisi deux types de moyens. D'abord, ceux produits par des didacticiens du français langue première s'inspirant explicitement de recherches en didactique du français qui mettent en œuvre, au moins partiellement, certaines propositions de la didactique de l'argumentation sur le plan des contenus (ou une partie de celle-ci) et des démarches didactiques, tels que nous les avons dégagées dans le chapitre précédent; à partir de ces critères, nous avons retenu trois moyens d'enseignement, un québécois et deux de Suisse romande. Puis, parmi ceux destinés à des non-francophones du secondaire ou adultes dans différents cursus, dont celui de l'enseignement du français à des

³⁰ Pour cette recherche exploratoire, nous avons aussi tenu compte de celle de Chartrand (1995a : 80-83) qui présente trois moyens d'enseignement (deux français et un suisse) publiés de 1980 à 1987 et celle de Hachey (2014) qui analyse de trois récents manuels de français québécois de 5^e secondaire et un du Nouveau-Brunswick de 11^e année pour l'enseignement de l'argumentation.

populations scolarisées dans d'autres langues comme celui où nous expérimenterons notre SD, nous avons sélectionné trois manuels au terme d'une recherche exploratoire où nous avons examiné les avant-propos et les tables des matières des manuels produits au Canada pour des populations adultes de niveau secondaire ou universitaire, puis retenu ceux qui traitaient de l'argumentation. Parmi ceux que nous avons alors retenus, une étude plus poussée des activités proposées, nous a amené à rejeter la plupart, car, à l'examen, les productions écrites s'avéraient peu différenciées selon les types de textes et les genres. En fonction de notre but de trouver des éléments pertinents sur l'EA, nous n'avons retenu que trois moyens. Le premier, celui de G. Vigner, bien que déjà ancien est encore très utilisé en France et dans des universités canadiennes, celle d'Ottawa, notamment. Les deux autres, récents, visent des étudiants adultes qui suivent le programme de français langue seconde du MELS et sont utilisés dans les programmes

Chaque moyen d'enseignement sélectionné sera brièvement décrit; on analysera ensuite selon une approche critique les choix notionnels qui y sont faits, les approches théoriques convoquées et des démarches didactiques et pédagogiques proposées. On dégagera enfin les éléments qui peuvent inspirer la production de notre SD visant l'efficacité argumentative.

5.2.1. Activités textuelles, 9^e (AT)

Le moyen d'enseignement *Activités textuelles, 9^e (AT)*³¹ produit sous la direction de trois didacticiens du français qui ont été au cœur de la rénovation du français dans le canton de Vaud (Suisse romande), dont deux avaient des responsabilités politiques au sein du Département de l'instruction publique et des cultes, est un ouvrage présentant des textes et des tâches qui doivent, pour la plupart, être réalisées sur le support; c'est un cahier d'activités comprenant un recueil de textes sur lesquels elles s'appuient. Cet outil d'enseignement et d'apprentissage instrumentalise le plan d'études vaudois pour la classe de 9^e, dernière année de la filière générale qui débouche sur la formation professionnelle. Il reprend en les simplifiant et vulgarisant les contenus développés dans un moyen d'enseignement antérieur

³¹ Lipp, B., Noverraz, M. & Schoeni, G. (1993). *Activités textuelles. Français 9^e*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud /Éd. LEP.

destiné à la classe de 9^e des divisions prégymnasiale et supérieure (filières plus longues dont la dernière débouche sur l'université)³².

AT contient deux parties : la première nommée *Les textes à visée argumentative* et la deuxième, *les écrits ordinaires* (en référence aux travaux du didacticien, Michel Dabène sur les écrits utilitaires non spécialisés). La partie sur les textes à visée argumentative, qui nous intéresse ici, est divisée en quatre sections : 1) la visée d'un texte, 2) la construction de l'argumentation, 3) la parole de l'autre, 4) des textes où on argumente.

Dans chaque partie, des textes de différents genres sont soumis à la lecture et à l'analyse des élèves par des questions visant à faire émerger les composantes de l'argumentation qui visent la visée persuasive des textes. À la fin de chaque partie, l'élève est invité à produire un ou des écrits à partir de consignes qui impliquent des tâches très variées. La première partie sur la visée d'un texte traite de la différence entre informer et convaincre en insistant sur les marques graphiques et les marques énonciatives comme outils à la base de l'*orientation argumentative* des énoncés (Ducrot, 1980). La deuxième porte sur la construction de l'argumentation. On tente de faire comprendre les concepts de conclusion (au sens de thèse) et d'argument, la façon de les relier en présentant différents procédés ou actes langagiers (concession, opposition, justification, présentation d'hypothèses) et les connecteurs qui leur sont généralement associés. La troisième traite de discours rapportés (en faveur de la thèse ou contraire) comme ressorts de l'argumentation dans la conception polyphonique du langage propre aux travaux de Ducrot (1984). La dernière partie présente divers genres argumentatifs (textes d'opinion publiés dans des quotidiens, lettres et dossier de requête, caricature, etc.) ou des genres où l'on argumente (une brochure d'information et un extrait de roman) afin de montrer qu'il n'y a pas que des genres argumentatifs où l'on argumente; d'autres genres peuvent aussi avoir une visée argumentative et présenter des séquences ou passages argumentatifs.

Les activités sont donc construites à partir d'observations guidées de genres contrastés; l'élève est amené à consigner, puis à rédiger les résultats de ses observations qui lui

permettent de construire les concepts en jeu. Ces apprentissages conceptuels sont investis dans la production de plusieurs textes (ou portions de texte) d'un genre argumentatif précis à partir de consignes variées et souvent très novatrices. On note peu d'exposés didactiques; c'est par le travail des élèves, habilement guidé, que se construisent les concepts et les savoirs et savoir-faire visés.

Ce moyen d'enseignement adopte l'option didactique de travailler à partir de genres, considérés comme objet et outil didactiques et privilégie l'étude des moyens langagiers de l'argumentation (procédés et leurs connecteurs, discours rapportés explicites et implicites) selon la perspective ouverte par le travail d'Anscombe et de Ducrot (1983). Les aspects pragmatiques et sémantiques des procédés langagiers (la concession ou les connecteurs) priment sur les aspects syntaxiques, ce qui est novateur dans les outils didactiques pour l'enseignement de l'argumentation et pourra être réinvesti dans notre séquence. De plus, fait à signaler, AT opère une rupture avec l'orientation de l'enseignement traditionnel de l'argumentation en classe de français, car il développe un discours ouvert (non dogmatique) sur la structuration des textes, en faisant ressortir la très grande diversité des plans de texte pour convaincre.

L'efficacité argumentative dans AT

L'efficacité argumentative est envisagée dans ce moyen d'enseignement en référence à théorie de l'argumentation dans la langue. À travers les différents concepts et les notions étudiées, il semble qu'un texte efficace est essentiellement celui qui réussit à orienter le lecteur vers une certaine compréhension du texte ou de l'énoncé. C'est donc à l'échelle de la langue que se situe donc l'efficacité argumentative d'un texte et non à l'échelle du discours. L'apport de ce moyen d'enseignement demeure tout de même considérable dans le contexte de sa publication dans la mesure où on y fait de nombreuses distinctions tout en mettant l'accent sur des phénomènes langagiers qui semblent peu présents dans d'autres moyens. Ainsi le discours rapporté y est envisagé comme un procédé polyphonique et non pas seulement comme une forme qui sert à des manipulations et à des transformations syntaxiques.

Malgré les différences conceptuelles entre notre définition de l'efficacité argumentative et les formes de manifestation de celle-ci dans AT, on ne peut que souligner la cohérence théorique des principes qui sous-tendent ce moyen d'enseignement. Les exemples ne manquent pas non plus pour démontrer le caractère innovant de ce manuel dans le contexte qui est le sien.

5.2.2. Apprendre à argumenter (AA)

*Apprendre à argumenter (AA)*³³ est un moyen d'enseignement québécois qui comprend deux composantes : un cahier contenant un recueil de textes et des activités de compréhension et de production destinées aux élèves de la classe de français de la 5^e secondaire, en plus d'un outil qui s'adresse aux enseignants. Dans le cahier de l'élève sont inclus le corrigé des activités précédé d'un avant-propos pour guider leur utilisation, suivi d'un glossaire du métalangage propre à l'argumentation. Ce cahier, publié en 2001 aux Éditions du Renouveau pédagogique sous la direction de S.-G. Chartrand, vise à mettre en œuvre le programme de français de la 5^e secondaire au Québec du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) de 1995. La directrice de la publication, didacticienne du français, a été la conceptrice de plusieurs parties de ce programme d'études, dont celle qui porte sur les textes argumentatifs. Ont également contribué à la conception de ce moyen d'enseignement trois collaborateurs, dont deux didacticiennes du français, langue première ou langue seconde et un théoricien de la littérature. Les objectifs de l'ouvrage consistent à amener les élèves à maîtriser les principaux mécanismes de l'argumentation discursive par un travail de lecture et d'écriture.

Apprendre à argumenter comprend trois parties : la première est un recueil de seize textes de douze genres écrits différents regroupés au début du manuel; chaque texte est précédé de notes d'information sur la situation de communication de production du texte et sur son auteur (p. 2-69); la deuxième partie est constituée d'activités de lecture et d'écriture regroupées en quatre ateliers (p.70-155) qui portent successivement sur la situation argumentative, la construction de l'argumentation, les stratégies argumentatives et l'argumentation dans des genres littéraires. Chaque atelier est structuré de la façon suivante :

³³ Chartrand, S.-G. (dir. 2001). *Apprendre à argumenter. 5^e secondaire*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique inc (ERPI).

- exposé d'informations en lien avec les objectifs de l'atelier incluant les définitions des concepts majeurs;
- lecture de textes avec des activités qui en assurent la compréhension par leur analyse;
- synthèse sous forme de tableaux à compléter qui permettent aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages tout en comparant les genres du point de vue des aspects étudiés;
- production de textes, dont les consignes donnant lieu à des productions de longueurs et de types variés : réponses à des questions sous forme de courts énoncés, de paragraphes ou de textes d'un genre précis.

Le manuel se clôt par un glossaire qui réunit les définitions des concepts utilisés dans les ateliers. Par les multiples renvois, les contenus des trois parties sont organisés en réseau où chacune complète l'autre.

Associant chaque texte à un genre particulier, les textes sont appréhendés par leur inscription dans l'univers social par leur fonction pragmatique et leurs caractéristiques textuelles et linguistiques. La diversité des genres dans le recueil et le choix des contenus d'apprentissage nous autorisent à déduire une définition de l'argumentation comme discours défini par sa finalité pragmatique (Perelman et Olbrechts-Tytecca, 1958/1992, voir 3.1.). En effet, les questions posées dans le premier atelier ne servent pas seulement à nommer les différentes composantes de la situation de la communication (l'énonciateur, le destinataire, le contexte, le but et le support), mais permettent de les problématiser et de les interpréter pour chaque texte soumis à l'étude. Les élèves sont amenés à dégager les composants de la situation argumentative et à les mettre en relation, ce qui permet de construire un réseau de significations. En outre, ces composants sont analysés en fonction de l'efficacité persuasive et mis en rapport avec le choix des moyens langagiers pour l'atteindre.

Dans le deuxième atelier, on note le même intérêt pour les aspects pragmatiques à travers le repérage et l'analyse de la thèse, des arguments et des contre arguments. On met l'accent sur l'interdépendance des arguments et contre arguments avec la situation de communication. Les arguments sont en effet envisagés en fonction de conventions sociales, de croyances, des valeurs, de lieux communs (doxa), des faits admis et de l'expérience personnelle du

destinataire. À l'inverse d'une approche logicisante de l'argumentation dans laquelle le contexte et les arguments sont quasiment neutralisés, on voit à travers les différentes activités l'intention de montrer l'impact de la situation dans les choix des arguments et de leurs fondements. De plus, on illustre qu'il n'y a pas qu'un seul plan de texte pour argumenter, contrairement à la tradition scolaire qui présente souvent un plan canonique en trois temps et un modèle rigide d'introduction.

Le troisième atelier permet quant à lui d'aborder un concept central de toute argumentation, celui de stratégie argumentative élaboré dans le modèle systémique de S.-G. Chartrand (voir 4.2.); la stratégie argumentative est définie ici comme l'ensemble des moyens langagiers et graphiques ou sonores mobilisés par l'énonciateur afin d'atteindre son but, c'est-à-dire convaincre (Chartrand, dir. 2001, p. 162). On considère qu'une stratégie s'appuie toujours sur au moins un procédé langagier dominant comme axe organisateur; en conformité avec le programme d'études, on présente trois procédés : la réfutation, l'explication argumentative et la démonstration³⁴. Les activités permettent à l'élève non seulement de repérer les diverses ressources langagières et graphiques de la stratégie mise en œuvre et le ou les procédés qui la sous-tendent, mais surtout de les évaluer en fonction de leurs effets sur le destinataire : la stratégie est-elle efficace? L'étude de la polyphonie à travers le jeu des discours rapportés permet de voir quelques configurations pragmatiques comme moyen d'étayage (arguments d'autorité) ou comme moyen de distanciation.

L'argumentation comme conduite visant l'efficacité pragmatique traverse également la totalité du quatrième atelier consacré aux genres littéraires. Les textes littéraires ou extraits de textes (qui sont des séquences textuelles, au sens de Adam, 1992) soumis à l'étude permettent de réinvestir les concepts-clés étudiés dans les ateliers précédents tout en tenant compte des spécificités des genres littéraires. Bref, l'efficacité persuasive est une composante essentielle de ce moyen d'enseignement, autant par les contenus d'apprentissage que par la conception de l'argumentation qui les sous-tend.

³⁴ Ceci est contestable, car le terme démonstration implique une forme de raisonnement dont la validité est admise dans une sphère donnée à un moment donné de la temporalité et qui, à ce moment, ne fait pas l'objet de controverse. Aussi l'auteure a-t-elle par la suite exclu la démonstration des procédés argumentatifs.

L'efficacité argumentative dans AA

L'analyse des genres sert de vecteur à la découverte des constituants fondamentaux de l'argumentation discursive. La production écrite constitue l'aboutissement de chaque atelier par la mise en pratique des apprentissages réalisés en lecture et parce qu'elles favorisent la synthèse des apprentissages réalisés. Cette volonté de synthèse est d'abord illustrée par les tableaux synthétiques qu'on retrouve dans tous les ateliers et dans le glossaire, mais aussi par la structure même du manuel, où les trois premiers ateliers servent à l'appropriation d'un composant du discours argumentatif, tandis que le quatrième atelier permet le réinvestissement des apprentissages dans un genre différent de ceux étudiés dans les autres ateliers. Bref, les auteurs adoptent une progression dans l'appropriation par les élèves des composants de l'argumentation discursive.

Ce manuel qui opérationnalise le modèle didactique du discours argumentatif développé dans la thèse de S.-G. Chartrand (1995a), illustre éloquentement qu'on peut travailler en classe plusieurs des aspects spécifiques de l'efficacité argumentative par l'étude des divers moyens discursifs.

5.2.3. *S'exprimer en français*. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit (SEF)³⁵

S'exprimer en Français (SEF) est un moyen d'enseignement du français langue première destiné aux élèves de la Suisse romande. Il se compose de quatre volumes, chacun incluant des documents reproductibles pour l'élève et des *Notes méthodologiques* à l'intention de l'enseignant. Ce moyen d'enseignement est produit par une équipe de collaborateurs et d'enseignants dirigée par trois didacticiens du français : J. Dolz, M. Noverraz et B. Schneuwly.

C'est le 4^e volume, celui destiné aux élèves de la 7^e, 8^e, 9^e année (fin du secondaire obligatoire) qui nous intéresse, particulièrement les séquences consacrées à des genres argumentatifs. Notre analyse portera sur les 8^e et 9^e séquences produites par S. Érard (2001a et b) et, dans une moindre mesure, sur la 6^e séquence élaborée par A. Grandjean A. et F. Di

³⁵ Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Vol. IV (7^e / 8^e / 9^e). Bruxelles: De Boeck.

Giacomo, qui sert de prélude aux séquences 8 et 9 sur de nombreux points. Nous nous appuyerons essentiellement sur les *Notes méthodologiques* qui décrivent les objectifs et les contenus tels qu'ils apparaissent dans le manuel de l'élève, tout en apportant des éclairages théoriques sur les plans notionnel et méthodologique.

Dans l'ensemble des trois séquences, des objectifs complémentaires sont visés et ce à partir de trois genres différents : la *pétition*, le *point de vue* et le *débat public*. Dans chaque séquence, on définit d'abord les objectifs de l'étude, puis on trouve une mise en situation du travail à réaliser suivie d'une production de texte initiale par les élèves, une production finale de texte clôt la séquence. Entre ces deux productions, il y a des modules d'enseignement sur un contenu particulier associé à diverses compétences : la compréhension et la production écrites et orales. Voici donc une brève description des objectifs de ces séquences.

La séquence 6 porte sur la pétition, un genre délaissé par l'école, selon l'auteur, mais dont l'intérêt argumentatif est évident, puisqu'il s'agit d'un genre ancré dans les sociétés démocratiques comme outil aux mains des groupes constitués pour interpeler le pouvoir politique. La complexité de la situation de communication de la pétition en fait l'objet tout désigné pour amener les élèves à en étudier les ressorts et les enjeux. Cette séquence est aussi le lieu où on introduit des activités sur les arguments et la demande qu'ils soutiennent ainsi que l'étude des critères de l'efficacité formelle d'un texte, dont sa mise en forme et le titre. « Pour plus de détails sur l'argumentation, écrivent-ils, nous renvoyons les enseignants aux séquences didactiques intitulées le débat et le point de vue, réalisé par Serge Érard » (p. 192). Aussi, une part des objectifs de cette séquence et plusieurs objectifs des modules trouvent-ils des compléments de réponses dans la huitième et la neuvième séquence.

La 8^e séquence porte sur le « point de vue » (ce que nous appelons au Québec le *texte d'opinion*). Elle commence par la définition de ce genre comme l'expression d'une position d'une personne en vue dans un débat et qui a pour support un journal ou une revue, dans des rubriques telles que « L'opinion » ou « Débat ». On déclare vouloir amener les élèves à produire des textes monogérés, mais polyphoniques d'un côté et à les entraîner à la

distanciation progressive par rapport à leurs positions et à l'anticipation des arguments opposés d'un autre côté. Ces objectifs sont opérationnalisés à travers six modules :

- le module 1 a pour but de familiariser les élèves avec le genre en appréhendant sa structure et en le distinguant des genres voisins;
- les modules 2 et 3 sont consacrés aux arguments, à leur reformulation et à leur hiérarchisation en fonction de leur force;
- le module 4 porte sur la réfutation et ses mécanismes;
- le module 5 met au premier plan les spécificités de l'argument d'autorité et de son fonctionnement;
- le module 6 sert à montrer aux élèves quelques modèles d'agencement argumentatif du genre étudié.

L'intérêt de cette séquence réside dans l'importance des activités dédiées aux arguments, mais aussi dans le fait qu'elle prolonge et approfondit des aspects présents dans la sixième séquence. Les élèves sont amenés à repérer les arguments, à les hiérarchiser selon leur « force ». La force des arguments est présentée comme le résultat de plusieurs facteurs interdépendants, notamment le degré de sa réfutabilité, les particularités du contexte, les lieux communs, les connaissances des interlocuteurs et les positions idéologiques partagées par ces derniers. Ces aspects seront réinvestis dans les modules de la séquence suivante.

La 9^e séquence a pour objet différents aspects du débat public en tant que genre oral portant sur des questions controversées. Le but du *débat public* est l'élaboration d'une réponse commune. Les modules de la séquence se présentent ainsi :

- le module 1 : l'écoute, l'analyse et la compréhension du débat;
- le module 2 : la prise en charge des arguments et leurs modalisations;
- le module 3 : les façons de reprendre, d'approfondir et d'étayer des arguments;
- les modules 4 et 5 : le recensement, l'anticipation, la réfutation et l'analyse des arguments;
- le module 6 : la récapitulation des aspects étudiés dans les autres modules.

Cette séquence revêt aussi un grand intérêt pour nous, puisqu'elle offre un angle de vue différent pour approfondir et revoir des aspects enseignés dans les séquences 6 et 8. Si les

modules reprennent les problèmes du contexte, de la polyphonie, de la réfutation et de la force des arguments, ils introduisent de nouveaux éclairages sur la modalisation et l'importance des connaissances sur le thème dans les conduites argumentatives.

Fait remarquable, les objectifs des trois séquences laissent voir en arrière-plan une progression spiralaire. Chaque séquence sert à introduire un nouvel éclairage tout en approfondissant une dimension présente dans une séquence précédente. À en juger par les objectifs et les contenus, on s'intéresse aux arguments, mais nettement moins aux moyens langagiers qui les actualisent.

L'efficacité argumentative dans SEF

Dans les trois séquences, les contenus relatifs à l'efficacité argumentative (EA) sont présents, mais selon une intensité variable. Le travail sur l'EA se manifeste en particulier par le travail sur le genre comme outil et objet didactiques où les textes sont ainsi appréhendés en tant que productions verbales inscrites dans un espace social et se définissent d'abord par leurs fonctions pragmatiques, par le traitement détaillé de la situation de communication et des arguments, en plus d'aspects formels comme le plan du texte. Les connaissances en lien avec le sujet de l'argumentation sont également considérées comme une condition à une bonne performance argumentative.

Plus spécifiquement, l'entrée par le genre permet d'envisager aussi bien en compréhension qu'en production, les productions verbales en termes de données contextuelles et textuelles mises en réseau afin de construire le sens du texte qui est inhérent à son but.

Un second aspect qui vise directement le travail sur l'EA est l'intérêt porté aux activités qui traitent de la situation de communication. Ainsi l'impact de celle-ci est-il mis en évidence quand il s'agit des arguments dont la force dépend du contexte communicationnel, tel que proposé dans le 3^e module de la séquence sur la pétition. En effet, les élèves sont censés classer, mais aussi produire des arguments à force variable en tenant compte de la situation. Le même aspect fait l'objet du deuxième module de la 8^e séquence, dont le but est de faire le lien entre la situation de communication et le choix des arguments. Dans ce module, on invite

l'enseignant à faire réfléchir ses élèves sur l'interdépendance de la force des arguments et du contexte par un travail d'analyse et de critique qui aboutit à la hiérarchisation des arguments. La réflexion sur les arguments est prolongée dans la 9^e séquence dans les modules 2 et 3. Dans l'un, les activités sont centrées sur les moyens langagiers qui servent à modaliser les arguments et ainsi à éviter la confrontation; dans l'autre, ce sont les techniques de reprise qui sont travaillées. Cela est censé servir à créer dans un débat un front commun contre la position adverse. Les élèves apprennent à apprécier les stratégies de coopération dans un débat ainsi que les outils langagiers qui lui sont nécessaires. Un travail de même nature est conduit dans le 4^e module sur l'expression du désaccord et les moyens de la réfutation.

Mais l'EA dans les séquences ne se réduit pas à la force des arguments et de leur pertinence pour le contexte. « Le titre, la disposition et la mise en forme d'un texte pétitionnaire, lit-on dans ce moyen d'enseignement, sont tout aussi importants pour l'impact que l'on veut produire que les arguments eux-mêmes » (p. 199). Le premier module de la sixième séquence est tout entier consacré à la structure du texte pétitionnaire. Le repérage des différentes parties et l'ordre de celles-ci dans la pétition font l'objet des trois activités du module. L'agencement des différentes parties de la pétition et la mise en page seraient des gages de réussite; « l'aspect esthétique de la mise en page est aussi un élément essentiel pour ce genre de texte parce que forme et contenu sont étroitement liés : la forme du texte va rendre le message plus efficace » (p. 171). En d'autres termes, sans le respect des contraintes formelles, la pétition risque de ne pas convaincre ses destinataires, et peut même être censurée par le média où elle est censée être publiée. Le mode d'agencement des différentes parties du texte est également étudié à la huitième séquence. Le premier et le sixième module visent à amener les élèves à percevoir l'organisation générale et les circuits argumentatifs du genre étudié. Par des travaux d'analyse, les élèves devront repérer les différents modèles d'agencement.

En plus de ces trois aspects, il faut mentionner les activités qui mettent l'accent sur l'importance des contenus relatifs au sujet de l'argumentation, dans le module 5 de la 9^e séquence. On propose une activité consistant à lire un dossier de textes sur la controverse et de repérer les différents arguments. Une autre façon de montrer aux élèves qu'une argumentation doit toujours se situer par rapport à d'autres discours en reprenant leurs

arguments ou en les réfutant : «Travailler l'argumentation sans travailler les contenus, lit-on dans le module, risque de laisser entendre que le maniement de techniques argumentatives est à lui seul garant d'une bonne performance de débateur » (p. 294). Autrement dit, le maniement des techniques argumentatives sans des connaissances thématiques peut compromettre les performances d'un participant à un débat.

Mentionnons également le champ lexical de l'argumentation qui traverse les trois séquences du début jusqu'à la fin. On y parle d'efficacité, de performance, de réussite et d'échec des conduites langagières, de force d'argument, etc. On peut supposer que l'exposition des élèves au langage de l'argumentation ne peut qu'agir sur leurs représentations quant aux fonctions pragmatiques des genres argumentatifs.

Par contre, le choix de certaines activités et la manière d'aborder leurs contenus ne soutiennent pas souvent une conception de l'argumentation qui met en premier plan l'efficacité. Par exemple, dans la 8^e séquence, le travail sur des arguments produits par les élèves dans un contexte contrôlé (la classe) est de moindre intérêt qu'un travail sur les arguments d'un texte avec de réels enjeux communicatifs. Faire travailler les élèves sur des arguments inscrits sur des cartons et non issus de textes ne peut qu'alimenter une conception qui accorde à ces derniers une sorte de valeur absolue sans égard à leur contexte social et discursif. Le même problème se pose quand il est question de la force d'un argument et de sa réfutabilité qui ne sont pas non plus associés à un destinataire particulier, à sa position sociale et à ses intérêts. L'absence de ces éléments relève d'une conception quelque peu réductrice de la notion de contexte.

Une autre faiblesse est le choix des thèmes proposés qui ne suscitent pas de réel débat, par exemple la question de la mixité dans les gymnases. Sans controverses actualisées autour de cette question, quelle est l'importance de l'efficacité de l'argumentation et l'enjeu de l'argumentation? Peut-être est-ce dû au fait que le débat est présenté comme conduite délibérative entre partenaires plutôt qu'une occasion dans laquelle les débattants visent à convaincre leur vis-à-vis de leur point de vue.

Ces séquences autour de l'acte d'argumenter laissent transparaître un double ancrage théorique, celui de la Nouvelle rhétorique qui met l'assentiment du destinataire au centre des conduites argumentatives et celui de l'éthique communicationnelle habermasienne où les argumentateurs dans un débat aspirent davantage au consensus. Conscients des contraintes de la didactisation d'un objet aussi complexe que l'argumentation discursive, les concepteurs du manuel ne manquent pas d'ailleurs de souligner les besoins de formalisation des contenus qui doivent parfois être présentés de façon un peu réductrice.

5.2.4. *Écrire pour convaincre* (ÉC)³⁶

Écrire pour convaincre (ÉC) est un moyen d'enseignement du français langue étrangère (FLE) publié en 1996 par G. Vigner, inspecteur pédagogique en France et chargé de cours à Paris III. Ce manuel, paru chez Hachette dans la collection *Français langue étrangère*, fait partie de très rares moyens d'enseignement sur papier consacrés à l'argumentation en FLE; les ressources actuelles pour le FLE étant surtout sur des supports électroniques.

Dans l'avant-propos, on affirme que l'ouvrage ÉC est destiné aussi bien à l'usage en milieu institutionnel qu'à l'utilisation individuelle en situation d'autoapprentissage. Il ajoute que ce manuel fournit « des éléments fondamentaux qui permettent de construire toutes sortes de textes argumentatifs » (p. 3). Il traite notamment de ce que Vigner appelle l'objet de l'argumentation écrite (faits, événements, etc.), des relations arguments-conclusion, de la disposition des arguments, de la prise de position dans l'argumentation, de la réfutation et de la concession. Ces objets sont répartis en deux parties elles-mêmes composées de plusieurs chapitres. Chacun de ces derniers obéit à la même démarche : 1) définition des notions importantes; 2) observation d'énoncés ou d'extraits de textes; 3) productions écrites précédées d'exercices de transformation, de reformulation et d'analyse de phrases ou de textes. En plus d'un glossaire de plusieurs pages à la fin du manuel, les rubriques « *Les mots pour...* », à la fin de chaque chapitre, regroupent les phénomènes linguistiques étudiés. Le premier chapitre est le seul à ne pas en contenir, puisqu'il sert de préambule aux autres chapitres. Le dernier chapitre se distingue également par le fait qu'il ne présente pas de

³⁶ Vigner, G. (1996). *Écrire pour convaincre*. Hachette : Paris.

nouveaux contenus, mais donne plutôt des points de repère. Notre analyse commence donc au deuxième chapitre pour s'arrêter au sixième. Voici en bref leurs contenus.

Dans le chapitre II intitulé « Arguments à l'appui – Les relations logiques », on décompose les opérations constitutives de l'argumentation en trois types : justifier, expliquer et donner des raisons³⁷. Les exercices mettent en avant les formes linguistiques qui expriment la causalité et la conséquence. Un autre volet intitulé « raisonner, prouver ³⁸» met en lumière « les opérations de raisonnement ». La partie conceptuelle et les exercices ramènent à trois étapes ces opérations qui permettent de déduire la conclusion. Le double objectif de ce chapitre est de faire découvrir aux apprenants les formes linguistiques associées à chacune de ces opérations et de les amener à les utiliser dans leurs écrits.

Le chapitre III se nomme « Marquer les étapes de l'argumentation ». Il fait le tour des questions d'organisation textuelle de l'argumentation. L'objectif est de montrer les différentes parties des textes dits argumentatifs, leurs fonctions et surtout les formes linguistiques qui permettent d'introduire chacune des parties ou de faire les transitions d'une partie à une autre. On observe et réemploie donc les expressions dont la fonction est d'introduire et d'énumérer. Il faut leur ajouter d'autres exercices centrés sur les façons de préciser des faits en les situant par rapport à d'autres et les expressions servant à introduire des exemples.

Le chapitre IV intitulé « Se situer par rapport à l'autre » est le premier de la deuxième partie du manuel intitulée « Les formes de l'argumentation ». Ce chapitre a pour objet la concession et réfutation. Le travail se déploie à travers un travail de repérage d'expressions concessives et réfutatives, leur réemploi à l'aide de tableau proposant des énoncés contradictoires. Les modes de la réfutation sont résumés en trois opérations (nier la relation de cause à effet, nier la vérité d'un jugement et mettre en évidence d'une contradiction) sont largement illustrés, que ce soit par des textes, par des énoncés ou des tableaux.

³⁷ Cette classification est étonnante, car justifier, c'est donner des raisons pour faire comprendre quelque chose (évaluation, appréciation); voir Chartrand, 2013.

³⁸ La preuve est un terme juridique souvent associé à l'argumentation, alors que rigoureusement parlant, elle ne peut que servir là où il n'y a pas de controverse possible, dans le cas de la démonstration, par exemple ou en droit.

L'objet du chapitre V est « la prise de position » dans les textes à travers ses multiples manifestations : démentir, hésiter, douter, exprimer son point de vue, etc. Les moyens langagiers servant à accomplir ces différents actes sont exposés dans de multiples tableaux et font l'objet des exercices dont le but est de repérer d'abord ces expressions dans les textes ou les énoncés pour ensuite les utiliser dans des productions écrites. L'enjeu du travail sur ces différents aspects selon l'auteur est de les mobiliser dans les textes pour « emporter la conviction » (p. 77).

Le chapitre VI porte sur « argumenter pour... »; une façon de signifier que l'argumentation est abordée du point de vue de son but qui détermine son type. Quatre types sont ainsi proposés à l'étude : louer/blâmer, conseiller/déconseiller, accuser/défendre et débattre. Ce dernier reçoit de la part de l'auteur une définition inattendue dans la mesure où il l'associe à l'essai et à la dissertation et non au débat oral. Dans les exercices portant sur les différents types d'argumentation, il est question de les repérer dans des textes et de les utiliser dans des productions écrites ayant pour consigne de blâmer/de louer, ou de conseiller/de déconseiller, ou également d'accuser/de défendre et de débattre, lesquels actes de langage ont pour objet des enjeux de société : la télévision, les retraités, etc.

On peut donc constater que l'auteur s'intéresse aux aspects linguistiques de l'argumentation, les ressources langagières pour argumenter étant au centre de tous les chapitres. Chacun présente un répertoire de formules, de marqueurs et de structures servant à tel ou tel acte langagier. Dans un chapitre, on met en relief les formes servant à formuler une relation de cause ou de conséquence, dans tel autre on voit les expressions instruisant une énumération, etc. La question à laquelle il faut maintenant essayer de répondre est celle qui porte sur la part de l'efficacité persuasive dans les contenus des chapitres.

L'efficacité argumentative dans ÉC

Le titre du manuel est on ne peut plus clair sur les objectifs des activités. Il ne s'agit pas seulement d'écrire correctement comme on peut voir dans beaucoup de manuels de FLE, mais de produire des textes qui répondent à une finalité externe, celle de convaincre le

destinataire d'une thèse. La nouveauté est que, contrairement à une approche répandue dans les méthodes de langue, on considère que l'usage des structures langagières est non une fin en soi, mais un moyen pour réaliser des actes langagiers précis : énumérer, réfuter, concéder, etc.

Aussi, dans le chapitre II, souligne-t-on l'importance des énoncés qui servent d'arguments quand on veut aboutir à une conclusion; il ne suffit pas d'affirmer, il faut étayer sa thèse, donc argumenter. L'ordre de la foi et celui de la conviction sont séparés, celui du vrai et du vraisemblable également. Le fait de parler de démonstration et d'ordre logique brouille certes un peu les pistes par des affirmations qui soutiennent le caractère démonstratif et logique des rapports entre arguments et conclusion, mais la suite des exercices relativise ce point de vue, notamment l'exercice où il est question de produire tour à tour les arguments du chef d'entreprise et ceux de l'économiste quant à l'augmentation salariale (p. 24). Cet exercice et celui de la situation suivante dans lequel on expose les différentes techniques discursives pour rompre une relation (p. 25), laissent voir l'impact de l'intérêt et des représentations dans le choix des thèses et des arguments qui les soutiennent.

L'organisation de l'argumentation est envisagée comme un moyen qui facilite la tâche du lecteur. C'est en effet en fonction des conditions de réception du texte que le scripteur effectue des choix, dont celui du problème posé, des différentes parties de l'argumentation; « il ne faut pas donner au lecteur le sentiment de l'arbitraire ou de l'artificiel dans la façon de poser un problème ou de prendre position » (p. 35). En structurant un texte argumentatif, en annonçant cette structure et en récapitulant à la fin de chaque partie du texte, il ne s'agit pas pour le scripteur de se conformer à telle ou telle tradition scolaire, mais de faire des choix en fonction des conditions de réception du texte. Les formules étudiées vont toutes dans le même sens : guider le lecteur dans sa compréhension du texte, éviter les effets de liste lors des énumérations, etc. Dans l'exercice intitulé « préciser les faits » (p. 42), on doit répondre à un questionnaire qui implique une prise de position, avec la consigne explicite de tenir compte du lecteur, car « on écrit toujours pour autrui. On répond à une attente » (p. 43). L'argumentation est ainsi présentée comme une conduite où on met de côté l'égoïsme de la conscience pour s'adresser à une altérité indéfinie. Le scripteur est invité à prévoir les

difficultés de ses lecteurs éventuels en récapitulant, en répétant et en rejetant les contrearguments. Le chapitre IV aborde ce dernier aspect de façon plus systématique et propose des exercices autour la concession et de la réfutation. Les tâches proposées permettent à l'utilisateur du manuel de repérer, d'expérimenter et d'évaluer les différents modes de la réfutation. Par exemple, l'un des exercices de production écrite consiste à réfuter la thèse qui lie le désarroi des jeunes à l'instabilité de la cellule familiale, ou celle qui soutient la supériorité d'Internet sur le Minitel, etc. Ce chapitre met en lumière le caractère dialogique des conduites argumentatives, car il ne s'agit pas seulement d'étayer une thèse, mais de déconstruire les thèses adverses. On retrouve ce même souci dans le chapitre suivant où sont abordées les moyens langagiers qui servent à démentir, à douter, à hésiter, à prendre ses distances et à situer des propos par rapport à ce qui est déjà en vogue. Ces actes de langage sont étudiés par rapport à leur effet sur le lecteur et la lecture. L'efficacité persuasive dans ces deux chapitres se manifeste par l'importance accordée aux conditions de réception du texte et par une approche qui envisage le langage comme une action, ce qu'on retrouve dans le sixième chapitre où chaque type d'argumentation est associé à un acte langagier : blâmer, louer, conseiller, etc.

On ne peut conclure cette analyse sans soulever quelques questions sur les choix conceptuels qui y sont faits ainsi que des omissions majeures. On voit en effet à travers la définition de l'argumentation dans l'avant-propos que celle-ci vise uniquement à rallier à une thèse uniquement ceux qui n'y adhèrent pas, alors que les conduites argumentatives visent quelques fois, pour ne pas dire souvent, le maintien de l'adhésion de ceux qui partagent notre point de vue ou des indécis. D'ailleurs, quand les interlocuteurs adoptent des positions antagoniques, de nombreux spécialistes n'hésitent plus à émettre des doutes sur la force persuasive de l'argumentation (Angenot, 2008; Billig, 1999). L'argumentation est également définie dans plusieurs chapitres comme une activité de raisonnement où les rapports entre les arguments et la conclusion sont d'ordre logique, rationnel. Une représentation de l'argumentation qui est fortement remise en question en analyse textuelle ou du discours, entre autres du discours publicitaire (Adam et Bonhomme, 2003) et en didactique de l'argumentation (Portine, 1983; Thyron, 1994, 1997; Chartrand, 1995a, 1995 b, 1995c). Ce parti pris rationaliste explique sans doute l'absence de réflexions sur l'importance de la

situation de communication dans l'élaboration du discours argumentatif. Tout est présenté comme si les actes langagiers produits dans le cadre des activités avaient une valeur et une fonction indépendante du contexte communicationnel, car même quand on semble se soucier de la réception du lecteur des textes produits, le statut et les intérêts de celui-ci ne font l'objet d'aucune analyse. Le destinataire est présenté comme une entité abstraite dont le statut et les intérêts n'influencent aucunement le choix de la stratégie argumentative. Par exemple, dans l'activité où on invite à chercher des arguments à l'appui de certaines thèses, aucune référence n'est faite au contexte, comme si les arguments avaient une force persuasive sans rapport avec le destinataire et le contexte. Enfin, le genre comme production sociale ne semble avoir qu'une fonction accessoire : nommer les textes à produire (lettre, communiqué), mais sans faire des caractéristiques de ces genres des outils au service des enseignements et des apprentissages.

5.2.5. Paragraphes, pratiques de rédaction (PRR)³⁹

Paragraphes, pratiques de rédaction est publié aux éditions CEC destiné aux niveaux intermédiaires et avancés en français langue seconde (FLS). Les auteures, M. Popica et I. Ste-Marie, toutes deux professeures de FLS au niveau collégial, affirment que l'objectif de ce matériel est d'amener les apprenants en FLS à perfectionner leur expression écrite. Les dix chapitres qui composent le cahier combinent le traitement d'aspects de langue, de compréhension et de production écrite, distribuées sur deux grandes parties, *Notions d'écriture* et *Rédaction* composées de dix chapitres dont l'ordre est donné à titre indicatif. Autrement dit, un usage non linéaire est possible selon les besoins de l'enseignement et le contexte d'utilisation, que ce soit en milieu institutionnel ou dans la cadre d'une utilisation individuelle.

Trois chapitres forment la première partie : *Vocabulaire* (chap. 1), *Améliorer ses phrases* (chap. 2) et *Comprendre un texte* (chap. 3). Ces trois chapitres proposent des activités relatives à la langue et à la lecture efficace. Les sept chapitres suivants concernent la production écrite de divers textes : le résumé (chap. 4); les textes informatifs (chap. 5),

³⁹ Popica, M. et Ste-Marie, I. (2014). *Paragraphes, pratiques de rédaction*. Anjou : Les éditions CEC.

expressifs (chap. 6), narratifs (chap. 7), argumentatifs (chap. 8); le compte-rendu critique (chap. 9) et de la dissertation explicative (chap. 10). En plus du 8^e et du 9^e chapitres dont les titres ne laissent aucun doute sur leurs contenus, le dixième aurait été susceptible d'offrir des activités de nature argumentative, mais ce n'est pas le cas. Ce sont donc les deux avant-derniers auxquels nous consacrons notre analyse; en voici la description.

Le chapitre consacré au « texte argumentatif » commence par des considérations d'ordre général et conceptuel, dont la définition du but du texte argumentatif et les caractéristiques de ce dernier sur le plan pragmatique, linguistique et structurel. Y sont exposées également les différentes étapes du processus de « rédaction », de la planification à la révision, en passant par la rédaction. Ces informations sont complétées par un exemple de textes où sont identifiés les différents éléments exposés. Les exercices varient entre repérages, reformulations de contenus de textes ou mise en pratique des différentes étapes du processus de rédaction. La production finale est accompagnée d'une grille d'autoévaluation.

Le chapitre 9 suit la même démarche, on spécifie le but et les caractéristiques du compte-rendu critique. Sur le plan linguistique, on évoque par exemple la fréquence du lexique expressif, l'emploi de l'indicatif présent et celui de certains signes de ponctuation comme les guillemets. On répertorie également les spécificités du compte-rendu critique sur le plan du contenu et de la structure. Les activités proposées ensuite touchent à des aspects de langue et à la planification de compte-rendu. Le chapitre se termine par une production avec une liste de vérifications qui permet au scripteur d'évaluer son texte.

Même si l'organisation du manuel laisse penser à une répartition qui met de l'avant les aspects linguistiques dans la première partie et les questions de rédaction dans la deuxième, l'examen des chapitres 8 et 9 montre que les éléments de langue traités dans la première partie reviennent dans tous les autres chapitres. Le manuel offre donc un enseignement qui vise à améliorer les connaissances procédurales pour la rédaction, mais aussi les connaissances déclaratives de nature linguistique.

L'efficacité argumentative dans PPR

L'analyse de ces deux chapitres révèle une conception de l'argumentation qui relie tout texte à sa finalité. Le texte dit argumentatif se définit d'abord par l'intention de convaincre et d'influencer « les idées, les valeurs, les opinions et les actions du lecteur » (p. 119). On retrouve le même type de définition dans celle du compte-rendu critique où il est question cette fois de convaincre le lecteur de l'intérêt d'une œuvre et d'influencer ses choix culturels (livres, films, pièce théâtrale, etc.). On peut donc dire à partir des définitions proposées dans les parties théoriques que les textes argumentatifs, quel qu'en soit le genre, s'inscrivent dans une logique d'influence. Concrètement, l'importance de tenir compte du lecteur est soulignée plus d'une fois dans les deux chapitres; on rappelle ainsi l'importance d'envisager le lecteur en tant qu'être doté d'intelligence et de sensibilité en invitant le scripteur à s'adresser à ces deux instances. Cette perspective qui met le destinataire au centre de la communication verbale est maintenue même quand il s'agit de choix grammaticaux, énonciatifs et stylistiques. À titre d'exemple, on souligne dans les deux chapitres l'aspect pragmatique du titre; dans le chapitre 8, on invite l'apprenant à choisir les signes de ponctuation en fonction de leurs effets sur le lecteur; au neuvième chapitre, on met l'accent sur le rôle des figures du style ou tropes dans l'éveil et le maintien de l'attention du lecteur.

Dans une moindre mesure, les auteures rappellent dans les sections informationnelles du chapitre consacré aux textes argumentatifs le caractère polyphonique de ces types de textes. Les scripteurs sont encouragés à laisser dans leurs productions une place pour d'autres voix, que ce soit sous forme de citations qui étayent la thèse ou sous forme de réfutations des arguments opposés. L'activité 7 du huitième chapitre consiste d'ailleurs à repérer et évaluer les arguments. Une activité de même nature est proposée dans le cadre de la planification d'une rédaction dans la mesure où on donne comme consigne d'évaluer les arguments et de sélectionner ceux qui seraient « forts ».

Au terme de l'analyse des aspects pragmatiques, on peut dire que ceux-ci sont davantage présents dans les volets « théoriques » et moins dans les activités. Les auteures font des recommandations, donnent des conseils, mais sans vraiment proposer un enseignement systématique qui permet aux élèves de s'approprier les contenus et les caractéristiques exposés. Les intentions et les vœux déclarés au début des deux chapitres ne se traduisent pas

par des activités structurées. Par exemple, on évoque la nécessité de choisir des arguments « solides », « crédibles », mais on ne précise pas selon quel critère les évaluer ? Comment savoir si un argument est crédible? Le contexte de communication est tout simplement mis de côté ou du moins réduit à un simple « lecteur » sans autres indications. S'agit-il du destinataire universel du Perelman? Cette hypothèse ne semble pas se confirmer si on considère les contenus notionnels qui ne relèvent en rien de la *Nouvelle rhétorique*. Les auteurs en associant l'argumentation au raisonnement démonstratif, en proposant également une typologie des arguments en arguments « rationnels », dits « objectifs » et « vérifiables », et en arguments « émotifs », s'éloignent effectivement du courant initié par Perelman et prolongé par ses successeurs. C'est au contraire le plan du texte qui reçoit la part du lion vu la part consacrée à la structure du texte que ce soit dans les volets théoriques ou dans les activités, voire dans les grilles d'autoévaluation par lesquelles se terminent les deux chapitres.

Même si le manuel représente une avancée qualitative dans l'offre éditoriale en FLS, il peine à concevoir des modules d'enseignements susceptibles de permettre un réel développement des compétences argumentatives des apprenants. On peut supposer que cette faiblesse provient du fait que les auteurs tentent de proposer des contenus qui concordent avec les programmes et les pratiques d'enseignement de l'argumentation au collégial. Un autre aspect décevant est celui des démarches suivies le long du manuel : on expose des données théoriques, on les illustre par un texte pour finalement proposer quelques activités. L'apprenant est censé transférer de façon intuitive les connaissances déclaratives en compétences rédactionnelles.

5.2.6. *Transmission 5 (TR5)*⁴⁰

Transmission 5 est une collection composée de cinq cahiers pour l'apprentissage du français langue seconde au secondaire québécois. C'est dans le cinquième volume (*Transmission 5*) que se déploient des contenus susceptibles de développer les compétences argumentatives; les auteurs les décrivent dans les termes suivants : « les unités proposées [...] vous

⁴⁰Devey, L., Chamberland, J. et Bernard, V. (2010). *Transmission 5*. Anjou : Les Éditions CEC.

donneront l'occasion d'exprimer vos opinions; elles vous présenteront certains défis et vous offriront des situations qui vous permettront de mieux vous connaître, tout en développant vos compétences en français ainsi que vos compétences intellectuelles et sociales » (p. I). L'apprentissage du français langue seconde est ainsi envisagé non pas comme une simple maîtrise du français, mais comme le moyen de stimuler le développement des capacités intellectuelles et sociales des apprenants.

Ce cahier se compose de cinq unités dont chacune est consacrée à une thématique présentée par une question principale subdivisée elle-même en sous-questions. Celles-ci visent à préparer les apprenants à ce qu'on appelle dans le manuel « la tâche finale » qui consiste à produire un texte d'un genre ou d'un type donné⁴¹.

En plus des cinq unités organisées autour d'un thème (p. 3-141), deux sections présentent des contenus notionnels relatifs aux stratégies de rédaction ou à la grammaire. La première, plus brève (p.142-148), est censée fournir des éléments relatifs aux caractéristiques du genre ou du type textuel à produire; la seconde, plus étoffée (p. 149-204), porte sur des notions de grammaire (types de phrases, groupes de mots, reprise de l'information, marqueurs de relation, etc.). Cette organisation des objets à enseigner en trois parties distinctes n'implique pas leur usage linéaire, mais plutôt une utilisation parallèle. Ainsi la section « Stratégies » peut servir lors des différentes productions et en particulier lors des productions finales, alors que les notions de grammaire sont abordées à l'intérieur des unités par des activités de repérage, d'analyse et de reformulation.

C'est la production finale de chaque unité qui servira de critère pour le choix des unités à analyser dans la mesure où ces productions représentent l'objectif ultime. Concrètement, notre analyse a pour objet la première unité et les deux dernières, les tâches finales de ces trois unités étant la production d'un *texte argumentatif* (unité 1), d'une *lettre d'opinion* (unité 4) et d'une *critique d'une œuvre* (unité 5).

⁴¹ On retrouve dans les consignes des productions finales une terminologie hétérogène où l'on retrouve à la fois les catégories propres aux types textuels et celles des genres.

Voici une brève description des activités et des contenus notionnels de ces trois unités :

— La première unité intitulée « *on vous a à l'œil* » porte sur le thème de la surveillance dans les différents milieux : famille, lieux publics et Internet. On retrouve dans cette partie des activités de production et de compréhension de genres écrits et oraux. À titre d'exemple, l'unité 1 commence par l'écoute d'une émission avec des questions de compréhension, suivie d'autres activités similaires sur des genres écrits ou oraux. Il est également question de production consistant à réaliser une conversation conflictuelle ou encore celle où on demande de réagir aux propos d'un blogueur. Parallèlement aux tâches de production et de compréhension, les apprenants sont invités à réfléchir sur des phénomènes grammaticaux : la synonymie, les groupes syntaxiques, etc. L'unité se termine par une consigne de production dans laquelle on demande à l'apprenant de rédiger « un texte argumentatif » pour répondre à la question principale annoncée au début de l'unité : « Est-ce qu'on nous protège ou on nous surveille? »

— « Toujours plus » est le titre de l'unité quatre. Elle a pour question principale les phénomènes de consommation commerciale formulée dans les termes suivants : « Vivons-nous dans l'excès? » Les sous-thèmes de l'endettement, des finances personnelles et de leurs conséquences constituent les axes principaux des divers documents proposés à l'intérieur de l'unité : texte de la rubrique *Chronique* du quotidien québécois *La Presse*, conversation téléphonique, etc. L'ensemble de ces documents servent de supports à la compréhension et à la production écrites, voire aux activités grammaticales. On propose donc au groupe-classe de participer à une discussion sur leurs habitudes de consommation; on les expose ensuite à une variété de documents tout en les amenant à répondre à des questions de compréhension ou même à réagir aux propos des auteurs des documents. La production finale est une lettre d'opinion dont le sujet est la question principale de l'unité : « Vivons-nous dans l'excès? »

— Le thème de la cinquième unité est d'ordre culturel; son titre est « Un brin de culture » et la question principale est « Qu'est-ce que la culture francophone? ». Il est donc question de l'identité culturelle articulée autour de la question des repères culturels, celle la culture comme « gardienne du passé » et aussi celle des formes de la culture engagée. Au terme des activités, on demande à l'élève de réaliser la critique d'une œuvre qui représente la culture francophone. Voici quelques exemples de ce qui est proposé dans cette unité : planifier une séquence de clavardage qui porte sur la définition de la culture et faire ressortir les différences

entre les interactions orales et écrites, de la compréhension écrite où il n'est pas seulement question de reporter le contenu des documents, mais également de les commenter, production écrite d'un documentaire-photos sur une personnalité qui a marqué la culture francophone.

Ces trois unités suivent une progression où toutes les activités, aussi diverses que soient les compétences qui y sont mobilisées, ont pour finalité une production écrite. Par contre, la présence de composants argumentatifs est très variable d'une unité à l'autre.

L'efficacité argumentative dans TR 5

On retrouve dans les unités analysées une attention pour certains composants de l'efficacité persuasive. Ainsi le choix des thèmes est un facteur non négligeable pour stimuler l'efficacité argumentative, puisque ceux-ci plongent l'élève dans des enjeux de société d'une grande actualité : que ce soit les phénomènes de surveillance en milieu familial et sur Internet ou celle qui traite de la surconsommation, ou encore dans l'unité consacrée aux questions d'identité. Les questions d'ordre général qui ne suscitent pas de débats contradictoires, de controverses, on le sait, ne donnent généralement lieu qu'à des semblants d'argumentation. Ce choix des thèmes est donc susceptible d'amener les élèves à se sentir concernés, à s'impliquer davantage dans le débat et à produire une argumentation authentique. En exposant les élèves à des documents divers (émission, textes, blogue, etc.) et en les amenant à les commenter ou à leur réagir verbalement avant de produire le texte final, on peut supposer qu'il existe une intention visant à amener les élèves à inscrire leurs contributions dans un débat, et par ricochet, intégrer les arguments autres que les leurs dans les productions. Cette hypothèse se confirme par la présence d'activités d'interaction en amont des productions finales, telles que la discussion contradictoire ou la contribution à un blogue. Il s'agit d'activités qui mettent en lumière la nature dialogique de l'argumentation, qui sont susceptibles d'amener les apprentis scripteurs à intégrer, de façon spontanée, dans leurs discours les arguments autres que les leurs, soit pour appuyer leur propre thèse ou pour les réfuter.

Sur le plan de la terminologie utilisée, une sensibilité aux problèmes de persuasion s'en dégage. On voit donc, malgré un certain flottement terminologique⁴², que les auteurs privilégient l'entrée par les genres. Il est donc question de produire une lettre d'opinion dans la 4^e unité, une critique, dans la 5^e. Dans toutes les définitions proposées dans la section « Stratégies », que ce soit pour le « texte argumentatif » ou *la lettre d'opinion*, l'accent est mis sur leur fonction persuasive.

Par ailleurs, on suggère aux apprenants d'élaborer « quelques stratégies pour convaincre » les pairs lors d'une présentation orale (p. 29); on les invite à « utiliser différents types de phrases pour effectuer une description vivante et convaincante ». À différentes reprises, les apprenants sont invités à prendre en compte leur destinataire : on conseille d'ajuster les interventions dans une discussion orale en fonction des réactions des interlocuteurs, de varier les arguments pour convaincre ces derniers. La prise en compte du destinataire et l'adaptation du discours aux réactions de ce dernier, on la retrouve également dans la section « Stratégies » dans la partie consacrée aux présentations orales (p. 148). On conseille aux apprenants de prendre compte les caractéristiques du public et de surprendre ce dernier. C'est un appel explicite à l'évaluation de la situation de communication, à l'adaptation des arguments à l'auditoire.

Il n'est sans doute pas inintéressant pour les apprenants qu'on introduise dans les différentes parties de ce moyen d'enseignement des éléments qui font référence à la fonction persuasive des genres argumentatifs, mais il est regrettable que cela ne fasse l'objet d'aucun enseignement systématique. Les concepteurs semblent avoir fait le choix de formuler ces aspects sous forme de conseils, de consignes générales ou de contraintes spécifiques à des genres en particulier. On a davantage des vœux de la part des auteurs et quelques traces d'intérêt aux composants argumentatifs, comme si les apprenants étaient capables d'intégrer spontanément ces aspects à leurs productions. On recommande aux scripteurs de réfuter les arguments contraires, d'adapter les arguments au public, de choisir des arguments solides, mais sans jamais expliciter ces notions ni proposer des activités pour les travailler. La

⁴² Dans la première unité, les auteurs font référence aux types de textes plutôt qu'aux genres discursifs ou textuels.

dernière unité et la section « Stratégie » révèlent aussi une certaine conception de l'argumentation où le plan est mis de l'avant au détriment des multiples facettes qu'impliquent les genres étudiés. La production d'une critique d'une œuvre propose comme principaux critères de réussite de cette tâche le respect d'une certaine structure du texte.

En plus de privilégier le plan du texte dans toutes les unités, une autre faiblesse traverse les unités du manuel, c'est celle de l'arrimage du travail de grammaire aux autres activités. On se serait attendu à combiner certains aspects grammaticaux avec le traitement de quelques composants argumentatifs, comme la polyphonie et le discours rapporté par exemple. Or tout au long du manuel, les élèves sont appelés à repérer ou à transformer des formes grammaticales sans lien avec les tâches d'écriture, comme si l'élève était capable d'en faire la synthèse et le transfert sans enseignement spécifique. Cette faiblesse est symptomatique des plusieurs manuels de langues où les contenus sont atomisés sans aucun arrimage aux productions écrites.

L'analyse des moyens d'enseignement révèle la diversité des références théoriques relatives à l'argumentation et des modèles didactiques qui les sous-tendent. Tout ce qui est proposé est en effet traversé, d'une part, par les grands courants développés par les théoriciens de l'argumentation et, de l'autre, par les essais de didactiser ces apports théoriques. À l'image de l'argumentation et de ses théories, on est confronté à une variété de références et à une multiplicité d'ancrages théoriques. C'est ainsi que le manuel *Activités textuelles* est marqué par la théorie de l'argumentation dans la langue, alors que *Apprendre à argumenter* et *S'exprimer en français* sont traversés par les grands courants de la rhétorique avec un ancrage didactique prononcé. Ces trois moyens d'enseignement mettent l'accent sur les genres, et par ricochet, sur le contexte social de communication. Ils développent par contre une approche qui associe l'argumentation au raisonnement et qui relègue au second plan la situation de communication. Même quand ils traitent de contenus linguistiques en fonction de leur impact, ils font référence à un lecteur sans jamais mentionner le contexte sociohistorique de la production et de la réception des productions verbales. Les deux derniers (PRR et TR 5), en mettant au centre de leurs préoccupations le plan du texte et la classification des arguments, ils se situent clairement à l'antipode des trois premiers moyens d'enseignement

analysés. De plus, le sixième moyen (TR 5) laisse transparaître de nombreux flottements terminologiques qui sont symptomatiques de nombreux manuels soucieux de répondre à une demande du marché et non aux réels besoins des apprenants. Bref, les trois premiers manuels contrastent avec les trois derniers par la cohérence des premiers sur le plan argumentatif et didactique et ils abordent la question de l'efficacité persuasive avec plus de succès; ils peuvent ainsi nous offrir des éléments sur lesquels s'appuyer pour l'élaboration de notre propre séquence.

Partie II. La méthode de recherche et la séquence didactique

CHAPITRE 6

LA MÉTHODE DE RECHERCHE

Nos questions de recherche étant posées, il est nécessaire de choisir le dispositif de recherche qui convient le mieux à notre objectif principal, à savoir : déterminer les activités d'enseignement les plus appropriées pour que les étudiants soient capables de produire des textes d'opinion argumentativement efficaces.

Nous nous sommes tournés vers l'ingénierie didactique comme méthode de recherche, car elle pose les conditions et les outils pour la production d'activités didactiques selon une démarche éprouvée. Nous suivons ainsi les traces de nombreuses autres recherches en didactique du français, notamment, qui ont eu recours à cette méthode et qui en ont montré la pertinence pour l'enseignement du français écrit et oral. Cette méthode a l'avantage de combiner un schéma organisateur des activités d'enseignement et un réseau d'outils conceptuels pour l'élaboration des objets à enseigner, l'analyse de leurs effets et le rôle des élèves, des enseignants, des chercheurs dans le processus de l'ingénierie, comme nous le verrons dans la première section de ce chapitre. Concept central de l'ingénierie didactique, la séquence didactique sera définie, située dans le contexte de son émergence et aussi illustrée. Les définitions et les caractéristiques dégagées de l'ingénierie didactique et du modèle canonique de séquence didactique seront des sortes d'archétypes pour notre devis de recherche qui sera présenté dans la troisième section. Les trois dernières sections de ce chapitre serviront à introduire les outils auxquels nous aurons recours aux différentes étapes de la séquence (6.4), à décrire le contexte de l'expérimentation (6.5) et faire l'analyse du prétest (6.6), conditions préalables à l'élaboration de la SD.

6.1. La méthode de recherche : l'ingénierie didactique

Le concept de l'ingénierie, d'abord associé aux domaines industriels et techniques, s'est propagé dans d'autres sphères de la société et sert depuis le XIX^e siècle à désigner des tentatives de conversion de programmes, parfois utopiques, en orientations sociales, politiques ou économiques (Vulbeau, 2011; Raynal et Rieunier, 2014). Cette ingénierie

sociale comme domaine spécifique qui correspond actuellement à une expertise reconnue en management social s'apparente à plusieurs égards à l'ingénierie didactique et pédagogique. Ces deux types de pratiques ingénieriales se définissent de manière analogue, c'est-à-dire comme un ensemble de fonctions et d'activités organisées en vue d'obtenir un résultat. Elles sont traversées par les mêmes tensions relatives aux enjeux, aux usagers et au milieu institutionnel (Leclercq, 2003 : 80). Dans l'une comme dans l'autre, on procède à une double analyse, celle de la demande et des besoins qui sont amont de la construction du dispositif d'intervention, pour aboutir en aval aux mesures de contrôle (Pastré, 1999 : 401). Ces lignes de partage semblent attester les identités originelles des deux paradigmes comme cadre de la mise en place des programmes et des politiques, voire de l'action sociale de façon générale quand celle-ci se veut structurée et finalisée. En même temps, cela ne peut guère dissimuler les différences entre l'ingénierie sociale et l'ingénierie dans le contexte de formation, lesquelles se distinguent d'abord par le niveau ou l'échelle de la mise en place de chacune : l'ingénierie sociale intervient au niveau macro par les définitions des grandes orientations et des finalités, alors que l'ingénierie didactique et pédagogique se limite à l'échelle microsociale dans sa dimension andragogique, pédagogique ou didactique (Leclercq, 2003 : 75)⁴³.

En didactique du français, les travaux d'ingénierie sont de plus en plus présents, avec le développement de séquences didactiques visant le développement des compétences langagières et dont le socle théorique provient de travaux développés en didactique des mathématiques, en particulier par des chercheurs comme Artigue (1990), Brousseau (1992, 1998) et Douady (1986, 1994). La méthode développée par ces didacticiens a ouvert la voie à la constitution d'un riche corpus d'activités et des ressources didactiques pour la classe de français. De par l'appartenance de notre recherche au domaine des didactiques disciplinaires et étant donné la place de l'ingénierie comme méthode de recherche, nous nous arrêterons aux définitions qui lui sont associées dans la littérature didactique pour en connaître les implications épistémologiques.

⁴³ L'auteur parle d'un troisième type d'ingénierie qu'il appelle « l'ingénierie de formation » qui opère selon lui entre l'ingénierie sociale et l'ingénierie pédagogique. Cette ingénierie de formation correspond à la mise en place de plans de formation à moyen terme, comme on en retrouve dans les pratiques de formation continue dans les milieux professionnels, notamment.

6.1.1. Le concept d'ingénierie didactique et ses implications

L'ingénierie didactique a été développée d'abord par les didacticiens des mathématiques durant les années 1980, notamment au sein du COREM (Centre d'observation et de recherches sur l'enseignement des mathématiques), dont les balbutiements remontent aux années 1970 et coïncident avec le projet de fonder une didactique scientifique des mathématiques. Elle a été ensuite reprise et diffusée dans plusieurs autres didactiques disciplinaires, en particulier du français, de la physique et de l'éducation physique et sportive. Le choix du terme désignant cette méthode de recherche rapproche le travail du chercheur ou de l'enseignant qui y a recours à celui de l'ingénieur dans la mesure où, dans les deux cas, on vise à atteindre un ou plusieurs objectifs par des dispositifs s'appuyant sur des connaissances scientifiques tout en se soumettant à un contrôle de type scientifique (Artigue, 1990). Selon Douady, l'ingénierie didactique désigne « un ensemble de séquences de classes conçues, organisées et articulées dans le temps de façon cohérente par un maître-ingénieur pour réaliser un projet d'apprentissage pour une certaine population d'élèves » (1994 : 37). Dans cette définition, la séquence, comme un ensemble structuré, est le cadre qui préside à la planification et à la réalisation de tout projet d'ingénierie didactique pour lequel l'enseignant ou le chercheur accepte de soumettre son intervention à un contrôle de type scientifique (Artigue, 1990). En d'autres termes, le choix de l'ingénierie didactique implique un processus de création, ou disons, en se conformant aux indications étymologiques, un processus « fabrication » dont le but est de répondre à un besoin, combler une lacune ou plus modestement à proposer des outils, parmi d'autres, qui pourront soutenir, améliorer l'action des acteurs concernés. Tout comme l'ingénieur qui tente de résoudre une difficulté ou d'améliorer une pratique, le didacticien qui adopte l'ingénierie didactique est appelé à la fois à identifier aussi bien les problèmes que les objectifs, les outils pour y remédier/arriver, et à produire des grilles d'analyse qui permettront d'évaluer leurs résultats. C'est à la lumière de ces analyses que des ajustements, des régulations sont suggérés pour atteindre un degré optimum d'efficacité.

Le choix de l'ingénierie didactique est inévitablement lié à celui de la séquence didactique (SD) comme cadre de l'élaboration de ses contenus et de l'espace temporel de

l'expérimentation de ces derniers. Le caractère fondamental de la SD dans l'ingénierie didactique a de multiples implications didactiques que ce soit sur le plan des rôles des acteurs impliqués dans la situation didactique ou encore sur celui des paradigmes théoriques qui les sous-tendent. L'ingénierie didactique constitue un désaveu de représentations de l'enseignement et l'apprentissage, en premier lieu, celles qui définissent la première comme essentiellement une opération de transmission et la seconde comme une d'assimilation de savoirs. Les travaux qui adoptent l'ingénierie didactique ont pour arrière-fond une redéfinition de l'apprentissage, non pas comme une simple assimilation des connaissances, mais comme un processus résultant de la résolution de problèmes qui demande à l'apprenant de construire des solutions à partir de savoirs constitués. Le savoir n'est plus la somme d'informations dont dispose un agent, mais une ressource pour développer une compétence en lien avec le problème à résoudre. La mutation d'un savoir en compétence montre le double statut de celui-ci comme objet et comme outil.

Dans le cas des conceptions transmissives, les contenus sont identifiés, définis comme éléments d'un corpus scientifique, mais demeurent décontextualisés, dépersonnalisés et atemporels, tandis que dans le cas des travaux qui adoptent l'ingénierie didactique, les notions et les concepts sont instrumentalisés pour résoudre un problème et se trouvent donc transformés, interprétés, voire redéfinis, selon le contexte de leur mobilisation (Douady, 1994 : 38-39). Ce double statut des concepts constitutifs du savoir ne redéfinit pas seulement le statut de l'objet de l'enseignement, mais aussi le rôle de l'enseignant et de l'élève : l'un est appelé à devenir un agent facilitateur des apprentissages par la création des conditions susceptibles de produire un savoir et de développer une compétence; l'autre devient l'acteur de son propre apprentissage en s'impliquant dans des activités intellectuelles qui mobilisent les concepts et les notions en tant qu'outils. Par cette façon de définir les rôles et les fonctions des trois pôles du triangle didactique se profile une conception constructiviste de l'apprentissage dans la mesure où celui-ci découlerait non pas de l'enseignement ou la transmission d'un quelconque savoir, mais de la confrontation à des problèmes.

L'ingénierie didactique est loin d'être une simple technique qui permet la mise en place de dispositif d'intervention dans un milieu donné. C'est à la fois une méthode qui implique une

transformation des paradigmes comme nous venons de le montrer, mais aussi un réseau de concepts nouveaux qui font désormais partie du métalangage didactique. Pour notre recherche, la clarification de ce métalangage est incontournable, car il sera mobilisé dans les différentes étapes de notre séquence, allant de l'élaboration jusqu'aux ajustements, en passant bien sûr par l'expérimentation et la description de son déroulement.

6.1.2. Le réseau de concepts constitutifs de l'ingénierie didactique

En plus de la SD, l'ingénierie didactique est associée à trois concepts majeurs : la situation didactique, l'institutionnalisation et l'obstacle didactique. Ces concepts renvoient aux modalités de rencontres des apprenants avec les objets enseignés; c'est sur eux que reposent l'originalité et l'efficacité de l'ingénierie didactique.

Le concept de situation didactique

Le concept de situation didactique a été construit par Brousseau (1998). Selon lui, la possibilité d'enseigner ou d'apprendre est conditionnée par la possibilité de saisir et de reproduire les conditions dans lesquelles des compétences se développent ou se construisent. Douady (1994) abonde dans le même sens en considérant les situations comme catalyseur autant de l'ingénierie didactique que des apprentissages eux-mêmes. Ainsi, toute connaissance est le résultat d'une adaptation de l'élève à une situation, d'où l'importance pour l'enseignant de créer les conditions favorables au remplacement des connaissances/conceptions courantes par d'autres.

Ainsi, Brousseau recentre le rôle de la didactique sur la question des « situations » et l'amène à proposer une théorie de la situation didactique.

L'objet principal de la didactique, écrit-il, est justement d'étudier les conditions que doivent remplir les situations ou les problèmes proposés à l'élève pour favoriser l'apparition, le fonctionnement et le rejet de ces conceptions successives.

Brousseau, 1998, p. 4.

C'est une façon de définir la théorie des situations didactiques en tant que conceptualisation des modes de rencontre de l'élève avec un nouveau savoir qui peuvent être de l'ordre de

l'action, de la formulation ou de la validation (Brousseau, 2003 : 2; Reuter, 2013 : 199). Dans le premier cas, le savoir contraint chez l'apprenant l'action; dans le second, ce sont les discours et, dans le troisième, ce sont les conduites de preuve. Le dénouement d'une situation impliquant l'action, la formulation ou la validation permet le passage à une nouvelle étape appelée institutionnalisation et qui consiste, tel que l'écrit Brousseau, à « encapsuler » la modification d'un savoir et de son fonctionnement (p. 4). C'est une transformation du répertoire par un ajout ou un retrait auxquels consentent et participent les protagonistes de la situation didactique, notamment l'élève et le maître, désignés également comme étant des actants de la situation didactique.

Le concept d'institutionnalisation

Par l'institutionnalisation, les objets d'enseignement acquièrent d'une part une légitimité et de l'autre sont stabilisés, ce qui permet une utilisation ultérieure adéquate. La configuration des savoirs fait l'objet de coopération entre l'enseignant et l'apprenant en tant qu'actants de la situation didactique. À l'opposé, dans les situations a-didactiques et selon une certaine vision constructiviste radicale, les apprentissages pourraient se réaliser sans l'intervention de l'enseignant. Le fait de placer l'élève dans une situation où il est appelé à agir selon les nécessités du contexte et selon ses propres connaissances représente le processus que Brousseau appelle « dévolution » (2003 : 5). L'obtention de meilleurs résultats en termes d'apprentissage dépend de l'alternance entre l'acceptation et le rejet de la relation didactique, sans quoi l'enseignant ne fera que dévoiler les réponses attendues sans que l'élève puisse se les approprier.

Le concept d'obstacle

Reprenant le concept d'obstacle épistémologique bachelardien, Brousseau lui accorde un statut didactique et euristique de premier ordre, puisque l'obstacle constitue l'un des moments cruciaux dans tout projet d'ingénierie. Par l'introduction de l'obstacle, dans la foulée de Bachelard et de Piaget, le statut didactique de l'erreur est renversé. Celle-ci n'est plus le signe symptomatique de l'ignorance, de l'incertitude ou du hasard, comme le laissent parfois penser les théories béhavioristes et empiristes, c'est le résultat d'une connaissance antérieure, insuffisante ou erronée. Elle ne représente donc pas une tare à sanctionner, mais

une occasion à interpréter et à construire en termes de problèmes par le didacticien et l'enseignement. Les erreurs deviennent un indice ou, en les personnalisant « un allié », qui guide le chercheur et l'enseignant dans le choix des objets, des outils et des démarches. Les productions langagières qui s'éloignent des standards établis, sur le plan syntaxique, sémantique ou pragmatique, ne sont pas tant des « fautes », mais des indices des représentations de l'apprenant. Cela implique à notre avis une transformation du travail de l'enseignant qui n'est plus un simple « exécuteur » de prescriptions et « un transmetteur de savoirs », mais un acteur appelé à analyser les besoins de son public, à adopter/adapter les outils disponibles en fonction des objectifs, voire à en créer. C'est dans son sens que l'intrusion de l'ingénierie didactique dans le champ de la didactique du français est une opportunité pour la didactique du français, initialement préoccupée par l'affirmation de son autonomie et par la constitution de concepts et de modèles théoriques, pour créer un espace commun au chercheur et à l'enseignant dont le premier objectif est celui de créer des outils et des démarches valides pour la classe. Le modèle des rapports entre le didacticien et l'enseignant passe d'une relation verticale où le didacticien « dit » à l'enseignant « ce qu'il doit faire », à une relation horizontale dans laquelle le chercheur et l'enseignant travaillent ensemble, avec l'éventualité des situations où ou l'enseignant devient chercheur et vice versa. Si donc les situations didactiques sont l'espace de coopération entre l'enseignant et l'apprenant, le cadre de la coopération et la complémentarité du travail de l'enseignant et du chercheur sont celui de l'obstacle.

Brousseau (1998) distingue trois types d'obstacles qui dépendent de trois facteurs : le développement de l'élève en tant qu'actant, le contexte institutionnel et l'objet d'enseignement. Ceux dus à une limitation psychosomatique sont qualifiés d'obstacles ontogéniques; les obstacles d'origine didactique sont attribués à une certaine configuration, à la progression des objets et surtout aux choix du système éducatif; les obstacles d'origine épistémologique sont ceux qui sont inévitables du fait qu'ils sont inhérents aux objets enseignés. En distinguant ces trois niveaux d'obstacle, cela offre au didacticien-ingénieur un point d'appui pour définir les objets d'enseignement, mais délimite aussi les zones d'intervention de celui-ci.

6.2. Le concept de séquence didactique

La dénomination *séquence didactique*, par sa fréquence dans le discours didactique et pédagogique, se déprécie en une sorte d'évidence qui ne requerrait aucune précision. On la trouve en effet autant dans les écrits de recherche en sciences de l'éducation – didactiques des disciplines et en psychopédagogie ou en administration scolaire –, dans le matériel scolaire et également dans les instructions officielles en France, notamment, toutes disciplines confondues. La convergence des domaines et la proximité des champs où se rencontre ce concept exposent celui-ci aux risques du flou terminologique. Effet ou cause de la banalisation de la séquence, il se trouve qu'elle est lexicalement associée à l'apprentissage, à la pédagogie, à l'enseignement et, bien évidemment, à la didactique des disciplines scolaires. On obtient par conséquent des cooccurrences multiples : séquence d'apprentissage, séquence d'enseignement, séquence pédagogique et séquence didactique. Cette situation occulte toute la richesse et la complexité de l'approche par séquence didactique et embrouille ses présupposés théoriques comme concept central de l'ingénierie didactique.

S'agissant d'une recherche où la SD occupe une position centrale, il est indispensable d'explorer le contexte de son apparition et son évolution et le dispositif qu'elle implique. Avant d'exposer l'usage qu'on fera de la séquence et de préciser le contenu sémantique qu'on lui attribue ou du moins la conception que l'on retient, nous accordons une attention particulière à son contexte d'apparition et aux usages qui en sont faits dans le champ de la didactique du français, aussi bien en didactique du français langue maternelle/langue première (L1) qu'en didactique du français langue seconde ou dite étrangère (L2). Nous exposerons par la suite la forme de théorisation retenue avant de définir le genre retenu pour notre SD. Ainsi, pour clarifier le concept de *séquence didactique*, trois perspectives – descriptive, génétique et méthodologique – alterneront chaque fois.

6.2.1. Différentes définitions en didactique du français L1 et L2

Le terme *séquence* est utilisé, entre autres, en astronomie, au cinéma, en linguistique, en stylistique et bien sûr en didactique des disciplines. Le dénominateur commun à retenir quel

que soit le domaine, c'est que le terme désigne toujours une suite d'éléments faisant partie d'un tout finalisé qui se caractérise par son homogénéité ou du moins par un certain niveau de complémentarité, d'harmonie, de cohérence au niveau chronologique ou logique.

La *séquence didactique* telle que répandue dans le discours didactique semble refléter quelques-unes de ces caractéristiques sémantiques. Elle est souvent traitée comme synonyme de séquence d'enseignement. Par exemple, dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, la séquence d'enseignement reçoit la définition suivante : « un ensemble continu ou discontinu de séances d'enseignement ou d'apprentissage articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou de plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Legendre, 2005 : 1228). Quant aux dictionnaires de didactique du français langue seconde, ils retiennent une tout autre définition. Voici un exemple tiré du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* qui illustre l'acception retenue : « Une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique » (Cuq, 1990, p. 220). Dans ce dictionnaire et celui de 2003, on trouve aussi les expressions *séquence de compréhension orale*, *séquence de travail en groupe*, *une séquence sur ordinateur*, etc. Le terme *séquence* en FLE, d'après ce dictionnaire, est proche de celui de séance et de leçon. C'est plutôt la notion d'unité qui semble en L2 correspondre à celle de séquence telle que vulgarisée en L1, à savoir une macrostructure cohérente et différenciée. Il s'agit de deux paradigmes différents, mais parallèles, où la séquence est un cadre d'organisation des activités de découverte et d'appropriation dont l'objectif dans les cours de langue est de permettre aux apprenants de communiquer dans la langue cible et de baliser l'action de l'enseignant (Courtillon, 2003).

6.2.2. Le contexte de l'émergence du concept de la séquence didactique

Si les définitions exposées ci-dessus aident à décrire le noyau sémantique du concept de séquence dans le champ de la didactique du français, cela n'aide à circonscrire la portée

didactique et les présupposés théoriques que de façon fragmentaire. Nous ne pouvons pas encore en élucider les implications et les motivations didactiques, pédagogiques et linguistiques. L'exploration du contexte social et institutionnel de l'apparition du concept de séquence didactique, la description de son évolution et des différents modèles théoriques de référence s'avèrent donc nécessaires.

Sans remonter très loin dans l'histoire de l'enseignement et des circonstances de l'apparition de la séquence – didactique, d'enseignement, etc. –, on peut affirmer que le terme de séquence apparaît dans les écoles chrétiennes du XVII^e siècle pour répondre à un besoin de structuration du temps de l'enseignement, ce besoin faisant partie d'un vaste projet social d'encadrement de la population (Grandière, 2007). Il semble donc que l'apparition de ce concept dans le discours pédagogique ne réponde qu'à des motivations concrètes et ne fait pas l'objet de théorisation. Ce sens premier a beaucoup de points communs avec les représentations les plus répandues de nos jours. C'est cette représentation qui semble se cristalliser ou se stabiliser jusqu'à une sorte de banalisation et à sa réduction à un simple critère pour la répartition chronologique des contenus d'enseignement, tout en maintenant la configuration classique des relations entre l'enseignant et l'apprenant et du rôle de chacun d'eux.

La signification de la séquence didactique sera élargie avec les réformes qui ont touché le secteur de l'enseignement supérieur en France entre 1982 et 1994, dont la création du CAPES et de l'agrégation interne. Dans ces deux concours de recrutement d'enseignants, l'épreuve principale est l'élaboration d'une séquence didactique, c'est-à-dire un ensemble de séances répondant à plusieurs critères touchant la progression et la cohérence des objectifs, et non plus la seule distribution chronologique des enseignements. Avec l'obligation de réussir cette épreuve pour pouvoir accéder à l'enseignement en France, il n'est plus suffisant de connaître les programmes officiels; il devient incontournable d'avoir des connaissances dans la didactique de la discipline enseignée, d'être capable de tenir un discours et un raisonnement ancrés théoriquement dans une didactique. Pour expliquer ce renversement dans les compétences exigées des enseignants suite à l'introduction de l'épreuve de la séquence didactique, Sivadier écrit : « Désormais, le professeur débutant, comme le candidat au

CAPES ou à l'agrégation interne doit non seulement appliquer les programmes officiels, mais aussi réfléchir à la manière de les enseigner... Bref, il est tenu de s'intéresser à la didactique » de sa discipline (Sivadier, 2002 : 18). Dans ce contexte institutionnel particulier marqué par des contraintes liées aux exigences des épreuves des concours, la séquence didactique se définit non pas seulement comme une suite structurée de séances, mais aussi comme un tout homogène comportant des objectifs généraux et spécifiques, une progression raisonnée, et des critères d'évaluations. Le tout est soutenu par un discours qui en justifie les choix théoriques et didactiques.

Cette acception de la séquence didactique se propage rapidement et devient une pièce maitresse dans l'arsenal dont se sert l'enseignant pour planifier et structurer ses enseignements. C'est ainsi qu'on peut lire dans la « la boîte à outils » sur les sites de plusieurs académies en France des définitions identiques à celle ci-dessous : « Ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement » (Cortes-Torrea, 1992 : 2484). Le modèle de la séquence préconisé dans les milieux scolaires en France et dans d'autres régions de la francophonie se présente sous le schéma qui suit.

Figure 6-1 : Modèle de la séquence didactique dans les milieux scolaires français⁴⁴

Début de la séquence					Fin de la séquence
Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance...	Dernière séance
Objectifs	Objectifs	Objectifs	Objectifs	Objectifs	Objectifs

Selon ce schéma, la séquence s'articule autour du modèle classique de la leçon tout en permettant de le dépasser. En effet, on passe de la leçon comme unité d'enseignement ayant des objectifs précis, comme structure fondamentale des contenus, à la séquence qui semble

⁴⁴ Dans Cortes-Torrea, D. (1992). Séquence d'enseignement : définition et schéma. Boîte à outils, 35, p. 2484.

hiérarchiquement supérieure dans la mesure où elle intègre plusieurs séances interreliées par des objectifs généraux. Dans ce modèle, la séquence permet de surcroît de décrire les stratégies à mettre en œuvre par l'enseignant, de décrire les activités des élèves, de choisir les compétences prioritaires et de prévoir les activités d'évaluation. Ce modèle est largement diffusé en France, mais aussi dans la francophonie que ce soit à travers les manuels scolaires qui reproduisent plus au moins ce canevas ou les travaux de recherche (Armand, Descotes, Jordy et coll., 1992).

Sans égaler le degré de complexité conceptuelle de la séquence au sein de l'ingénierie didactique, cette forme de séquence a l'avantage de proposer une alternative à l'atomisation des objectifs et des contenus enseignés en proposant un schéma intégrateur sous forme de réseau de séances liés par un objectif général unique.

6.2.3. La séquence dans l'ingénierie didactique

Dans l'ingénierie didactique, la séquence didactique (SD) est centrale et implique des caractéristiques méthodologiques et une conception spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage.

En effet, la SD vise généralement à introduire de nouveaux objets de savoir et à développer chez l'apprenant de nouvelles compétences en mettant ce dernier dans des situations où il fait face à des obstacles et doit les dépasser. Les différentes phases de la SD adviennent selon un ordre préétabli. Ces phases énumérées dans Artigue (1990) commencent par « des analyses préalables » qui préparent la conception de la séquence proprement dite qui consiste à déterminer les connaissances et les représentations des apprenants. Cela implique autant des aspects visés par l'enseignement d'un point de vue épistémologique que du point de vue des contraintes qui leur sont associées.

La deuxième phase, dite de conception et d'analyse à priori des situations didactiques, consiste à déterminer au niveau macro et microdidactique les variables didactiques pertinentes pour le problème étudié, autrement dit celles sur lesquelles on peut agir et qu'on peut modifier (Brousseau, 1998). Les variables macrodidactiques concernent l'organisation

globale de la SD alors que les variables microdidactiques désignent les éléments relatifs à l'organisation de chaque séance et chaque phase de la SD (Brousseau, 1992).

Ce sont ces mêmes variables qui sont manipulées lors de la troisième phase, c'est-à-dire durant l'expérimentation. Leur mise en œuvre permet le recueil des données et sert à éclairer l'objet de recherche (Artigue, 1990). Comme quatrième et dernière phase, les données recueillies sont analysées et évaluées. Concrètement, les données des analyses à priori sont confrontées à celles de la quatrième phase, dite étape d'analyse à posteriori et de validation interne des hypothèses de recherche. Bien que les données exploitées en ingénierie didactique soient essentiellement internes (productions des élèves, observations réalisées en classe, etc.), elles peuvent être complétées par des données externes comme des entretiens et des questionnaires.

En didactique du français, l'exemple le plus abouti est celui de l'équipe d'enseignants-chercheurs dirigée par J. Dolz, B. Schneuwly et M. Noverraz⁴⁵ qui a produit sous l'égide de COROME (Commission romande des moyens d'enseignement) un grand nombre de SD pour l'enseignement de l'écrit et l'oral, dont celui de genres argumentatifs écrits et oraux. Les séquences consacrées à l'argumentation discursive développent des modules d'enseignement touchant à l'un ou à l'autre des composants des discours argumentatifs, comme c'est le cas chez Delcambre avec sa SD autour de l'exemplification (1997) ou chez Jespersen et Reichler-Béguelin autour du discours rapporté (1997), ou encore chez Dolz à propos du développement des capacités argumentatives (1995).

Ces séquences et d'autres partagent le même modèle didactique axé sur les genres et comptent cinq composants majeurs :

- 1) la définition des caractéristiques génériques des objets enseignés;
- 2) les paramètres de contexte de communication;
- 3) les contenus spécifiques;
- 4) la structure textuelle globale;

⁴⁵ La fécondité des travaux de ce groupe de chercheurs, la jonction de la réflexion théorique sur les objets et la mise en place de SD contrôlée nous amènent à consacrer une sous-section entièrement à la présentation de ces travaux.

5) les opérations langagières mises en œuvre.

Ces différents composants impliquent la confrontation de diverses sources d'informations, notamment les pratiques sociales de référence, la littérature propre au genre, les pratiques langagières des apprenants et les pratiques scolaires (Forget, 2008 : 81).

6.2.4. Un modèle de séquence didactique exemplaire

Dans le contexte institutionnel et socioculturel de la Suisse romande et notamment du canton de Genève, on a vu se développer une théorisation de la séquence didactique. Les cantons romands ont élaboré des plans d'études qui définissent les objectifs et les contenus de l'ensemble des disciplines scolaires. En ce qui concerne l'enseignement du français, le groupe d'experts chargés du projet, le *Groupe de référence pour l'enseignement du français* (GREF), en a défini les grandes lignes et les orientations générales en produisant un document de référence (de Pietro et Wirthner, 2004). L'aboutissement en est la production de moyens d'enseignement touchant aussi bien la production écrite qu'orale. La séquence didactique en est le dispositif principal, dans la foulée des travaux de l'équipe de didactique des langues de l'Université de Genève. Les didacticiens J. Dolz et B. Schneuwly ont conceptualisé la séquence didactique pour l'oral d'abord (Dolz et Schneuwly, 1998), puis l'ont étendu à la production écrite. La SD a donc constitué ainsi un modèle pour la production de séquences didactiques pour la production de genres oraux et écrits (Dolz, Noverraz et Schneuwly, 2001).

Dans ce modèle, le genre occupe une place de choix et c'est ce que reflète la définition de la séquence : « une séquence didactique est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001 : 6). Les activités proposées s'articulent donc autour d'un genre écrit et oral, comme l'interview, le débat, la pétition, etc. Il s'agit effectivement d'un élément nouveau qu'on ne retrouvait pas dans le modèle précédent, celui vulgarisé dans les milieux scolaires en France. À première vue, cette particularité paraît bien mince par rapport au modèle des séquences didactiques issues des épreuves du CAPES et de l'agrégation interne. Il est donc nécessaire de mettre en lumière les apports de ce modèle romand, sans quoi, il ne

s'agirait que d'une réplique à laquelle on a ajouté le genre comme critère de sélection des textes à produire par les élèves.

Les séquences dont la production a été dirigée par J. Dolz, B. Schneuwly et M. Noverraz sont originales, non pas seulement par l'importance accordée aux genres, mais par leur structure de base et par l'importance accordée autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage. En effet, la structure de base de la séquence didactique des moyens d'enseignement romand, telle qu'elle se manifeste dans les travaux réalisés sous l'égide de la Commission romande des moyens d'enseignement (COROME), se différencie de la structure de la séquence pour les épreuves des concours en France par son organisation et sa composition. Sur le plan de l'organisation, la séquence de COROME est composée de plusieurs compartiments d'importance et de rôle différents, alors que la séquence illustrée dans la figure 2-1 se compose de compartiments quasi indistincts, sauf par leur position dans le déroulement de la séquence. C'est d'ailleurs ce que confirme le choix de désigner les unités qui composent cette séquence par le terme de séances, qui a indiscutablement une connotation chronologique liée à la forme scolaire (organisation du temps en cours, séance, etc.). Ceci n'est pas le cas des séquences de COROME dans la mesure où elles sont essentiellement modulaires, ce qui dénote son aspect architectural et montre en même temps l'interdépendance des différents compartiments d'un côté et des modules de l'autre. Cette structure complexe est illustrée par la figure qui suit.

Figure 6-2 : Structure de base de la séquence didactique (Dolz et Schneuwly, 1998)



Ce modèle se caractérise sur le plan structurel par sa composition en plusieurs étapes correspondant à quatre temps distincts et complémentaires : la mise en situation, la production initiale, les modules d'activités et la production finale. La réalisation de la séquence passe d'abord par une mise en situation qui correspond à la présentation d'un

problème de communication et à la préparation du texte à produire. Cette première étape permet le passage à la production initiale dont la finalité est de permettre aux élèves de mettre en pratique leurs représentations du genre à produire, mais également d'aider l'enseignant à diagnostiquer les difficultés ou lacunes éventuelles des productions des élèves afin de proposer des apprentissages spécifiques. Chaque module se compose de plusieurs sous-modules, chacun porte sur un aspect spécifique du genre, objet de la séquence. Une fois tous les modules réalisés, l'aboutissement n'en est rien d'autre que la production finale. C'est le point culminant de la SD qui peut donner lieu aussi bien à une évaluation sommative qu'à une évaluation formative.

En plus des particularités structurales, cette séquence se distingue aussi par l'intérêt que ses concepteurs accordent à l'apprentissage. Autrement dit, ils ne privilégient pas l'enseignement au détriment de l'apprentissage, ils ne se focalisent pas non plus sur les avenues qui peuvent guider l'enseignant pour pourvoir ce dernier des outils conceptuels et des pratiques nécessaires, mais situe l'apprentissage – et l'élève – au même niveau d'importance. Concrètement, en plus de mettre toute activité de production – écrite ou orale – dans le cadre d'un projet de communication, ces séquences visent également à permettre aux apprenants de construire des outils réflexifs et des références culturelles à propos des textes qu'ils produisent.

6.2.5. Les implications de l'approche par séquence didactique

Nous voyons donc toute la richesse de cette approche d'enseignement et d'apprentissage par SD, ainsi que les différences entre les modèles sur le plan des contextes d'apparition de ces derniers et des transformations qu'ils ont subies et sur le plan de leurs canevas respectifs. Le choix de l'approche par séquence dans le cadre de cette recherche s'explique d'abord par tout ce qu'elle implique au niveau didactique et par ses implicites théoriques. Mais le choix délibéré du modèle spécifique diffusé par COROME est motivé, en plus des principes et des choix théoriques qu'il présuppose, par ses particularités structurelles. L'adoption de ce type de SD a des implications didactiques majeures sur notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage : elle traduit une adhésion sous-entendue au paradigme constructiviste qui considère que pour que les élèves apprennent, il n'est pas suffisant de leur exposer des savoirs

(Jordy, 1992). La transformation et la structuration des savoirs à enseigner sont des conditions préalables pour tout enseignement qui met l'élève et l'apprentissage au centre de ses intérêts comme le permet l'approche par séquence didactique. Celle-ci implique également que l'élaboration des contenus et le choix de la progression se fait en tenant compte de certains critères fondamentaux comme la délimitation de l'objet de l'apprentissage, la prise en compte des représentations des élèves et des préacquis de ces derniers (Jordy, 1992).

Notre choix du modèle développé par les didacticiens genevois renvoie donc à des choix d'ordre pédagogique, psychologique, didactique et linguistique. Sans reprendre exactement les mots des théoriciens de la séquence didactique pour expliciter ces choix, nous définissons la SD de la manière suivante :

La séquence didactique est un ensemble d'activités organisées en forme de modules impliquant des choix pédagogiques, dont la place accordée entre autres à l'évaluation formative et à la diversification des activités; des choix psychopédagogiques, en particulier la fonction fondamentale des outils dans la transformation des comportements langagiers des apprenants et finalement des choix linguistiques, surtout le rôle du genre de discours comme élément structurant et l'importance de la situation de communication pour toute production verbale orale et écrite.

6.3. Le devis de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous proposerons une séquence didactique (SD) consacrée à l'enseignement de l'argumentation écrite, avec comme objectif d'amener notre public à produire des TO argumentativement efficaces. Ce faisant, notre finalité est d'influencer les représentations des étudiants en orientant celles-ci vers une conception pragmatique de l'argumentation où les conduites langagières et le choix qui les sous-tendent seront envisagés en fonction de leurs buts et du contexte communicationnel. Nous ne savons que trop bien combien l'argumentation écrite en contexte scolaire pâtit de conceptions logisantes et de sa réduction à des moules textuels prédéfinis. Les pratiques de classe, les manuels et les

prescriptions sont truffés des avatars de la rhétorique scolastique, notamment des pratiques de la composition et de la dissertation. L'enseignant du français langue seconde qui désire amener ses apprenants à la rencontre de l'argumentation dans sa complexité ne peut que constater le paradoxe entre les déclarations d'intention dont les programmes et les prescriptions sont remplis et le peu d'outils disponibles pour l'atteinte des objectifs prescrits. D'un côté, l'argumentation est omniprésente dans les discours de la noosphère, de l'autre, la pénurie d'outils pertinents et rigoureux se fait sentir avec beaucoup d'acuité quand il s'agit de trouver du matériel pouvant servir à l'atteinte des objectifs reliés à l'argumentation. Dans les manuels qui disent traiter l'argumentation comme objet principal d'enseignement, celle-ci est diluée dans un embrouillement de listes d'objets mutilés de leurs finalités argumentatives : listes de connecteurs, d'arguments, de plans, etc. Les quelques rares publications qui offrent des entrées originales en matière, celles que nous avons analysées dans le chapitre 5, sont, elles, exclues des catalogues les plus publicisés et donc les plus souvent méconnues par les enseignants. Les exercices de grammaire, les recettes d'écriture sont toujours aussi populaires chez les enseignants et les apprenants, laissant croire à l'efficacité des enseignements et à la maîtrise des genres argumentatifs, toutes les deux illusoires.

Parallèlement, des recherches en didactique de l'argumentation tentent de renverser cette tendance et commencent à se faire davantage d'écho dans les revues spécialisées et dans les publications qui s'adressent au corps enseignant.

Certains travaux de modélisation et d'ingénierie didactique de différents genres argumentatifs tentent de transformer ces représentations et ces pratiques, en tirant profit des théories développées par les différents courants de l'argumentation, des sciences du langage et de la didactique du français. Notre recherche se situe dans la foulée de ces travaux, avec le but d'agréger à notre séquence toutes les composantes pouvant favoriser l'efficacité argumentative dans les textes d'opinion. La démarche à entreprendre pour atteindre notre but consiste d'abord à définir l'argumentation et ses composantes dans les écrits sur la rhétorique et la didactique. Les concepts développés au sein de ces différents champs théoriques ont servi à définir notre problématique posée en termes de divergences entre les pratiques

d'enseignement, d'un côté, les concepts théoriques et les pratiques sociales de référence, d'un autre côté. En circonscrivant ces concepts, mais aussi ceux relatifs à l'ingénierie didactique, nous pouvons élaborer, expérimenter et évaluer notre séquence.

6.3.1. La démarche d'élaboration et la démarche de la séquence didactique

La formulation de la consigne du prétest, l'élaboration de la grille d'évaluation, l'évaluation des compétences des étudiants lors du prétest et la détermination du choix des contenus des ateliers, qui découlent de cette évaluation, se situent en amont de l'expérimentation proprement dite de la SD.

Notre synthèse des écrits a eu pour but non pas seulement de définir les différents composants de l'argumentation discursive, mais aussi de désigner les critères essentiels qui participent à l'efficacité d'un genre argumentatif, comme le texte d'opinion ainsi que les conditions optimales de l'enseignement de l'écriture des TO pour pouvoir enfin évaluer la pertinence de notre SD et son impact sur les compétences des étudiants concernés.

La grille qui servira à évaluer la production finale représente le résultat de plus d'une version. La première étant celle élaborée après avoir défini l'efficacité argumentative, la finale étant celle obtenue après une première analyse des productions initiales et qui ne retiendront que les zones de faiblesses des productions de nos étudiants. En partant de critères multiples, on a abouti à un ensemble limité de sous-critères groupés selon le contexte, l'énonciation et la qualité de l'argumentation. La grille de départ, aux critères multiples, laissera place à une autre plus succincte avec trois critères représentant les aspects faisant défaut dans les textes de nos étudiants.

C'est en fonction de ces lacunes que les contenus et les objectifs des ateliers sont élaborés. Les choix que nous opérons sont dictés d'abord par le niveau des difficultés constatées chez les étudiants, mais aussi par la limite du nombre d'heures allouées à notre séquence dans l'ensemble des objectifs assignés au cours où se déroule notre SD. Autrement dit, conscient de ne pas pouvoir couvrir tous les aspects déficients dans les textes, nous avons opté pour enseigner les aspects plus problématiques en matière d'efficacité.

Quant à la formulation de la consigne du prétest, celle-ci doit s'attacher à fournir les conditions nécessaires pour produire un TO approprié. Autrement dit, il est essentiel de réaliser le prétest dans des conditions similaires à celles du posttest pour éliminer des variables autres que celles reliées aux apprentissages et aux représentations de nos scripteurs. Le degré de l'intérêt du sujet proposé, la qualité de la documentation, les documents de référence autorisés, le nombre de mots, le temps alloué à la production, ce sont toutes des conditions qui doivent être similaires pour pouvoir attribuer les difficultés du prétest à une forme d'incompétence argumentative et les progrès réalisés durant le posttest aux enseignements et aux apprentissages réalisés lors de la séquence didactique.

6.3.2. Le schéma expérimental de la séquence didactique

La séquence didactique proprement dite se déroule selon le schéma expérimental de l'ingénierie didactique en quatre étapes : 1) l'analyse préalable; 2) la conception de la SD et l'analyse à priori; 3) l'expérimentation; 4) l'analyse à postériori et l'évaluation.

1^{re} phase : l'analyse préalable

Dans cette première phase, nous procéderons à l'analyse de corpus constitué des productions initiales (prétest). Cette analyse permettra, comme nous l'avons dit, d'identifier les lacunes les plus flagrantes qui empêchent les productions des étudiants d'être des textes argumentativement efficaces. À cette étape, le rôle de la grille d'évaluation critériée comme outil d'analyse est primordiale. Elle permet de rendre compte des faiblesses et des forces des textes d'opinion produits par les étudiants qui permettront de définir les objectifs et les objets des différentes séances de la SD. Cette étape nous fournira des données sur les représentations des apprenants quant aux caractéristiques génériques du TO en particulier et l'argumentation en général, mais nous aidera également à déterminer les contraintes entourant la réalisation effective du projet de SD ainsi que les objectifs à atteindre.

2^e phase : l'analyse à priori et la conception de la séquence didactique

Il s'agit de l'élaboration proprement dite de la SD, avec la description des choix effectués et des objectifs à atteindre pour chacun des ateliers⁴⁶ en fonctions de l'analyse préalable.

Pour ce qui est de la variable situation, il sera question de reproduire des situations où les conduites visées dans l'enseignement sont censées se produire. En adoptant le cadre théorique de la théorie des situations didactiques, l'efficacité argumentative sera envisagée en termes d'une série d'obstacles et de problèmes à résoudre. Il s'agit d'activités réflexives qui permettront à l'apprenant de prendre conscience de ses objectifs et de ses démarches pour atteindre ces objectifs (Collin, 1999; Prouchet, 2001; Ntirampeba, 2003). La variable tâche concerne les types d'activités qui sont l'objet d'enseignement, qu'il s'agisse de la tâche de production et de compréhension.

3^e phase : l'expérimentation

Durant cette phase, nous aurons une double tâche, celle de l'enseignant qui œuvre sur le terrain, qui observe et recueille des données qualitatives avec une grille de contrôle et celle du chercheur qui ajuste son agir en fonction des données recueillies en classe ou dans les travaux des étudiants. Les réactions, les questions et les commentaires des étudiants seront consignés dans le journal de l'enseignant, mais également enregistrés par des captations audios qui permettront d'en faire l'analyse.

L'expérimentation proprement dite consiste à proposer un ensemble d'ateliers et d'outils permettant de s'appropriier les compétences nécessaires pour la production de TO convaincant. C'est à cette étape que sera décidée la première série d'ajustements à apporter à la séquence; ces derniers dépendront des invariants constatés durant cette phase. Les modifications seront des tâches nouvelles, des modifications aux tâches ou aux thèmes proposés.

4^e phase : l'analyse à postériori et la validation

⁴⁶ Nous choisissons le terme atelier pour insister sur le moment, le lieu et les tâches accomplies ou accomplir.

Cette phase est le moment de l'analyse des données recueillies après l'expérimentation. L'objectif de cette étape est de repérer les améliorations des performances argumentatives et les distorsions. Les outils d'analyse et les critères d'évaluation étant identiques à ceux de l'analyse préalable, il devient possible de mesurer les progrès réalisés suite aux enseignements prodigués et de les comparer à ceux du prétest. C'est une étape où nous évaluons certes les apprentissages, mais c'est aussi un moment où l'on peut mesurer la pertinence des objectifs et des enseignements. En combinant les résultats du posttest aux différentes données relatives au déroulement de la séquence didactique, le chercheur peut conclure à la pertinence de certains choix et aussi à l'insuffisance ou même l'inadéquation de certains autres.

Pour conclure cette brève présentation, il faut ajouter que la force de l'ingénierie didactique comme méthode de recherche réside dans la cohérence de sa démarche euristique, mais aussi dans la convergence d'un réseau de concepts vers le même paradigme théorique. Notre SD se déroulera donc conformément au schéma de l'ingénierie didactique en procédant par l'analyse préalable, l'élaboration des situations didactiques et l'analyse à priori, puis l'expérimentation et l'analyse à postériori. La confrontation des résultats de l'analyse préalable et de l'analyse à postériori sera le moyen pour évaluer l'efficacité des activités de la séquence et d'apporter éventuellement les ajustements nécessaires. C'est une voie pour faire traverser à la didactique les lignes des modélisations théoriques, des vœux ou des recommandations vers le développement d'outils didactiques novateurs soumis à un schéma expérimental au mode de validation interne.

6.4. Les outils de la séquence didactique

La SD contient deux évaluations des compétences argumentatives de nos étudiants : la première (le prétest) servira à déterminer les acquis des étudiants en regard des contenus et les objectifs des différents ateliers de la séquence; la seconde (le posttest) évaluera les apprentissages réalisés durant la séquence et les effets de la séquence à elle-même à travers les succès et les échecs des étudiants à s'approprier tel ou tel aspect enseigné.

Aux fins de notre SD, nous nous servons d'outils didactiques aussi bien en amont qu'en aval de la séquence, notamment la consigne, la documentation composée de TO et de textes appartenant à d'autres genres argumentatifs, de textes d'autres genres et des grilles d'évaluation. Notre attention ne porte pas uniquement sur les modalités de l'usage de ces outils, mais cherche aussi à les circonscrire et à les situer dans leurs champs théoriques. Cette partie de notre thèse revêt une double importance, puisqu'elle présente les outils dont nous nous servons aux différentes étapes de la SD.

6.4.1. Les grilles d'évaluation

Pour élaborer notre grille d'évaluation, nous avons consulté de multiples grilles, comme celle du ministère de l'Éducation du Québec, celles présentes dans différents manuels explorés avant même notre recherche. Mais les principaux critères qui composent notre grille retrouvent leurs sources dans la didactique de l'argumentation, dans notre formalisation du concept de l'efficacité argumentative, et de façon moins directe dans les théories unificatrice de la rhétorique et de l'analyse de discours. Il faut dire que les critères composants notre grille initiale étaient pléthoriques; ils se sont affinés suite à multiples analyses des productions du prétest. Celles-ci nous ont permis d'identifier les faiblesses de nos étudiants en argumentation et de décider des critères d'évaluation et des objets d'enseignement à privilégier.

Le premier critère est celui de **la situation de communication** qui se décline en deux sous-critères; la référence au contexte et la prise en compte des caractéristiques du destinataire et du lieu de la diffusion du texte. Le second critère porte sur l'**énonciation**, il sert à évaluer des aspects comme la présence de l'énonciateur et d'autres énonciateurs dans le texte. Pour le troisième et dernier critère, nous avons retenu **la qualité de l'argumentation** subdivisée en six sous-critères : la clarté de la question controversée, la thèse clairement énoncée, l'étagage argumentatif et l'adaptation des arguments au destinataire. Trois autres sous-critères nous ont semblé pertinents à la lumière des productions écrites antérieures de nos étudiants : la contreargumentation (la présence des réfutations et des concessions), le lexique appréciatif et le choix du titre.

Tableau 6-3 : Grille d'évaluation d'un texte d'opinion (prétest et posttest)

Critères	Sous critères	Évaluation			
		Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Non satisfaisant
Situation de communication	Référence au contexte de la question controversée (lieu, temps, contexte sociopolitique)				
	Prise en compte des caractéristiques du destinataire et du lieu de diffusion du texte				
Énonciation	Présence de l'énonciateur dans le texte				
	Présence d'énonciateurs autres que l'énonciateur principal				
Qualité de l'argumentation	Question controversée posée clairement en introduction				
	Thèse clairement identifiable				
	Étayage				
	Adaptation des arguments au (x) destinataire (s)				
	Réfutation et concession				
	Lexique appréciatif				
	Titre percutant				

Les critères de notre grille reprennent les principaux concepts de notre cadre théorique, notamment les constituants de notre définition de l'efficacité argumentative, ainsi que la didactique de l'écrit et les conceptualisations du genre appelé texte d'opinion.

6.4.2. Les types de consignes et leurs fonctions dans la séquence

La consigne et sa formulation sont des gestes didactiques majeurs. Même dans le cas d'un enseignement efficace et d'une appropriation réussie de la part des élèves, le succès ou l'insuccès de ces derniers dans leurs tâches sont en grande partie tributaires de la pertinence de la consigne, de sa précision et la capacité des apprenants à la comprendre. L'appropriation

de la consigne en tant que genre procédural (Adam, 2001b; Garcia-Debanc, 2001) exige des savoirs et des compétences méthodologiques de la part des apprenants.

Dans le cas de notre SD, la formulation de la consigne représente un défi. De plus, si on prend en compte le fait qu'un certain nombre de nos étudiants en sont à leur premier cours dans le programme ou même à leur première formation dans une institution en dehors de leur pays d'origine. Il n'est donc pas certain que les compétences d'ordre linguistique vont leur suffire à en comprendre la portée. Dans ce type de situations en effet, la maîtrise des codes propres au milieu institutionnel est une condition pour la compréhension de la consigne (Zakharthouk, 2000; 2004). La réalisation de la tâche demandée dans le prétest, mais aussi dans l'ensemble des ateliers, nécessite de la part de ces étudiants des aptitudes méthodologiques relatives à la consigne qui sont, sur le plan didactique, d'une importance égale à celle de la question de la progression dans l'enseignement des contenus. La formulation de la consigne est loin donc d'être une simple injonction relative à l'exécution d'une tâche, c'est en réalité une habileté méthodologique d'une importance cruciale qui exige une analyse poussée de ses termes afin de déterminer et de repérer un ensemble de données : les ressources nécessaires pour la réalisation de la tâche; la tâche exigée, le temps alloué à sa réalisation, l'intention de l'enseignant et les caractéristiques approximatives de la réponse (Zakharthouk, 2004 : 180).

Dans les consignes données à nos étudiants, même si nous ne comptons pas offrir un quelconque enseignement sur la compréhension de la consigne, comme genre comme le suggèrent de nombreux travaux didactiques, nous tiendrons compte de ces facteurs aussi bien dans la formulation des consignes que dans nos interactions avec nos étudiants pour l'explicitier selon leurs demandes.

Plus concrètement, nous proposerons à ces derniers deux types de consignes : les consignes provisoires et des consignes d'écriture proprement dite (Moffet, 1995). Dans les deux cas, ce sont des consignes injonctives et explicatives (Bessonnat, 2000) dans la mesure où on assigne une tâche à accomplir, mais aussi parce qu'on explique l'utilité de la tâche (lecture et compréhension des textes) par rapport à l'activité principale. Le premier type de consigne est

exprimé en termes de recommandations, de conseils argumentés qui visent à encourager les étudiants à bien se préparer à la production écrite, mais qui demeure tout de même facultatif; le deuxième type porte sur la rédaction proprement dite et sert à identifier le genre de texte à produire, le thème, l'enjeu et le public visé. Ces deux types de consignes seront donnés aussi bien lors du prétest que lors du posttest, avec chaque fois des thèmes et des enjeux différents.

6.4.3. Les consignes provisoires

La consigne provisoire sert à préparer les étudiants à la rédaction en leur permettant d'avoir suffisamment de connaissances sur le sujet du texte à produire ainsi que sur le genre demandé, le TO. Cette première consigne vise à réduire les difficultés notionnelles en lien avec les sujets choisis. Deux semaines avant le prétest, les étudiants ont été invités à lire des textes et à écouter une émission de télévision qui traitait de la problématique de l'exploration pétrolière dans l'Île d'Anticosti au Québec, thème du prétest. Le choix de la documentation a été fait selon deux critères : les textes et les documents sont d'actualité, accessibles sur les plans linguistique et notionnel et enfin, ils reflètent le débat et les points de vue antagonistes des acteurs concernés par la question. L'importance du thème de la production n'est plus à montrer; une question sans enjeux pour les étudiants ou anachronique, comme l'éternelle question de « la peine de mort », inactuelle dans le contexte qui est le nôtre, ne peut que nuire à l'argumentation de nos étudiants. Par contre, une question actuelle, présente dans les médias écrits et audiovisuels et qui fait l'objet de débats dans la population aide les étudiants à connaître les enjeux, les acteurs concernés directement et leurs arguments et donc à se forger une opinion.

Ainsi, le dossier contenait deux articles du quotidien *Le Devoir*, présentant une analyse des aspects politiques et économiques de la question, un article mis sur du site écologique d'Équiterre qui développe une position moins nuancée que les deux premiers et dont les arguments sont clairement orientés contre le projet d'exploration pétrolière et enfin une émission qui donne la parole aux gens pour et contre l'exploitation du gaz à Anticosti. Ce dernier document constitue une synthèse des points de vue et il a l'avantage d'aider les étudiants qui éprouveraient des difficultés de compréhension. Le dossier documentaire envoyé par voie électronique est composé des éléments suivants.

Contenu du dossier de préparation à la production écrite

— Article du *Le Devoir* (15-02-2014) *Québec. Le grand coup*. En ligne :

<http://www.ledevoir.com/politique/quebec/400039/le-grand-coup>

• Article du *Le Devoir* (14-02-2014). Ile d'Anticosti : feu vert à l'exploration pétrolière. En ligne : http://www.ledevoir.com/environnement/actualites-sur-l-environnement/399998/feu-vert-a-l-exploration-petroliere?utm_source=infolettre-2014-02-14

• Article du *Le Devoir* (15-02-2014) *Québec. Le grand coup*. En ligne :

<http://www.ledevoir.com/politique/quebec/400039/le-grand-coup>

• Article d'H. Séguin, site d'Équiterre (18-02-14). L'économie fantasmée. En ligne :

<http://www.equiterre.org/choix-de-societe/blog/leconomie-fantasmee>

• Le site de l'entreprise responsable du projet de forage. En ligne : <http://www.petroliainc.com/>

• Manifeste pour tirer profit de notre pétrole. En ligne : <http://www.petrolequebec.ca/>

• Pourquoi dire non à l'exploration pétrolière. En ligne :

<http://www.davidsuzuki.org/fr/champs-d'intervention/oceans-et-eau-douce/projets/le-saint-laurent-notre-fleuve-vivant/pourquoi-il-faut-dire-non-a-l'exploration-et-l'exploitation-des-hydrocarbures-dans/>

• Manifeste pour sortir de la dépendance au pétrole. En ligne :

<http://poursortirdupetrole.com/>

• Sondage de l'IRIS. En ligne : <http://iris-recherche.qc.ca/blogue/sondage-de-l-iedm-sur-le-petrole-et-la-majorite-silencieuse-fut>

• Chaire de recherche. En ligne : <https://www.drne.ulaval.ca/fr/anticosti-une-gestion-durable-des-hydrocarbures-est-elle-possible>

• Émission de Radio-Canada. En ligne : http://www.youtube.com/watch?v=RIX8gJ_7N-g

Consigne provisoire

Lisez les textes proposés dans ce dossier et répondez au questionnaire qui les accompagne.

Ce questionnaire vous guidera dans votre compréhension du texte et vous permettra surtout de repérer la thèse et les arguments d'un côté, de les réexploiter ou de les réfuter d'un autre.

Tout en encourageant les étudiants à prendre connaissance du dossier pour comprendre les enjeux du sujet, cette documentation n'est pas pour autant fermée. Ceux qui désirent lire d'autres textes ou voir d'autres émissions peuvent le faire, d'autant plus que les étudiants ont été initiés durant les premiers cours de la session à utiliser les bases de données, à consulter les articles des revues électroniques accessibles via le portail de la bibliothèque de l'Université. Notre consigne contient plusieurs types d'informations : ce qui est nécessaire, autrement dit, la lecture du contenu du dossier; ce qui est permis, voire encouragé, c'est-à-dire, la recherche d'autres ressources documentaires sur le thème de la production écrite.

6.4.4. La consigne du prétest

Avant l'exposition des étudiants aux modules de la séquence didactique, un prétest sous forme d'une production initiale servira à déterminer si les textes d'opinion rédigés par la population cible sont pragmatiquement efficaces. La grille d'évaluation nous permettra de mesurer plusieurs aspects qui contribuent à l'efficacité argumentative. Au terme de cette étape, nous aurons analysé les besoins des étudiants en fonction desquels nous aurons déterminé les objectifs d'enseignement et les stratégies de remédiation.

Consigne d'écriture

Quand il s'agit de formuler une consigne d'écriture, deux types de questionnement s'imposent. Le premier est relatif aux termes dans lesquels la consigne sera rédigée et les choix notionnels et thématiques. Dans le premier cas, la formulation doit être simple et accessible. Le lexique et la syntaxe des phrases doivent être exempts le plus possible de difficultés afin qu'ils ne représentent pas un obstacle supplémentaire à la réalisation de la tâche. Dans le cas de notre séquence, la longueur du texte de la consigne représente une difficulté à prendre en compte lors des premiers moments de la production, que ce soit lors du prétest ou du posttest : il est donc nécessaire de répondre aux questions des étudiants en insistant sur le sens des verbes employés, le genre à produire, le thème du texte, le contexte de communication et les conditions objectives : le temps alloué, les documents autorisés, le nombre de mots, etc.

Le choix du thème et de l'enjeu n'est pas facile non plus quand il s'agit d'amener les étudiants à produire des textes argumentativement efficaces. Deux difficultés principales se posent : la première est d'ordre sociologique, la seconde est d'ordre didactique. En effet, le public visé par la séquence est très varié sur le plan linguistique, culturel et idéologique, pour ne nommer que ces trois aspects. On retrouve dans nos classes des étudiants qui ont déjà intériorisé dans leur culture d'origine des modèles rhétoriques différents de celui préconisé dans la culture occidentale, notamment les étudiants sinophones et les étudiants arabophones. En outre, chaque individu selon son appartenance est porteur de schèmes de pensée et d'une idéologie spécifique. Quel serait donc le thème susceptible d'intéresser un étudiant immigré pour des

raisons économiques et celui qui a fui une dictature? Pour dépasser cette difficulté d'ordre sociologique, nous avons opté pour une problématique d'actualité dans la société d'accueil : l'exploitation pétrolière et gazière dans un site qui a une valeur écologique indéniable au Québec, l'Île d'Anticosti.

Le 14 février dernier, le gouvernement du Québec annonçait qu'il devenait partenaire de l'industrie pétrolière dans la recherche de pétrole sur l'île d'Anticosti dans le golfe Saint-Laurent, puis dans son exploitation en cas de découverte importante d'or noir. Cette décision a aussitôt suscité une controverse, certains saluant cette décision stratégique, d'autres la critiquant, allant même jusqu'à parler de désastre environnemental et de choix économique irresponsable.

Vous avez choisi de vivre au Québec, son avenir économique et environnemental vous tient à cœur, aussi décidez-vous d'intervenir dans le débat en envoyant au quotidien que vous lisez un texte d'opinion sur cette question controversée.

Pour convaincre le lectorat du quotidien choisi du bienfondé de votre position, votre texte doit être concis (max. 400 mots), votre opinion clairement exprimée et vos arguments pertinents sachant que tous ne partagent pas votre avis. Coiffez votre texte d'un titre percutant.

Dans le cas de cette consigne, le lexique utilisé se retrouve déjà en grande partie dans la documentation dont la lecture est demandée. Nous présumons que la lecture des articles et le visionnement de l'émission de télévision du dossier de préparation familiarisent les étudiants, non seulement avec la controverse et ses enjeux, mais aussi avec les champs lexicaux et sémantiques du thème à traiter.

6.4.5. La consigne du posttest

La consigne du posttest représente des contraintes similaires à celles du prétest. On retrouve donc les mêmes invariants : le genre à produire, les contraintes associées à la production : le temps de réalisation, le nombre de mots et l'autorisation de consulter la documentation. La variation concerne le thème et le contexte, incluant le média dans lequel le texte à produire est censé être publié. Voici les deux consignes pour le posttest.

Consigne provisoire

Lisez les textes proposés dans le dossier « Les tablettes » et répondez au questionnaire qui les accompagne. Ce questionnaire vous guidera dans votre compréhension du texte et vous permettra surtout de repérer la thèse et les arguments d'un côté, de les réexploiter ou de les réfuter d'un autre.

Consigne d'écriture

Le journal Le Devoir a été le lieu de publication de plusieurs articles autour de l'utilisation des tablettes dans le contexte scolaire. Applaudie par certains comme étant la panacée à tous les problèmes du système d'enseignement (décrochage, manque de motivation, difficultés d'apprentissage chez certains jeunes, etc.), décriée par d'autres dans le sens où les tablettes seraient un gadget de plus sans plus, sinon nocif pour l'épanouissement intellectuel des jeunes. Car les enfants utilisent de plus en plus les tablettes, que ce soit dans l'espace familial ou dans certains milieux scolaires. Cet engouement, en particulier de la part des parents et de certains éducateurs, suscite plusieurs controverses. Faut-il encourager l'utilisation des tablettes par les jeunes? Les tablettes peuvent-elles aider les enfants à apprendre mieux, ou tout simplement à apprendre, quand il s'agit d'enfant ayant des difficultés d'apprentissage? En tant que citoyen pour qui l'avenir d'un pays passe d'abord par celui des jeunes générations, rédigez un texte par lequel vous allez contribuer à ce débat en défendant la thèse qui vous semble pertinente : plus d'utilisation des tablettes en contexte scolaire ou abolition ou réduction de l'usage des tablettes chez les jeunes en milieu scolaire.

Rédigez un texte d'opinion publiable sur un site qui s'adresse aux parents de jeunes enfants où vous exposerez une opinion argumentée sur l'utilisation des tablettes par les jeunes en milieux scolaires.

Contenu du dossier de préparation à la production écrite

— Article du *Le Devoir* (2012) : « Michel Freitag proscrire les tablettes numériques à l'école » : <http://www.ledevoir.com/societe/le-devoir-de-philo/363060/michel-freitag-proscrire-les-tablettes-numeriques-a-l-ecole>

— Chronique techno de Janic Tremblay, première chaîne de Radio Canada : *Le IPAD à l'école* : http://www.radio-canada.ca/emissions/le_15_18/2013-2014/chronique.asp?idChronique=322941

— Article du *Le Figaro* (2012) *Les enfants mal protégés face à la multiplication des écrans* : <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/11/19/01016-20121119ARTFIG00692les-enfants-mal-protoges-face-a-la-multiplication-des-ecrans.php>)

La documentation fournie, comme dans le cas du prétest, permet aux étudiants de se préparer à la production écrite en ayant une vue d'ensemble sur les enjeux du débat et des arguments avancés par les différents protagonistes impliqués.

6.5. Le cadre institutionnel de l'expérimentation de notre séquence didactique

Les choix didactiques et pédagogiques de notre séquence ne peuvent se comprendre sans la description de l'environnement institutionnel de son déroulement avec ses caractéristiques et ses contraintes. Le profil socioculturel de la population à laquelle s'adressent les ateliers de notre séquence est également mis en évidence, dans la mesure où le contexte institutionnel et culturel est une variable dont nous devons tenir compte à toutes les étapes de notre séquence. Nous proposons donc dans les lignes qui vont suivre d'aborder le contexte de l'expérimentation de notre séquence, en plus la place du cours dans l'économie du programme dans lequel s'est déroulé la SD.

6.5.1. Le programme institutionnel

L'expérimentation de la SD se déroule dans le cadre du cours FLS4016, intitulé « Débats de société au Québec : rédaction argumentative ». Ce cours est offert par l'École de langues de l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du Certificat en français écrit pour non-francophones⁴⁷. Ce diplôme sanctionne une formation de trente crédits de deux niveaux : le niveau Avancé II et le niveau Avancé III, chacun étant constitué de deux cours obligatoires (écriture et grammaire) et de cours optionnels (oral, phonétique, lecture, etc.). Toutefois,

⁴⁷ À la suite d'une modification majeure du programme, l'intitulé du certificat et son code sont désormais les suivants : *Certificat de perfectionnement en français langue seconde, code 4650*.

quand leur résultat au test de classement le leur permet, certains étudiants se retrouvent directement inscrits au niveau Avancé III sans passer par l'Avancé II.

Le choix de ce milieu institutionnel est motivé par les possibilités qu'il nous a offertes, étant donné que nous y avons accès en tant qu'enseignant régulier dans le programme du Certificat de français écrit pour non-francophones. Sans cela, la possibilité de réaliser notre expérimentation dans un milieu semblable aurait comporté de nombreuses difficultés étant donné les permissions et les aménagements nécessaires à la mise en place d'une SD. Le cours dans lequel se déroule l'expérience est, en effet, l'un des cours que nous donnons régulièrement depuis huit ans. D'ailleurs, la problématique de notre recherche émane en grande partie des observations réalisées dans ce cours ou de cours équivalents dans au moins trois autres institutions universitaires.

Mais, en même temps, ce milieu qui nous offre tant de possibilités, pour ne pas dire presque toutes les facilités qu'un chercheur en éducation souhaiterait (accès à des groupes classes, choix de programmer les enseignements, etc.), conditions apparemment favorables, nous contraint à effectuer des choix méthodologiques pour bénéficier de tout le potentiel de la situation, mais aussi pour répondre à toutes les contraintes du contexte institutionnel. Tout au long de la description du déroulement de la séquence, nous relevons les difficultés rencontrées, les activités que nous n'avons pu réaliser ou celles différées.

6.5.2. Le cours FLS4061 dans l'économie du programme

Selon la description affichée sur le site de l'Université du Québec à Montréal, le FLS4061 est un cours de production écrite qui a pour objectif de permettre aux étudiants de rédiger des textes argumentatifs, notamment des textes d'opinion. Il a comme préalable un autre cours de production écrite du niveau avancé II intitulé *Rédaction I* (LAN1016) qui, lui, est axé sur le résumé et la « grammaire du texte ». Parallèlement à ces deux cours obligatoires, la structure du programme prévoit un second cours obligatoire pour chacun des niveaux : le LAN3650 pour les étudiants admis à l'avancé II et le LAN3675 pour ceux admis à l'avancés III, deux cours portant sur la grammaire de la phrase. Un total donc de quatre cours obligatoires auxquels viennent s'ajouter une liste de cours optionnels dont les objectifs

varient entre le développement de la compréhension et de la production autant à l'écrit qu'à l'oral.

Le cours FLS4061 se distingue par sa position dans le cheminement des étudiants dans la mesure où ceux qui s'y inscrivent se trouvent être pour la plupart des finissants ou sur le point de l'être. Sur le plan didactique, le cours se différencie des autres cours d'écriture par l'importance donnée à l'argumentation, explicite dans la description du cours. Le cours semble donc offrir des conditions favorables à l'enseignement et l'apprentissage de l'efficacité argumentative, autant par sa position dans le programme que par les objectifs qui lui y sont associés.

6.5.3. Les conditions objectives de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée à la session d'hiver 2014 durant le dernier tiers de la session d'hiver 2014, de la mi-mars à la troisième semaine d'avril. La session est ainsi divisée en deux parties : du début janvier à la mi-mars, les étudiants ont suivi des activités portant sur la production de genres argumentatifs notamment le *TO*, la *dissertation* et le *commentaire critique de texte*, en plus d'autres travaux de grammaire où il s'agit essentiellement de repérer les erreurs et les différentes maladresses relevées dans les textes des étudiants et de proposer des remédiations.

La SD commence au 10^e cours par un prétest et prend fin au 15^e durant lequel un post test a été administré. Ce choix méthodologique de placer la séquence à la fin de la session et non au début est dicté par les contraintes du programme, notamment les objectifs du cours (annexe 7-2) et, surtout, par les besoins des apprenants en matière de langue française qui sont définis par des institutions sociales.

La plateforme Web Moodle, environnement numérique pour l'apprentissage, a servi de moyen de communication avec les étudiants par la création de forums où les étudiants pouvaient poser leurs questions sur les éléments étudiés dans les différents ateliers⁴⁸. Grâce

⁴⁸ Les questions posées sont toutes reliées aux modalités des tâches : délai de remise des travaux, nombre de mots exigé lors de l'évaluation finale, etc.

à Moodle, les étudiants avaient accès aux notes de cours, aux synthèses des ateliers ainsi qu'aux corrigés.

6.5.4. Le profil des étudiants inscrits au cours FLS4061

La séquence didactique est destinée à un public de 39 étudiants adultes originaires de pays différents et d'horizons culturels et linguistiques variés et tous ont le statut d'immigrants reçus⁴⁹. Nous pouvons classer les étudiants inscrits au cours à la session d'hiver 2014 en quatre groupes linguistiques : 21 étudiants sinophones, suivis en ordre d'importance par des étudiants ayant comme langue première une langue slave (russophones et Ukrainiens : huit étudiants); le troisième groupe est celui des étudiants parlant une langue romane, essentiellement l'espagnol et le portugais (six étudiants). Les autres étudiants se distribuent entre ceux parlant une langue anglo-saxonne (deux anglophones) et des locuteurs du farsi (deux étudiants).

Selon son statut dans le programme ou selon les motivations à son inscription, cette population d'étudiants peut se diviser en plusieurs catégories. On peut distinguer ceux suivant uniquement le cours où se déroule la séquence didactique ou ceux qui suivent ce dernier cours parallèlement à un ou plusieurs autres cours. En d'autres termes, certains étudiants sont à temps partiel, d'autres sont à temps plein. Quant aux motivations des étudiants inscrits au cours, la plupart associent leur réussite du cours et l'obtention du certificat à leur succès professionnel ultérieur et à la possibilité de poursuivre des études postsecondaires au Québec. Certains étudiants veulent passer des examens de français donnant accès à des ordres professionnels (barreau, comptables, etc.), d'autres ont pour projet de poursuivre leurs formations dans différents champs d'études : comptabilité, travail social, gestion, ingénierie, etc.

6.5.5. La place de la séquence didactique dans le cours FLS4061

⁴⁹ La seule étudiante anglophone, d'origine américaine, est une canadienne naturalisée.

Le cours FLS4061 dans lequel s'est déroulée notre expérimentation est un cours de trois crédits et totalisant une formation de 45 heures étalée sur 15 semaines. Chaque séance, d'une durée de trois heures, est subdivisée en plusieurs activités : lecture et analyse de textes, écriture d'un texte ou partie de texte, réécriture et correction des productions écrites, mise en commun, discussion et débats autour des textes et parfois autour des activités elles-mêmes. Le travail d'équipe est privilégié quand il s'agit d'analyse et de compréhension textes, ainsi que lors des corrections des productions écrites. Durant tous les ateliers, les étudiants sont encouragés à utiliser des ouvrages de références, mais aussi toutes les ressources électroniques pertinentes comme le *Trésor de la langue française* (TiLF) et le *Centre des Ressources Lexicales et Textuelles*.

Si la production intégrale ou partielle de textes constitue l'aboutissement de chaque séance, la lecture et l'analyse de textes en représentent le principal catalyseur. La description succincte des séances précédant la séquence et l'exposition détaillées de la SD permettront d'ailleurs de voir cette articulation de la compréhension et de la production de textes sur le mode de l'interaction et de la complémentarité.

Voici une description succincte des contenus des séances précédant notre séquence didactique :

Séance 1 : l'enseignant a présenté le cours (plan de cours, modalités d'évaluation, etc.). Ensuite, il a soumis aux étudiants un texte avec erreurs que ces derniers devaient corriger. Ils devaient au préalable repérer les maladresses et les erreurs, puis les identifier à l'aide de la grille de correction. Durant cette séance, l'accent a été mis sur les erreurs de combinatoire lexicale.

Séance 2 : le cours est consacré à la planification de la production de textes, notamment un *TO* et une dissertation, incluant lectures de textes, documentation, détermination du destinataire, choix du genre et sélection des informations.

Séance 3 : les étudiants ont analysé différents modèles d'introduction à partir d'un corpus composé d'un texte intégral et de plusieurs extraits. Ils devaient également décrire la

composition de l'introduction et en identifier les effets pragmatiques (annexe 7-4). Autrement dit, un double objectif est assigné au cours consacré aux introductions de TO : les caractéristiques structurelles et langagières de l'introduction et ses fonctions pragmatiques. En guise de travail pratique (TP), les étudiants devaient produire un texte en accordant une attention particulière à leur introduction;

Séance 4 : le cours porte sur les différentes façons de déployer une argumentation et les moyens langagiers mobilisés pour cette fin, notamment les marqueurs de relation et les procédés stylistiques (questions rhétoriques, reformulations, figures de style, etc.). Après la lecture et l'analyse des styles de développement dans un TO et dans plusieurs passages d'articles de revues et de journaux, les étudiants ont commencé en classe la production d'un TO avec la consigne d'étoffer le plus possible leur argumentation.

Séance 5 : les étudiants ont analysé plusieurs TO. La consigne donnée était d'identifier les caractéristiques des différentes conclusions. Ils devaient mettre en ordre deux textes en justifiant leurs choix à partir d'indices textuels. En guise de TP, les étudiants ont complété un TO en y ajoutant une conclusion.

Séance 6 : la réalisation de la synthèse des éléments travaillés et la révision d'éléments morphosyntaxiques à partir de textes à erreurs présentés au début. Il s'agit d'énoncés sélectionnés à partir de productions des étudiants, notamment des erreurs de lexique et de morphosyntaxe.

Séance 7 : des activités d'analyse critique de productions des étudiants des sessions précédentes avec une approche grammaticale (repérage et analyse des erreurs) et une approche qui met l'accent sur la structure des textes.

Séance 8 : une évaluation sommative équivalente à 30 % de la note finale sanctionne cette partie du cours. Il s'agissait de produire un TO ayant pour sujet la surconsommation des médicaments au Québec. Afin de réaliser cet écrit, les étudiants devaient lire au moins trois articles sur la question.

Séance 9 : la « semaine de lecture », dite aussi « semaine de relâche » pendant laquelle aucune activité académique n'est réalisée. Des liens électroniques de plusieurs documents (textes et vidéo) ont été envoyés avec la recommandation de les consulter et d'en faire la synthèse en préparation de la production écrite de la dixième séance. C'est seulement après la semaine de lecture, à la 10^e séance que commencera la SD par un prétest, qui lui, n'est pas sanctionné par une évaluation. Entre ce premier moment de la séquence et le posttest, les étudiants ont suivi quatre séances composées de plusieurs ateliers et de travaux pratiques hors classe.

En guise de synthèse du déroulement des séances, on dira que les aspects langagiers et des structures textuelles ont été privilégiés dans la mesure où les premiers cours portent sur les composantes de deux genres argumentatifs : le TO et la dissertation. L'approche comparative permet aux étudiants par effet de contraste de relever certaines de leurs caractéristiques et de les reproduire dans leur production. Notre principal défi était d'articuler cette première partie de la session et celle où se déroulera la séquence, de relier de façon cohérente les deux parties de la session et d'y mettre des éléments en complémentarité. Durant la SD, un autre type de défi s'imposait, celui de faire le lien entre les objectifs de la séquence et ceux du programme, et surtout de montrer l'utilité des objectifs de chaque atelier par rapport aux attentes des étudiants.

Contraintes et complémentarité sont les mots qui peuvent qualifier l'articulation des deux parties de la session. Précisons que même s'il avait été possible de programmer toute la session autour des aspects rhétoriques et pragmatiques, nous ne sommes pas sûr que cela aurait satisfait les attentes des étudiants qui semblent désirer un enseignement formel de la langue.

6.6. L'analyse des productions du prétest

Le prétest a consisté en une production d'un TO sur le thème de l'exploration pétrolière au Québec. Le choix de ce thème est justifié d'abord par son actualité et par son évocation fréquente dans les différents médias au moment de la passation du prétest. La consigne

permet aux étudiants de prendre conscience des enjeux de la problématique et du contexte sociopolitique de l'émergence de la question sur un projet qui suscite une vraie controverse dans l'espace social québécois. Les documents, des articles de journaux et des émissions de télévision, dont la lecture a été recommandée avant le prétest, reflètent la polarité des positions ainsi que les motivations des acteurs sociopolitiques qui se prononcent sur la question. La documentation fournie et dont la consultation est autorisée durant la rédaction indique le contexte de la controverse et représente également un réservoir d'arguments. Autrement dit, la consigne fournit suffisamment de données pour la production d'un TO en lien avec le thème indiqué en définissant en même temps les conditions du succès des productions écrites finales qui sont d'ordre situationnel, énonciatif et argumentatif. Nous procédons au repérage des différents indices dans les textes et présenterons pour chaque composant les modes de ses distributions dans les productions des étudiants du groupe-cours à qui s'adressent les ateliers de notre séquence.

6.6.1. La situation de communication

En choisissant un sujet d'actualité dont les résonances sont multiples dans la société québécoise, nous voulions que les étudiants puissent facilement saisir la situation de communication. Un premier niveau d'analyse des éléments de la situation de communication consiste à interroger le choix du support qui est délibérément laissé aux étudiants dans la consigne d'écriture. Le simple recensement des publications choisies laisse voir une grande variété des supports qui couvrent la presque totalité des journaux à grand tirage dans le contexte montréalais. Les journaux gratuits arrivent en tête, utilisés dans 14 productions (9 productions pour le journal *Métro* et 5 pour le journal *24 h*), suivis d'autres journaux payants à grand tirage comme *Le Devoir* (7), le *Journal de Montréal* (6 productions) et *La Presse* (2 productions). Un seul étudiant a opté pour le site d'Équitterre, alors que trois autres n'ont pas indiqué le type de support où leurs textes pourraient être publiés. Même si le choix des publications demeure un bon signe quant à l'inscription des productions dans le contexte médiatique, il ne faut pas s'en contenter, il est nécessaire d'en vérifier la cohérence avec les thèses développées, voire les choix notionnels et langagiers qui marquent l'ancrage idéologique aussi bien du journal que de son lectorat. Or, la relecture des productions nous a plutôt révélé une absence de corrélation entre le choix de publication et le positionnement

idéologique argumentatif des scripteurs. Les différents médias semblent perçus comme simple support matériel neutre et non comme un cadre institutionnel, politique et idéologique ayant des intérêts. Les étudiants voient dans les médias la simple expression de faits, voire d'opinions, mais sans parti pris. Le meilleur exemple pour illustrer ce contraste est celui de la production censée être publiée sur le site de Équiterre et qui a adopté une position contraire à la ligne éditoriale et idéologique de cet organisme écologique, dans la mesure où l'étudiant se contente d'en appeler à la prudence, mais tout en soulignant l'importance de l'industrie pétrolière pour l'économie québécoise. Cette hypothèse se confirme dans les ateliers consacrés à la situation de communication lors de laquelle les étudiants avaient tendance à associer le contexte au simple fait de nommer l'auteur, le nom et la date de la publication, sans plus. Notre hypothèse quant aux représentations des étudiants concernant les différentes publications comme support matériel neutre et non comme un élément de la situation de communication qui a un impact sur de nombreux choix des scripteurs se confirme à l'analyse. Ces derniers, sans exception, ne contiennent aucune référence à la publication : la signature, la date de publication, le statut de l'auteur, etc. On se serait attendu par exemple à ce que les étudiants indiquent dans leur TO qu'ils sont des lecteurs du média ou encore qu'ils fassent des renvois à des articles passés ou à venir : il n'en est rien. Ils se conforment à une exigence sans en percevoir la fonction et la finalité.

Par ailleurs, on relève les références, au Québec, à l'exploration pétrolière dans la province et dans l'île d'Anticosti qui est l'objet de la controverse dans presque toutes les copies et cela plus d'une fois. Cela semble à première vue satisfaisant ou moyennement satisfaisant selon notre grille, compte tenu de la nature du thème, la documentation fournie et les éléments situationnels dont la consigne est riche. En effet, tous les constituants de la situation de communication mentionnés dans la consigne se retrouvent dans les productions; mais peu nombreux sont les textes qui vont au-delà de ce seuil. Sur les 33 productions, 14 n'accordent aucune attention au contexte social, politique et économique du débat sur l'exploration pétrolière. Par contre, neuf font mention d'au moins un des éléments du contexte. Le reste des articles qui sont jugés satisfaisants propose une articulation plus large du texte au contexte en combinant plusieurs facteurs : l'état de l'économie locale, l'économie internationale, le contexte électoral et le statut minoritaire du gouvernement en place.

Certains étudiants ont également réussi à renforcer l’ancrage de leurs textes dans le contexte en citant des éléments supplémentaires : le débat déclenché par l’annonce de partenariat entre le gouvernement et un consortium pétrolier (copie 30), l’augmentation des tarifs de certains services (copie 34) ou l’augmentation du chômage (copie 10).

Pour le second volet de la situation de communication, la présence des indices renvoyant au destinataire, seulement 6 articles reçoivent la mention Satisfaisant. La présence des destinataires se réduit dans la majorité des cas à l’emploi des pronoms *nous, vous*. Dans le tiers des textes, la présence du destinataire est minimale. L’argumentation, même si elle porte sur une question qui concerne une population en particulier et même si elle s’adresse à un public qui a certaines caractéristiques démographiques (population urbaine, etc.), le style adopté a les allures d’un discours qui s’adresse à un auditoire universel, au regard des formes de manifestation du destinataire. La faiblesse de la présence de ce dernier pourrait être associée à ce que nous avons compris à propos des représentations des étudiants sur la pseudoneutralité des médias choisis. Il n’est pas surprenant d’avoir des textes timidement marqués par le contexte de communication si l’affiliation idéologique et politique des médias n’est pas clairement perçue.

Le tableau 6-4 de synthèse de l’évaluation des occurrences des différents indices montre clairement les difficultés d’une majorité des étudiants à satisfaire les exigences liées à la situation de communication et donc la nécessité d’un module qui porte sur les composants de la situation de communication.

Tableau 6-4 : évaluation des indices de la situation de communication

Critères	Sous critères	Évaluation			
		Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Non satisfaisant

Situation de comm.	Référence au contexte sociopolitique	0	10	9	14
	Prise en compte des caractéristiques du destinataire	0	6	17	10

6.6.2. Les paramètres et les indices énonciatifs

Ce que nous avons dit de la faible prise en compte du destinataire et notre hypothèse d'une forme d'argumentation universelle est également valable pour l'énonciateur dont les manifestations se limitent à quelques pronoms, avec une nette avance des occurrences du *on*, vague et ambiguë sur le plan énonciatif. À la suite du linguiste Berrendonner, Chartrand (1995a) a bien montré les effets argumentatifs possibles du pronom *on*, ce « *fantôme de vérité* ».

Toujours sur le plan énonciatif, les copies laissent une assez large place à la parole d'autres énonciateurs : 13 étudiants ont ainsi réussi à introduire dans leurs textes au moins trois fois des phénomènes polyphoniques et neuf autres ont laissé place à la parole d'autres énonciateurs. Autrement dit, deux tiers des productions satisfont l'exigence d'au moins deux occurrences d'énonciateurs autres que les auteurs des textes. Sur le plan qualitatif, les textes évalués offrent une variété des formes polyphoniques : les textes font référence directement ou indirectement à la première ministre⁵⁰, à J. Parizeau (ex-premier ministre et ex-ministre de l'Économie), aux scientifiques, aux sondages, aux rapports d'études, etc. Les énonciateurs et les instances citées confirment le rôle de la documentation en tant que réservoir de données pouvant contribuer à l'efficacité de l'argumentation de façon générale et à la diversité énonciative de celle-ci en particulier. La documentation proposée aux étudiants avant le prétest offrait un large éventail d'énonciateurs, qui ont été cités par les étudiants. Il n'en demeure pas moins que le tiers des étudiants cite une fois ou moins une autre instance énonciative. Ces productions sont des matérialisations de discours énonciativement monogéré. Voici les résultats selon la grille d'évaluation des aspects énonciatifs du discours.

Tableau 6-5 : évaluation des deux composants énonciatifs

⁵⁰ Lors de l'expérimentation, Mme Marois était première ministre du Québec.

Critères	Sous critères	Évaluation			
		Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Non satisfaisant
Énonciation	Présence de l'énonciateur dans le texte	0	11	10	12
	Présence d'énonciateurs autres que l'énonciateur principal	0	13	9	11

6.6.3. La qualité de l'argumentation

L'évaluation des premiers critères a permis d'évaluer l'efficacité de l'argumentation à travers un ensemble d'indices indirects. L'analyse des composants explicitement argumentatifs nous permet par contre d'évaluer les indices explicites de l'efficacité de l'argumentation tels que nous l'avons définie.

L'analyse de l'expression de la question controversée et la clarté de la thèse développée par chacun des textes montrent que la plupart des étudiants arrivent aisément à répondre à ces deux exigences, 23 pour le premier sous-critère et 25 pour le second. Par contre, six étudiants échouent à remplir la première condition et deux autres éprouvent des difficultés à formuler clairement leur thèse.

Quant au déploiement de l'argumentation, les étudiants arrivent plus ou moins à étoffer leurs argumentations en exemplifiant, en reformulant ou même en posant des questions rhétoriques. Deux tiers des productions mettent en pratique au moins deux procédés différents. Le nombre des textes qui parviennent à adapter les arguments à la situation de communication semble également élevé puisque six productions seulement reçoivent l'annotation *Non satisfaisant*. On retrouve dans différents textes une référence constante aux arguments d'ordre économique et écologique. D'autres étudiants quant à eux mobilisent un discours et des arguments ayant une forte valeur historique et symbolique dans le contexte québécois; on évoque ainsi comme arguments l'attachement « à la terre » (copie 20), « l'indépendance » énergétique, « l'avenir » et le « cœur » du Québec (copies 2 et 12) ou encore l'environnement comme « patrimoine ». Ces arguments se retrouvent sur la même échelle que ceux mettant en relief les arguments d'ordre financier, social et moral. Ils sont

appuyés par un arsenal lexical assez riche, surtout quand il s’agit de décrire le site de l’île d’Anticosti. Il s’agit d’une forme d’argumentation indirecte où les séquences descriptives sont au service de la thèse développée par les argumentateurs. Mais le lexique appréciatif demeure moins abondant dans les séquences argumentatives, que ce soit quand il s’agit de qualifier les thèses ou les antithèses. Si plusieurs étudiants semblent assez bien réussir à exprimer leurs points de vue, à produire des arguments plus ou moins adaptés au contexte et de les étoffer, ils sont nombreux à éprouver visiblement des difficultés à intégrer dans leurs discours des thèses contraires aux leurs et à les réfuter. Vingt productions contiennent moins d’un contre argument ou n’en contiennent pas du tout, alors que cinq seulement contiennent plus de deux réfutations des arguments des thèses opposées. Les qualificatifs des thèses adverses dans les textes des étudiants correspondent à quelques expressions citées dans quelques rares productions : « vieil argument » (copie 20), « peu crédible » (copie 33), « mirage » et « illusion » (copie 32).

Le dernier sous-critère analysé est celui du titre et de son effet rhétorique. Près de la moitié des étudiants ont en effet choisi la forme interrogative pour leurs titres : « L’environnement ou le bénéfice? » (copie 32); « Le risque est-il raisonnable? » (copie 27); « La vie ou l’argent? » (copie 32). Deux titres au moins sont des injonctions (copies 21 et 28), mais mal formulés. D’ailleurs, les maladresses grammaticales et stylistiques sont nombreuses dans les titres, ce qui nuit d’une part à l’atteinte de l’effet recherché. Mais ce choix majoritaire de formes autres que la forme déclarative laisse voir une certaine conscience de l’effet des formes injonctives et interrogatives en tant qu’actes de langage.

Tableau 6-6 : évaluation de la qualité de l’argumentation

Critères	Sous critères	Évaluation			
		Très satisfaisant	Satisfaisant	Moyennement satisfaisant	Non satisfaisant

Qualité de l'argumentation	Question controversée posée clairement en introduction	0	23	4	6
	Thèse clairement identifiable	0	25	6	2
	L'étayage	0	4	18	11
	Adaptation des arguments au (x) destinataire (s)	0	9	18	6
	La réfutation et la concession)	0	5	8	20
	Lexique appréciatif	0	18	10	5
	Titre percutant	0	9	14	10

Au terme de l'analyse des productions du prétest, les représentations que les étudiants se font du contexte de communication en réduisent singulièrement la complexité. Cet aspect devra faire l'objet d'ateliers pour amener nos étudiants à en identifier les différents composants. Autrement dit, il est nécessaire de les outiller afin qu'ils s'aperçoivent des dimensions sociales, politiques et idéologiques que dissimulent des données à première vue neutres, tels que le type du média, la date et l'auteur de la publication. Il s'agira d'une initiation à une approche herméneutique des textes et les amener aussi à considérer les articles non pas comme des productions isolées, mais plutôt comme un chaînon d'un discours plus large (Moline, 1985).

Le second aspect à traiter dans notre SD est celui de la contre argumentation qui semble représenter la principale lacune. L'argumentation, telle que mise en pratique dans les productions, est loin d'être dialogique. Notre but consistera à montrer cet aspect des pratiques argumentatives, sans lesquelles le discours s'apparente à une activité monologuée, monotone et surtout argumentativement inefficace puisqu'il ne prend pas en compte les thèses adverses.

En guise de synthèse, nous dirons que ce chapitre consacré à la présentation de notre méthode de recherche concentre à lui seul l'essentiel de nos arguments quant à notre choix de l'ingénierie didactique comme méthode de recherche. Nous y présentons également les outils et les concepts qui seront exploités dans les différentes étapes de notre séquence.

L'élaboration des ateliers des différentes séances et leur expérimentation représentent deux formes d'actualisation des différents concepts dont est composé notre cadre théorique et

méthodologique. Nous aurions aussi reconstitué à la lumière des travaux didactiques en ingénierie didactique la structure à mettre en place pour l'expérimentation de notre SD, du prétest au posttest. Nous l'avons dit, l'ingénierie didactique n'offre pas seulement une structure d'agencement des séances et des ateliers, mais constitue également un réservoir d'outils conceptuels qui permettent l'analyse, la description et la compréhension du déroulement effectif de la SD et en bout de course, son évaluation.

CHAPITRE 7

LA SÉQUENCE DIDACTIQUE ET SON EXPÉRIMENTATION EN MILIEU INSTITUTIONNEL

Notre démarche méthodologique et nos choix théoriques, aussi bien en didactique du français qu'en argumentation, se matérialisent dans notre séquence didactique (SD), que ce soit sur le plan des objectifs, des contenus ou de la progression. Notre SD comprend quatre séances qui suivent la production du prétest et qui précèdent l'administration du posttest. Chaque séance est composée de plusieurs ateliers déterminés à partir des résultats du prétest. Nous avons dû prioriser certains objectifs par rapport à d'autres étant donné le temps imparti à notre séquence dans la progression du cours. L'expérimentation de la SD en milieu institutionnel permettra justement de vérifier la pertinence de ces derniers et apporter éventuellement les ajustements nécessaires en fonction du déroulement de la séquence et surtout à la lumière de la comparaison des résultats du prétest et du posttest.

7.1. Les ateliers de la séquence

Les ateliers de la SD font appel aux compétences écrites et orales des apprenants : lecture et compréhension des textes, des consignes et des synthèses lors des opérations d'institutionnalisation; productions partielles ou intégrales de textes ou de simples énoncés en réponse à des questions ponctuelles en lien avec des activités de production et de compréhension orales lors des discussions, des mises en commun et des corrections collectives en classe ou en ligne. Nous avons tenu à ce que l'actualisation de ces différentes compétences se déroule dans des conditions variées selon le niveau des difficultés et la nouveauté des objets à enseigner. Les activités d'observation, celles qui correspondent à des objectifs ou à des contenus déjà étudiés ou encore celles de moindre complexité, les apprenants les exécutent de façon autonome; par contre, les tâches plus complexes ou dans les cas où les objectifs ou contenus sont moins familiers à notre public sont menées en classe sous la direction de l'enseignant-chercheur.

La séquence s'étale sur un total de dix heures de formation en classe, en plus de deux séances consacrées exclusivement au prétest et au posttest. La SD totalise 13 ateliers de durées variables selon les degrés de difficultés de chacune et la nouveauté des contenus. La moyenne de chaque séance est de 2 h 30 et celle des ateliers est d'environ 45 min chacun. La description de chacun de ces ateliers se fera en trois points : les objectifs, le déroulement et les outils (textes, grilles, etc.)

Voici une carte conceptuelle des séances et des ateliers qui les composent :

Figure 7.1 : Carte conceptuelle de la séquence didactique

L'efficacité argumentative dans les TO

Séance 1: l'inscription de la situation de communication dans un texte

1. Les composants de la situation de communication

2. L'incidence du changement de la situation de communication sur les textes

3. La réécriture d'une production en fonction de la situation de communication

Séance 2: quelques aspects de la planification de l'argumentation

1. L'étalement, la réfutation et la concession

2. L'autoévaluation et la réécriture

3. La planification des contenus et des arguments

Séance 3: l'objection et la réfutation

1. L'observation et le repérage des objections et des réfutations

2. Les objections, les réfutations et les concessions

3. Les réfutations, les objections et les concessions dans un débat controversé

séance 4: la polyphonie et la contreargumentation

1. Les phénomènes polyphoniques

2. Les phénomènes polyphoniques (suite)

3. La contre-argumentation

4. La contre-argumentation (suite)

7.1.1. Séance 1 : L'inscription de la situation de communication dans un texte

La séance qui ouvre notre SD est consacrée à la situation de communication et les marques de celles-ci dans les textes où on argumente. Le premier atelier, tout évidemment, sera consacré à l'identification des différents composants de la situation de communication

L'objectif de la séance est de mettre en relief l'importance de la situation de communication, choix amplement justifié quand on connaît le degré de l'ancrage dans les contextes de formation du mode d'argumentation détaché du contexte, où on s'adresse à la fois à tous et à personne. Les spécificités des situations de formation ne font qu'amplifier le caractère marginal du contexte dans la mesure où chaque scripteur se trouve tiraillé entre la situation simulée – celle de la consigne si elle est indiquée — et la situation réelle qui se résume à un texte produit par un apprenant destiné à un correcteur.

Notre premier atelier relève de l'observation dans la mesure où les étudiants vont analyser un texte en se servant d'une grille composée des différentes variables de la situation de communication. Le deuxième atelier consistera, quant à lui, non pas à recenser les composants de la situation, mais à reconnaître les marques dans un texte. Le troisième atelier représente l'aboutissement de toute la séance : les étudiants sont appelés à réécrire une production réalisée antérieurement en modifiant la situation de communication.

Atelier 1 : les composants de la situation de communication

- Type d'activité : analyse et compréhension de texte « L'iPad, ou la tentation du superflux »⁵¹ (Annexe A);
- Objectif : repérer les six indices de la situation de communication dans un texte. Faire le lien entre les indices de la situation de communication et les choix énonciatifs, textuels et argumentatifs dans le texte.

Déroulement projeté

⁵¹ « L'iPad, ou la tentation du superflux », article de M. Eltchaninoff, M. publié dans *Philosophie Magazine*, 2010, p.16-17. Le choix du texte publié dans un magazine de philosophie est délibéré. Il permet par effet de contraste de mettre en relief les caractéristiques d'un texte destiné à un public initié à un type de discours en comparaison avec les textes d'opinion qui s'adressent à un lectorat général.

a. Remettre le texte une semaine d'avance, avec des questions de compréhension afin de permettre aux étudiants de résoudre en partie les problèmes de compréhension associés aux spécificités du texte. (Annexe B : les questions de préparation et réponses attendues).

b. Mise en commun et discussion des réponses données des étudiants aux questions de préparation.

c. Question portant spécifiquement sur la situation de communication :

— survoler rapidement le texte et relever les différents composants de la situation de communication.

Rappel des composants de la situation de communication : l'énonciateur (auteur); le destinataire, le média (le support de publication), le lieu de diffusion, le temps de diffusion, le contexte sociopolitique et culturel, le contexte discursif (l'ensemble des textes et des discours auxquels le texte fait écho);

Tableau à compléter en équipe

La situation de communication « L'iPad, ou la tentation du superflux »		
Composants de la situation de communication	Réponses à partir du texte	Commentaires, s'il y a lieu
L'énonciateur		
Le destinataire		
Le média		
Le lieu		
Le temps		
Le contexte sociopolitique et culturel		
Le contexte discursif		

— Mise en commun collective et synthèse des réponses (Annexe E : synthèse de l'analyse de la situation de communication de l'article « L'iPad, ou la tentation du superflux »);

— Relisez le texte et repérez les traces de la situation de communication dans l'article : les choix langagiers [lexique, syntaxe des phrases, paragraphes, etc.], les choix des arguments, etc.;

— Cet article est publié en 2010, c'est-à-dire peu de temps après la commercialisation de l'iPad. Pensez-vous que le discours critique à l'égard de l'iPad est encore pertinent? Justifiez votre réponse;

— L’auteur du texte est un philosophe, pensez-vous qu’il y a un lien entre sa discipline de référence et sa position, ses choix d’arguments et de langue? Donnez des exemples.

d. Synthèse : le choix des arguments, du vocabulaire, de la syntaxe des phrases, de la longueur du texte, du style et du ton dépendent de la situation de communication.

e. Pour aller plus loin : il est recommandé aux étudiants de faire le même travail d’analyse sur un deuxième texte en utilisant les mêmes tableaux complétés en classe. Le texte proposé, *Vive le pétrole plus cher*, est un article publié en France (Annexe E2), mais dans un média différent de celui du premier atelier. Il s’agit d’amener les étudiants à s’exercer à un mode de compréhension et d’analyse où la variable contexte est primordiale. Mais en proposant un autre texte publié en France comme celui du premier atelier, nous visons à pallier les surgénéralisations qui associeraient un lieu géographique à des clichés invariables. Les ateliers 2 et 3 seront l’occasion d’aborder les composants de la situation de communication spécifique au Québec.

Atelier 2 : L’incidence du changement de la situation de communication sur les textes⁵²

- Type d’activité : émission d’hypothèses et discussions
- Objectifs : faire des hypothèses sur les changements d’ordre argumentatif, énonciatif, et langagiers qui suivent le changement de la situation de communication. Amener les étudiants à se représenter l’argumentation comme interdépendante de la situation de communication.

Déroulement projeté

a. Mise en contexte : rappel de l’importance de la situation de communication. Insister sur le média comme filtre : en choisissant un support, un journal, un magazine et non un autre, on choisit en même temps de s’adresser à un public, de faire partie d’un corpus, et, corolairement de respecter des contraintes imposées par ces choix.

b. Questions :

⁵² Remarque : l’atelier 2 est un prolongement de l’atelier 1.

— situation 1 : à supposer que l’auteur de l’article « L’iPad, ou la tentation du superflux » veuille publier la même critique dans un autre magazine autre que Philosophie Magazine, le ferait-il de la même façon? Justifiez votre réponse en comparant les deux situations de communication.

— montrer les Unes (première page) de quelques magazines spécialisés en nouvelles technologies comme : 01Net et *PC Trucs et astuces* et demander aux étudiants d’émettre des hypothèses sur les profils de leur lectorat.

— Situation 2 : À supposer que l’auteur de l’article « L’iPad, ou la tentation du superflux » veuille publier la même critique dans 01Net⁵³ ou *PC Trucs et astuces*, quelles modifications doit-il apporter à son article? Justifiez votre réponse.

Tableau de compilation de l’incidence du changement de la situation de communication sur le texte et l’argumentation (tableau à compléter en équipe)

	Des hypothèses concernant les transformations à faire subir à l’article s’il devait être publié dans des magazines comme 01Net ou <i>PC Trucs et astuces</i>.
Caractéristiques énonciatives (présence de l’énonciateur et du destinataire; l’image de l’énonciateur et celle du destinataire)	
Caractéristiques argumentatives (types d’arguments et stratégies argumentatives)	
Caractéristiques langagières (longueur du texte, structure du texte, syntaxe, lexicque, etc.)	

⁵³ 01net et *PC trucs et astuces* sont des magazines qui présentent les nouveautés technologiques et réalisent des tests comparatifs des différents produits sur le marché des nouvelles technologies.

À éviter absolument pour que le texte soit argumentativement efficace	
---	--

— Situation 3 : À supposer que l’auteur de l’article « L’iPad, ou la tentation du superflux » veuille publier la même critique dans un texte d’opinion publié dans un quotidien québécois, quelles modifications doit-il apporter à son article? Justifiez votre réponse.

	Des hypothèses concernant les transformations à faire subir à l’article si l’auteur devait publier dans un texte d’opinion dans le contexte québécois
Caractéristiques énonciatives (présence de l’énonciateur et du destinataire; l’image de l’énonciateur et celle du destinataire)	
Caractéristiques argumentatives (types d’arguments et stratégies argumentatives)	
Caractéristiques langagières (longueur du texte, structure du texte, syntaxe, lexique, etc.)	
À éviter absolument pour que le texte soit argumentativement efficace	

c. Synthèse : un changement de médias et donc de situation de communication implique :

- la suppression de certains passages, de certaines informations;
- l’ajout de certains passages et de certaines informations;
- la révision de la longueur du texte et de l’organisation du texte afin d’adapter celui-ci au public et au média;
- la reformulation du texte et l’adaptation de la langue et du style au contexte;
- l’emplacement de certains arguments par d’autres pour que ceux-ci soient convaincants.

Atelier 3 : La réécriture d’une production en fonction de la situation de communication

- Type d’activité : production écrite
- Objectifs : réécrire le texte en adaptant l’argumentation et l’ensemble du texte à une nouvelle situation de communication

Déroulement projeté

a. Faire le rappel du texte produit avant le début de la séquence. Rappel également de la situation de communication.

b. Consigne : dans le contexte où la surconsommation de médicaments chez les étudiants universitaires est jugée inquiétante selon une enquête récente, réécrivez votre texte d’opinion en tant que membre de la communauté universitaire de l’UQAM pour être publié dans le journal L’UQAM afin de prévenir vos lecteurs des dangers de la surconsommation de médicaments.

Complétez le tableau suivant ou vous consignerez les différences entre la situation 1 (celle de la première version) et la situation 2 (celle de la deuxième version).

Comparaison des deux situations de communication

Situation 1 (version 1)	Situation 2 (nouvelle version)
Journaux grand public; Public : monsieur et madame tout le monde; Caractéristiques démographiques variées Compétences variées en lecture (de fort à faible); Conditions de lecture : facteur temps, espace, etc. Arguments d’ordre général; etc.	Journal destiné à un lectorat restreint Les étudiants de l’UQAM Compétences en lecture au-dessus de la moyenne; Caractéristiques démographiques plus précises; Énonciateur(e) fait partie de la communauté uqamienne; Arguments adaptés à un public spécifique; etc.

**Tableau comparatif de l'incidence de la situation de communication sur le texte à rédiger
(Texte : La surconsommation des médicaments)**

	Des hypothèses concernant les transformations à faire subir à votre texte destiné à un public d'étudiants, généralement jeunes et lettrés, publiable dans le journal de l'UQAM⁵⁴.
Caractéristiques énonciatives (présence de l'énonciateur et du destinataire; l'image de l'énonciateur et celle du destinataire)	
Caractéristiques argumentatives (types d'arguments et stratégies argumentatives)	
Caractéristiques langagières (longueur du texte, structure du texte, syntaxe, lexique, etc.)	
À éviter absolument pour que le texte soit argumentativement efficace	

c. Mise en commun collectivement.

d. Réécriture partiellement effectuée en classe et complétée hors classe⁵⁵.

En abordant le contexte de communication et son impact sur les choix énonciatifs, textuels et argumentatifs, on crée les conditions d'aborder de nouveaux aspects de l'efficacité argumentative tout en faisant le lien avec le contexte. Dans les ateliers qui suivront, nous

⁵⁴ Durant la période précédant la SD, les étudiants ont produit un texte d'opinion qui portait sur la surconsommation des médicaments pour publication éventuelle dans les journaux locaux. Ce sont ces textes corrigés et commentés par le formateur qui feront l'objet de cet atelier.

⁵⁵ La production écrite est remise la semaine d'après. La correction portera sur deux aspects : adaptation du texte à la situation de communication et les erreurs de langue.

tâcherons souvent de faire le lien entre les objets enseignés et la situation, qu'il soit question de planification ou de contre argumentation.

7.1.2. Séance 2 : Quelques aspects de la planification de l'argumentation

La planification est une étape incontournable dans le processus de production écrite. Entre les scripteurs experts et les experts novices, entre les projets d'écriture qui réussissent à atteindre leurs objectifs et ceux qui peinent à y arriver, le degré de la planification et le succès de celle-ci sont des facteurs déterminants. Le contexte de notre séquence ne permettant pas d'aborder les différents aspects de la planification, nous avons choisi de consacrer nos ateliers à la planification des aspects argumentatifs qui font défaut dans les textes de nos étudiants, constatés lors du prétest : l'étayage, la réfutation, et la concession. Les deux derniers aspects représenteront les aspects auxquels nous accorderons la plus grande importance.

Atelier 1 : l'étayage, la réfutation et la concession

- Type d'activité : lecture, compréhension et analyse du texte « L'économie fantasmée » (Annexe C);
- Objectif : repérage dans le texte des opérations d'étayage, de réfutation et de concession

Déroulement projeté

a. Questions de compréhension (réponses écrites et en équipe) :

- formuler la thèse de l'auteur du texte en une phrase courte.
- quelle est la thèse adverse?
- qui sont les tenants de la thèse adverse?
- cette thèse opposée à celle de l'auteur, est-elle citée explicitement dans le texte?

b. Relecture et analyse du texte (en équipe) :

- consigne : relisez le texte et complétez le tableau ci-dessous.

Les arguments dans le texte : étayage, réfutation et concession

Arguments qui étayent la thèse de l'énonciateur	Arguments en faveur de la thèse adverse qui sont réfutés par l'énonciateur	Concession (arguments négociés)
---	--	---------------------------------

La quantité incertaine du pétrole d'Anticosti;	Le salut économique du Québec dépend du pétrole d'Anticosti;	L'énonciateur admet que le Québec a d'énormes défis, mais le pétrole d'Anticosti n'est pas la solution.
--	--	---

c. En équipe, les étudiants présenteront leur classement des données. Chaque équipe justifiera ses choix et les autres seront appelées à réagir. L'enseignant jouera le rôle de modérateur tout en soulevant les difficultés que posent les choix faits par les étudiants. Il s'agit de créer une sorte de conflit cognitif chez les étudiants en les confrontant à leurs choix afin de les amener à mener une réflexion rhétorique.

d. Commentaire et réflexion à propos du tableau complété (corrigé du tableau : Annexe D)
— Commentez le tableau en comparant qualitativement et quantitativement les données des trois colonnes du tableau. Essayez de justifier les écarts.

— Dites si l'étayage, les réfutations et les concessions qu'on retrouve dans le texte sont adaptés à la situation de communication. Justifiez vos réponses.

— Connaissez-vous d'autres arguments en faveur de la thèse adverse et qu'on ne retrouve pas dans le texte? Si oui, émettez des hypothèses sur les raisons de l'absence de cet/ces arguments (s) du texte.

e. Synthèse : Quelle leçon tirez-vous de la lecture du texte quant aux qualités d'une bonne argumentation/une argumentation qui convainc?

Atelier 2 : autoévaluation et réécriture

- Type d'activité : lecture, autoévaluation et réécriture
- Objectif : repérage et autoévaluation de l'étayage, des réfutations et des concessions dans une production écrite antérieures

Déroulement projeté

a. Analyse des productions et réécriture

Consigne : en groupe de deux, relisez tour à tour vos textes et complétez le tableau ci-dessous. Ensuite, commentez-les en comparant qualitativement et quantitativement les données des trois colonnes du tableau. Voici les questions auxquelles vous devez répondre, une fois le tableau rempli :

- votre texte contient-il suffisamment d'arguments qui étayent votre thèse? Ces arguments sont-ils adaptés à la situation de communication?
- votre texte contient-il suffisamment de réfutations? Ces réfutations sont-elles adaptées à la situation de communication?
- votre texte contient-il suffisamment de concessions? Ces concessions sont-elles adaptées à la situation de communication?
- si vous deviez réécrire votre texte, que faut-il améliorer?

Les arguments dans votre texte : étayage, réfutation et concession

Arguments qui étayent votre thèse	Arguments de la thèse adverse	Concessions (arguments négociés)

b. Synthèse du tableau

Oralement, les équipes présenteront les résultats de leurs analyses : les forces, les faiblesses et les améliorations à apporter à leurs textes. (Notez : la mise en commun se fera en plénière.)

c. réécriture

- consigne de production écrite : reprenez le tableau de l'autoévaluation et les réponses quant aux faiblesses et forces de votre texte. À la lumière de vos réponses, réécrivez votre texte de façon à consolider les forces et à remédier aux faiblesses.
- Une fois votre texte terminé, recensez dans votre texte les arguments à l'aide de la grille ci-dessous.

(N'hésitez pas à réécrire, à transformer votre texte plus d'une fois si vous constatez après le recensement que votre texte ne contient pas l'un des types des arguments indiqués dans le tableau)

Tableau pour recenser l'étayage, les réfutations et les concessions

Arguments qui étayent votre thèse	Les arguments de la thèse adverse	Vos concessions (arguments négociés)

d. synthèse : un texte qui contient un nombre suffisant et de qualité d'opérations d'étayage, de concessions et de réfutation est plus convaincant, puisqu'on mobilise des arguments qui

défendent la thèse et on répond par des réfutations ou des concessions à d'éventuelles objections qu'on opposerait à notre thèse.

Atelier 3 : planification des contenus notionnels et des arguments

- Type d'activité : lecture, compréhension et production écrite
- Objectif : analyse et classement des données pour la production écrite.

Déroulement projeté

a. analyse et classement des données

Consigne : le phénomène de migration est un phénomène global, les chiffres des Nations-Unies le prouvent. Mais entre opposés et fervents défenseurs de l'immigration, le débat fait toujours rage.

— lisez d'abord ces données sur l'immigration (Annexe F);

— exprimer votre thèse dans une phrase courte;

— sélectionner les données dont vous allez vous servir dans le contexte québécois, en les classant dans les trois colonnes du tableau;

— compléter ces données à la lumière de vos connaissances et de vos lectures en fonction de votre thèse.

Compilation des arguments selon leurs fonctions

Arguments qui étayent votre thèse	Arguments à réfuter	Concessions (arguments négociés)
Données supplémentaires qui étayeront votre thèse (autres que ceux de la liste)	Arguments supplémentaires à réfuter (autres que ceux de la liste)	Concessions supplémentaires (autres que ceux de la liste)

b. Mise en commun

La mise en commun se fera en plénière.

Les étudiants seront invités à énoncer leurs thèses et à donner des exemples des données classées dans la colonne 1, 2 et 3. Ils seront invités à expliquer leurs choix en fonction de leur thèse. Les autres étudiants pourront poser des questions et émettre des critiques.

c. Production écrite

Avant de produire votre texte, complétez les éléments suivants :

- le support dans lequel votre texte sera publié (journal, magazine, site Internet) :
- quels sont les destinataires présumés de votre texte :
- le titre de votre texte :

Cette deuxième séance, tout en faisant le lien avec la première, cherche à mettre en lumière les différentes opérations qui composent les conduites argumentatives. Elle constitue donc une réponse au caractère des habituelles argumentations monologiques dans lesquelles les concessions et les réfutations sont rarement présentes.

7.1.3. Séance 3 : L'objection et la réfutation

Cette troisième séance s'inscrit dans la continuité de la deuxième, puisque nous y proposons non pas seulement de repérer les différentes opérations discursives, mais aussi l'analyse et le réemploi des structures linguistiques qui supportent ces opérations. Le premier atelier consiste à repérer les différentes réfutations et expressions qui les expriment dans de courts extraits, tandis que le deuxième atelier se fixe comme objectif d'entraîner nos étudiants à effectuer des opérations de réfutation et d'objection en choisissant les expressions appropriées. Pour cela, nous avons choisi à la fois des thèmes familiers aux étudiants et des thèses hautement controversées, relativement faciles à réfuter de surcroît. En plus, parmi les huit thèses proposées, chaque étudiant est invité à n'en objecter que quatre, notamment celles pour lesquelles chacun dispose de connaissances suffisantes pour être capables de les réfuter. Le troisième atelier vise quant à lui à consolider les apprentissages réalisés dans le premier, mais cette fois-ci en repérant les opérations de réfutation et d'objection dans un débat oral.

Atelier 1 : Observation et repérage des objections et des réfutations

- Type d'activité : lecture, compréhension et analyse d'un extrait du texte « L'économie fantasmée » (voir l'encadré ci-dessous)
- Objectif : repérage dans le texte des objections et des réfutations.

Déroulement projeté

- a. Mise en contexte : distinction entre une objection et une réfutation.
- b. Consigne : Lisez l'extrait ci-dessous et soulignez dans l'extrait les expressions qui expriment les réfutations ou des objections.

L'économie fantasmée

Le pétrole d'Anticosti fait rêver. À entendre politiciens, leaders d'affaires et chroniqueurs, le salut économique du Québec en dépendrait. On ne sait pas combien il y en a, *ni s'il* serait économiquement rentable de l'exploiter, mais ce n'est pas grave : quand on rêve, la réalité exerce une moins grande emprise sur nous.

« Avec 45 milliards de dollars de retombées potentielles », nous dit la première ministre Marois, « il serait complètement irresponsable » de lever le nez sur le pétrole québécois, ajoute-t-on pour lui faire écho. Avec le pétrole d'Anticosti, le poids de la dette, le « mur fiscal », « le choc démographique » pourraient être conjurés, nos angoisses économiques apaisées. L'équité intergénérationnelle, la survie des programmes sociaux, le rééquilibrage de notre balance commerciale s'appréhendent tout à coup sous un angle bien différent.

Pendant que certains fantasment sur le potentiel de l'Île au Trésor, l'économie réelle, celle dans laquelle nous vivons aujourd'hui, souffre de faiblesses importantes sur lesquelles il convient de se pencher avec urgence. C'est sur cette économie réelle que devraient porter notre attention et nos interventions (...).

Publié le 18 février 2014 par Hugo Séguin, chroniqueur invité sur le site d'Équiterre, voir le texte complet à l'Annexe C.

- c. La correction et la discussion se font en plénière. (Corrigé : Annexe G)
- d. Suite de l'observation : lisez attentivement les extraits ci-dessous et identifiez : la thèse de l'auteur, la thèse réfutée ou objectée, les moyens langagiers utilisés pour ce faire. L'analyse des extraits 1, 2 réalisées collectivement en plénière avant que les étudiants n'entament le travail qui leur est demandé.

Extrait 1 : La bonne fortune des riches

Lorsque l'on parle d'inégalités, le premier réflexe est le plus souvent d'aller voir ce qui se passe au bas de l'échelle sociale. On se préoccupe du nombre de pauvres, de SDF, de salariés touchant le salaire minimum, ou encore de ceux qui n'ont pas accès au système de santé... Ce faisant, on oublie souvent de regarder ce qui se passe de l'autre côté du monde social, au sein de ceux que leur fortune met largement à l'abri du besoin : les riches. Et l'on a tort, car le monde des fortunés est en pleine transformation, et ce à l'échelle mondiale.

Xavier Molénat, *Magazine des sciences humaines*, article publié le 11/02/2008

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :

Thèse réfutée/objectée :

L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

Extrait 2 : Ce que ça fait d'être riche

La richesse offre la possibilité de libérer son temps et son esprit de toute une série de problèmes matériels qui empoisonnent la vie de la plupart des gens. (...) L'argent ne règle pas tous les problèmes, mais il aurait pu, ici, éviter qu'un désagrément de la vie quotidienne ne tourne à la tragédie.

Pourtant la vulgate du sens commun affirme que l'argent ne fait pas le bonheur. Faisant de nécessité vertu, on préfère croire que la richesse n'apporte pas la félicité et que, bien au contraire, elle est source de contraintes : un certain dépouillement serait nécessaire à une existence libre, et heureuse. Le financier de la fable de Jean de La Fontaine était soucieux au point d'en perdre le sommeil alors que le pauvre savetier « *chantait du matin au soir* ». Ce lieu commun est aujourd'hui repris dans une certaine presse qui s'attarde volontiers sur les malheurs qui affligent les familles régnantes, les vedettes du *show-biz* ou les étoiles du football. Toutes personnes nanties et néanmoins frappées par le destin. Certes les mêmes médias illustrent aussi leurs articles de photographies de villas tropéziennes, de yachts interminables et de véhicules rutilants. Mais les séparations, les maladies, les accidents de la vie viennent remettre à sa place cette opulence : secondaire et finalement insatisfaisante.

Michel Pinçon et Monique Pinçon-Charlot, *Magazine des sciences humaines*, publié le 11/02/2008
http://www.scienceshumaines.com/index.php?&lg=fr&id_article=14837

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :

Thèse réfutée/objectée :
L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

Extrait 3 : Achat : qui gagne quoi?

Depuis plusieurs mois, le pouvoir d'achat semble être une notion à la mode, notamment dans les médias. Les politiques l'utilisent, les journalistes, les « experts », et même de récents mouvements sociaux comme les manifestations des personnes âgées en 2006 et de l'Éducation nationale début 2007 ont placé le pouvoir d'achat en première revendication. Bref, ce terme a largement remplacé dans le discours public d'autres notions comme les salaires ou les revenus, voire la pauvreté.

Marc Endeweld, *Magazine des sciences humaines*, site mis à jour le 01/10/2010

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :
Thèse réfutée/objectée :
L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

Extrait 4 : Les inégalités internationales depuis vingt ans

Si l'on en croit François Bourguignon et Christian Morrisson, qui se sont livrés à une compilation des données disponibles pour la période 1820-1990, le constat est simple à formuler : les inégalités internationales s'accroissent, les inégalités internes aussi, et donc les inégalités mondiales. Mais ce constat est d'une part contesté, d'autre part trop général pour refléter la complexité réelle des évolutions. (...)

Un chiffre global en la matière est en vérité de peu d'intérêt, car il dépend très fortement de méthodes de calcul : les PIB par habitant sont-ils calculés aux taux de change courants ou de parité de pouvoir d'achat? Comment calcule-t-on ces derniers? Pondere-t-on ces chiffres par la population de chaque pays? Mesure-t-on le PIB par habitant ou la consommation finale des ménages? Selon les cas, les résultats diffèrent significativement, même si les tendances, elles, divergent moins. Ce qui est certain, en tout cas, c'est que certaines inégalités internationales s'accroissent, tandis que d'autres se réduisent.

Pierre-Noël Giraud, *Magazine des sciences humaines*, site mis à jour le 15/06/2011
http://www.scienceshumaines.com/inegalites-les-faits-et-le-debat_fr_14290.html

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :
Thèse réfutée/objectée :
L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

Extrait 5 : L'agenda ouvert

La chef du Parti québécois, Pauline Marois, a refusé de s'engager sur la tenue, ou non, d'un

référendum sur la souveraineté au cours d'un éventuel mandat majoritaire. « Je veux garder l'agenda ouvert, a dit la première ministre, jeudi. Nous allons réfléchir ensemble à l'avenir du Québec, il y aura un livre blanc, et s'il y a lieu de tenir un référendum, nous prendrons le temps de l'arrêter, d'entendre le point de vue des citoyens et si nous ne croyons pas pertinent de le faire, nous ne le ferons pas. »

Dans une démocratie moderne, il est inadmissible d'entretenir une telle confusion au sujet d'un enjeu aussi fondamental. Si le Parti québécois estime (estimait?) que les élections doivent être tenues à date fixe afin d'éviter de soumettre le calendrier électoral aux considérations partisans, comment peut-il juger correct de se donner le pouvoir exclusif de déterminer la date et la question du référendum?

André Pratte, *La Presse+*, samedi 8 mars 2014, Montréal.

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :

Thèse réfutée/objectée :

L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

Extrait 6 : L'agenda ouvert (suite)

En cette matière, le cas écossais change complètement la donne. En 2012, le gouvernement indépendantiste de l'Écosse a conclu une entente avec Londres sur les grandes lignes de la consultation, prévue pour le 14 septembre prochain. (...)

Londres et Édimbourg ont accepté la question suivante : « L'Écosse devrait-elle être un pays indépendant? Oui. Non. » Madame Marois peut-elle au moins s'engager à poser une question aussi limpide dans l'éventualité d'un troisième référendum?

La leader péquiste a dit qu'elle tiendra une consultation populaire seulement s'il y a « un certain consensus. » Venant d'un parti qui prétend « rassembler » les Québécois avec la Charte des valeurs, de tels propos n'ont rien de rassurant.

André Pratte, *La Presse+*, samedi 8 mars 2014

Analyse des réfutations et des objections

Thèse de l'énonciateur :

Thèse réfutée/objectée :

L'expression ou les moyens langagiers de la réfutation/de l'objection :

E. synthèse : Tableau des expressions servant à l'objection, la réfutation et la concession (Annexe I).

Atelier 2 : objections, réfutations et concessions

- Type d'activité : production écrite
- Objectif : utilisation des moyens langagiers adaptés lors des réfutations et des objections.

Déroulement projeté

Voici des énoncés exprimant des thèses différentes. Produisez de courts extraits dans lesquels vous réfuterez 4 thèses de votre choix en utilisant des moyens langagiers différents.

Thèse 1 : L'immigration est nuisible aux sociétés d'accueil (thèse de R. Putnam)

Thèse 2 : Le réchauffement climatique n'est pas un phénomène anthropique. Il s'agit d'un phénomène naturel et cyclique. (thèse soutenue par les grands pollueurs, comme les compagnies pétrolières)

Thèse 3 : La cigarette ne cause pas le cancer des poumons. (Thèse soutenue par les compagnies de tabacs pendant plusieurs années)

Thèse 4 : La pêche des baleines se fait uniquement à des fins de recherche. (thèse soutenue par les armateurs japonais qui continuent à pêcher cette espèce malgré l'interdiction)

Thèse 5 : L'apprentissage de plusieurs langues chez les jeunes enfants est nuisible à la maîtrise de la langue maternelle. (thèse soutenue par plusieurs parents)

Thèse 6 : Le choc et la guerre des cultures sont inévitables. (thèse de Samuel Huntington)

Thèse 7 : Le QI des blancs est plus élevé que celui des gens de couleurs (thèse soutenue par la droite néonazie dans plusieurs pays européens)

Thèse 8 : La guerre est le moyen de « négociation » le plus efficace. (thèse soutenue par les généraux d'une puissance militaire)

Atelier 3. Les réfutations, les objections et les concessions dans un débat controversé

- Type d'activité : compréhension orale et prise de notes
- Objectifs : repérer les réfutations, les objections et les concessions dans un débat controversé, ainsi que les moyens langagiers qui les expriment.

Déroulement projeté

a. Écoute des extraits du débat (émission radio) : http://ici.radio-canada.ca/emissions/les_annees_lumiere/2013-2014/chronique.asp?idChronique=333049)

Consignes : identifier les thèses soutenues par chacun des intervenants dans le débat, puis identifier les thèses réfutées par chacun et les moyens langagiers de la réfutation.

Exemple de grille pour la prise de notes

Les intervenants dans le débat	Les thèses des intervenants	Les thèses réfutées	Les moyens langagiers de la réfutation

b. Synthèse : mise en commun et discussion

On peut dire au terme de la description de cette troisième séance que celle-ci est l'un des moments décisifs de notre SD. Notre analyse des productions du prétest a en effet révélé la faiblesse des réfutations et des objections dans les stratégies discursives de la majorité de nos étudiants. Par le choix des contenus des ateliers, nous tentons donc d'apporter une double réponse à ces difficultés : une réponse de nature conceptuelle qui vise à modifier les représentations de nos étudiants quant à la nature de l'argumentation, et cela par l'intermédiaire de l'analyse de textes et d'énoncés; mais aussi une réponse de nature

langagière qui vise à doter nos étudiants d'un échantillon de structures, d'expressions communes aux opérations d'objection et de réfutation.

7.1.4. Séance 4 : La polyphonie et la contreargumentation

Cette dernière séquence condense deux composants des conduites argumentatives : la contreargumentation et la polyphonie. Le choix de programmer ces deux opérations dans la même séance se justifie par leur caractère complémentaire. Ainsi les deux premiers ateliers sont consacrés aux phénomènes polyphoniques dans deux textes différents. Le troisième et le quatrième représentent une initiation aux stratégies de la contreargumentation.

Atelier 1 : les phénomènes polyphoniques

- Type d'activité : lecture, compréhension et analyse d'un texte
- Objectif : repérage dans le texte des phénomènes polyphoniques. Le rôle des phénomènes polyphoniques dans l'argumentation de l'auteur.

Déroulement projeté

a. Relecture du texte « l'iPad, ou la tentation du superflux » (annexe A)

— consigne : repérez les arguments en faveur de l'iPad dans le texte. Identifiez ensuite l'énonciateur/les énonciateurs des arguments, le ou les destinataires (s) potentiels et le rôle de chacun des arguments dans l'arsenal argumentatif du texte.

Arguments en faveur de l'iPad

Arguments	Énonciateur de l'argument	Destinataires potentiellement sensibles à ces arguments	Rôle de ces arguments dans la stratégie argumentative de l'énonciateur

Consigne : repérer les arguments contre l'iPad dans le texte. Identifiez ensuite l'énonciateur/les énonciateurs des arguments, le ou les destinataires (s) potentiels et le rôle de chacun des arguments dans l'arsenal argumentatif du texte.

Arguments contre l'iPad

Arguments	Énonciateur de l'argument	Destinataires potentiellement sensibles à ces arguments	Rôle de ces arguments au sein des stratégies argumentatives de l'énonciateur

b. comparaison des réponses des deux tableaux (Annexe H). Discussion et commentaires.

Atelier 2 : les phénomènes polyphoniques (suite)

- Type d'activité : lecture, compréhension
- Objectif : repérage des phénomènes polyphoniques

Déroulement projeté

a. Lecture du texte dans l'article du devoir « *La diversité nuit-elle à la société?* » publié dans le journal *Le Devoir* (Annexe J)

Consigne : repérer les différents énonciateurs auxquels on peut attribuer les différents propos avancés dans le texte (dans l'introduction et le paragraphe intitulé « Malaise ») et compléter le tableau qui suit.

Les énonciateurs dans un texte

Énonciateurs présents dans l'extrait	Leurs propos/leurs thèses
1.	
2.	
3.	
4.	

b. Commentez et expliquez la multiplicité des énonciateurs.

c. Synthèse : les phénomènes polyphoniques sont inhérents à l'argumentation.

Atelier 3 : La contreargumentation

- Type d'activité : compréhension et production
- Objectifs : repérage des arguments et productions de contrearguments adaptés au contexte. Initiation aux stratégies de la contreargumentation.

Déroulement projeté

a. Mise en contexte : quelques définitions

Contreargumenter : produire des arguments contraires à la thèse adverse; remettre en question les arguments de quelqu'un. La contreargumentation est fréquente dans les situations de négociation, dans les polémiques et les controverses, dans des textes argumentatifs dans lesquels on cherche à persuader le lecteur.

Exemples :

— *Argument* : L'autorité est nécessaire et même bénéfique. Au sein d'un gouvernement par exemple, aucune décision ne pourrait être prise s'il n'y avait une autorité qui tranche. Si on donne la parole à tout le monde, si on s'arrête à chaque opinion et à chaque proposition, on se condamnera à l'immobilisme.

— *Contreargument* : L'autorité est synonyme de dictature, la dictature des politiques à l'égard des citoyens, celle des parents à l'égard de leurs enfants, etc. Il faudrait souligner que les adversaires de la liberté parlent d'efficacité pour mieux maquiller les vices de l'autorité.

b. Relecture du texte dans l'article du *Devoir* « La diversité nuit-elle à la société? »

— Consigne : vous avez lu les deux premiers paragraphes de l'article. Relisez maintenant la suite et relevez la thèse et les arguments qui ressortent de la recherche de Putnam et inscrivez-les dans le tableau qui suit.

— Quelles sont les stratégies argumentatives qui seraient plus efficaces pour contre argumenter, pour s'opposer aux thèses de Putnam?

— Proposez des contrearguments adaptés au contexte québécois et qui permettraient de déconstruire l'argumentation de Putnam. Essayez de justifier le choix de vos contre arguments en fonction en démontrant leur efficacité au regard des arguments de la thèse adverse.

Arguments et contre arguments

Les arguments de Putnam	Vos contrearguments/vos objections (Justifiez le choix de vos contrearguments)

c. Synthèse : les stratégies de la contreargumentation dans un contexte polémique (Annexe K) Cette synthèse permet d'induire à travers les échanges avec les étudiants et par le biais de réflexion sur la situation de communication les stratégies argumentatives en les adaptant au contexte. C'est donc l'occasion d'introduire et de transposer les concepts de logos, de pathos et d'éthos.

d. Prolongement hors classe : même type d'activité à propos du texte « Vive le pétrole plus cher » (Annexe 2^E).

Consigne : lisez le texte et relevez la thèse et les arguments de l'énonciateur.

Quelles sont les stratégies argumentatives qui seraient plus efficaces pour contre argumenter, pour s'opposer aux thèses et aux arguments du texte (corrigé : Annexe L)?

Proposez des contrearguments adaptés au contexte québécois et qui permettraient de déconstruire l'argumentation. Essayez de justifier le choix de vos contre arguments en fonction en démontrant leur efficacité au regard des arguments de la thèse adverse.

Atelier 4 : la contreargumentation (suite)

- Type d'activité : production écrite
- Objectif : Produire un texte d'opinion dans lequel les étudiants seront amenés à argumenter en tenant compte du contexte et en mobilisant les différentes stratégies de la contreargumentation.

Déroulement projeté

a. Consigne d'écriture : le journal *Le Devoir* a publié un commentaire de la thèse et des arguments de Putnam concernant l'immigration. En tant qu'immigrant, essayez de répondre à la question formulée dans le titre de l'article en rédigeant un texte d'opinion où vous réagirez aux arguments de R. Putnam. Postez ensuite votre texte dans la rubrique « commentaires » en bas de l'article de A. Robitaille en suivant le lien suivant : <http://www.ledevoir.com/politique/quebec/153558/la-diversite-nuit-elle-a-la-societe>.

Notez bien : votre texte doit tenir compte du contexte de communication et de ses différents composants.

b. Quelques repères pour bien structurer une contreargumentation (Annexe N)

Ce document permet aux étudiants d'avoir des balises pour leur contreargumentation, en plus de montrer qu'une contreargumentation efficace ne peut être conduite sans être structurée et sans contenir un certain nombre d'informations, telle que les références du texte qui fait l'objet de la contreargumentation, la thèse soutenue, etc. Le document contient également un certain nombre structurel linguistique nécessaire à la contreargumentation.

Il faut souligner que cette séance représente un double défi, celui d'introduire des concepts nouveaux, des conduites langagières nouvelles, tout en les rattachant aux apprentissages réalisés dans les ateliers précédents. En choisissant comme derniers ateliers la production écrite, nous nous attendons à ce que les textes produits soient l'occasion de faire une sorte de synthèse des apprentissages réalisés lors de la SD.

Cette section est la clé de voute de notre recherche : elle condense la somme des superpositions de notre cadre théorique et de notre méthodologique. Les ateliers présentés ci-dessus ne représentent pas toutefois la réalité de notre séquence, puisque celle-ci n'aura de cesse de les ajuster lors de l'expérimentation, par des suppressions, des additions ou des déplacements. Certes, avant même la mise à l'essai de notre SD, nous avons dû faire des choix en fonction du prétest, mais nous avons également renoncé à des ateliers, qui, malgré leur intérêt, ne pouvaient être maintenus dans notre SD, par manque de temps ou à cause d'autres contraintes qui relèvent du contexte de notre expérimentation. Nous aurions aimé, entre autres, que nos étudiants participent à un débat autour de l'un des thèmes qui font l'objet de productions écrites; nous aurions aussi aimé aussi qu'ils visionnent et analysent certaines séquences filmiques de longs métrages comme le *Grand débat* réalisé par Denzel Washington, ou *Nos femmes* de Richard Berry, ou encore *12 hommes en colère* de Sidney Lumet.

Nous sommes également conscients que notre SD subira de multiples transformations lors son expérimentation. Les interactions entre l'enseignant-chercheur et les étudiants, les représentations de chacun des protagonistes ne manqueront pas d'influencer le déroulement effectif de la SD. Les chapitres qui suivent apporteront donc un éclairage nouveau qui montera les apports, les limites et les voies que nos ateliers prendront par la force de l'action

et par l'influence des partenaires de la situation pédagogique et par la complexité des facteurs qui y sont impliqués.

7.2. Le déroulement de la séquence didactique

L'expérimentation de notre séquence didactique (SD) est l'aboutissement de la réflexion et de la synthèse des théories de l'argumentation (chapitre 2) et des recherches en didactique de l'écriture et de l'argumentation écrite (chapitres 3 et 4). Pour la description de l'expérimentation de la SD, nous nous appuyons sur les éléments suivants : les objectifs et les contenus des ateliers tels que décrits dans le chapitre 7; les enregistrements audios et les notes prises pendant et après chaque atelier. La combinaison des notes écrites et des enregistrements permet de rendre compte de cette ergonomie complexe inhérente au travail de l'enseignant et à celui des étudiants : tâches, routines, savoir-faire, interprétation des enjeux de la part des étudiants, travail prescrit et travail réel (Nonnon et Goigoux, 2007).

Notre plan expérimental se déroule en six séances, incluant le prétest et le posttest, chacune des séances variant entre deux heures et demie et trois heures chacune. Notre SD s'étale du dixième au quinzième cours : la première séance est destinée au prétest; les quatre séances suivantes sont consacrées aux ateliers, notre expérimentation se clôture par un posttest. La description de chaque atelier mettra en relief les objectifs, l'environnement de la tâche, selon le modèle de Hayes et Flower (1980), c'est-à-dire les textes déjà écrits, et finalement la tâche assignée avec la description détaillée du déroulement, toutes les conditions objectives, en plus des interrogations des réactions des étudiants.

Le compte-rendu de notre expérimentation repose sur trois formes de médiation non dépendantes :

- l'organisation des ateliers et de leurs contenus;
- le travail de l'enseignant et ses interventions ponctuelles durant les ateliers;
- le travail des étudiants et leurs réactions incluant leurs questions et commentaires.

7.2.1. Le prétest

Le prétest intervient à la première séance; il permet d'effectuer une sélection parmi les ateliers prévus, voire d'en ajouter, de déplacer ou même de supprimer certains ateliers selon le degré de maîtrise des étudiants des aspects visés par tel ou tel atelier. Les ateliers ont donc fait l'objet de remaniements continuels avant, durant et après la SD. Les remaniements de certains ont été motivés par des constats quant au déroulement d'ateliers. Concrètement, quand nous constatons une difficulté au niveau de la compréhension d'une consigne, nous décidons alors d'ajouter des exemples avant la réalisation de la tâche ou de reformuler la consigne en réduisant ou en supprimant le métalangage technique. Les remaniements sont aussi motivés par nos interactions avec la directrice de la thèse.

Les résultats du prétest servent d'indices pour évaluer l'impact des ateliers, en comparant les résultats du prétest à ceux du posttest à l'aide de la même grille d'évaluation. Le prétest nous permet d'évaluer les manifestations de l'efficacité argumentative dans les productions initiales d'un TO et de repérer les lacunes afin de replanifier et d'optimiser la séquence.

Il est aussi très important de situer cette première séance de la SD par rapport aux autres productions réalisées avant l'expérimentation. En effet, avant le prétest, les apprenants ont produit plusieurs fois des fragments de textes : une introduction de TO, un paragraphe de développement à partir de tableau reproduisant des plans de textes et compléter un TO par une conclusion. L'objectif est de permettre aux étudiants de repérer les caractéristiques de chacune des parties des textes. Ce travail se justifie en outre par la culture éducative d'origine des étudiants qui est différente dans la plupart des cas de la culture francophone où un plan de texte est généralement divisé en trois moments différenciés : l'introduction, le développement et la conclusion.

Les étudiants ont pu également produire un TO intégral durant trois heures au 8^e cours et qui portait sur le thème de la surmédication au Québec. Alors que la tâche à accomplir durant le prétest consistait à produire un TO sur le thème de l'exploitation du gaz de schiste sur l'île d'Anticosti. Rappelons que plusieurs jours avant la production, les étudiants avaient reçu

quatre documents qui illustrent la controverse autour de l'exploration pétrolière qu'ils devaient consulter ces documents, voire d'autres autant avant que pendant le prétest. Pendant le prétest, ils pouvaient également faire appel à de l'aide de l'enseignant ou de l'un des assistants présents s'ils avaient des questions d'ordre linguistique ou textuel. Avant le début de la production, nous les avons encouragés à se concentrer sur les aspects argumentatifs et à demander de l'aide chaque fois qu'ils faisaient face à une difficulté à propos de la langue. Les étudiants savaient également que tous les documents de référence étaient autorisés, sauf les dictionnaires bilingues.

Durant les premiers moments (15 min) du prétest, toutes les questions posées par les étudiants portaient sur la nature de l'évaluation. Autrement dit, les étudiants voulaient savoir s'ils allaient être notés ou pas. La question de l'évaluation revient toujours lors d'un travail pratique ou d'une production de texte. Une autre question qui revient sans cesse est celle de nombre des mots exigés. La réponse qui est donnée est toujours la même : ce n'est pas le nombre de mots qui compte, ce n'est pas l'aspect quantitatif qui est pris en compte, mais les aspects qualitatifs des textes que ce soit sur le plan de l'argumentation ou de l'adaptation du texte à la situation de communication, en plus évidemment de la langue.

Durant la séance, les étudiants ont reçu l'aide des auxiliaires et de l'enseignant sur les aspects suivants :

- la morphosyntaxe : le système verbal, la syntaxe, etc. ;
- le lexique : les combinaisons lexicales, la correction de certaines traductions, etc.;
- le genre de textes : des précisions concernant le genre (le TO par rapport à la dissertation)
- la procédure : des questions portant sur la pertinence des passages produits par rapport à la consigne; la combinatoire lexicale, la justesse de certaines traductions, la pertinence de la réutilisation du vocabulaire des textes lus.

Après trois heures de production, les textes manuscrits ont fait l'objet d'une double correction : celle d'un assistant qui souligne les erreurs de morphologie, de syntaxe et de ponctuation et celle de l'enseignant, plus globale, portant sur tous les aspects du texte : grammaire, types d'arguments et déploiement et structure de l'argumentation. L'analyse

des productions a permis d'apporter les ajustements nécessaires aux ateliers et de prioriser les lacunes.

7.2.2. Séance 1 : L'inscription de la situation de communication dans un texte

La première séance porte sur la situation de communication, elle se compose des trois ateliers : analyse de texte, analyse de l'incidence du changement de la situation de communication sur un texte et réécriture de texte.

Atelier 1 : les composants de la situation de communication

Cet atelier a pour objectif l'analyse de la situation de communication et ses implications dans un texte publié dans *Philosophie magazine* intitulé « L'iPad, ou la tentation du superflux ». Dans cet article, l'auteur critique ce nouveau venu dans le monde de l'électronique qualifié, selon ses termes, d'objet « zéro ». L'objectif de cet atelier est d'amener les étudiants à associer les textes, les propos et les arguments à leur contexte. Autrement dit, amener les étudiants à faire les liens entre une argumentation et la situation de communication dans laquelle elle se déploie, mais aussi à leur faire conceptualiser adéquatement la situation de communication, au-delà des approches réductrices qui résument la situation de communication en un nom d'auteur, un support et une date. Par son caractère provocateur, presque impertinent, étant donné le succès actuel de l'iPad, les étudiants sont amenés à réfléchir sur le contexte sociopolitique de la publication de l'article, le contexte discursif (l'intertexte) dans lequel intervient le texte, le statut, voire la culture, dont l'auteur est porteur.

La mise en contexte de la part de l'enseignant-chercheur se déroule de la façon suivante :

- des questions aux étudiants : « qui possèdent un iPad? », « qui hésitent à en avoir et pourquoi? », « quelle en est l'utilité? » ;
- des réponses variées des étudiants : certains en ont, d'autres voudraient en avoir, et ceux qui le considèrent comme un gadget inutile;
- présentation de la publication *Philosophie magazine* : une publication française de vulgarisation philosophique, destinée au grand public et traitant de questions d'intérêt général;

- présentation du texte en invoquant son titre : cela a suscité la curiosité des étudiants;
- présentation des objectifs de l'atelier;
- présentation de la consigne pour la lecture du texte : en groupe de deux ou trois étudiants, relever les paramètres de la situation de communication, en recommandant de privilégier la compréhension globale et de ne pas s'attarder sur le vocabulaire difficile. Faire le lien entre la situation de communication et le point de vue de l'auteur.

Quarante minutes ont été allouées à la lecture et à la réflexion sur la situation de communication. Ce temps écoulé, certains étudiants n'avaient pas encore terminé, invoquant la difficulté du texte, mais tous semblaient avoir relevé les caractéristiques de la situation de communication. La mise en commun des réponses montrait clairement que les étudiants ont relevé les paramètres situationnels suivants : le support, le destinataire, le destinataire, la date de publication, le lieu géographique de diffusion – et non le contexte social – le contexte discursif dans lequel le texte est produit (les publicités vantant l'iPad). Quand il fut question de faire le lien entre la situation de communication et le point de vue défendu dans le texte, les étudiants ont avancé les hypothèses suivantes :

- hypothèse émise par la majorité de groupes : la thèse et les arguments de l'auteur sont reliés à l'approche philosophique qui est toujours critique
- hypothèse émise par un seul groupe (grâce à une recherche sur une tablette, d'ailleurs) : l'auteur est spécialiste de Dostoïevski, cela pourrait l'amener à adopter une approche littéraire, classique et nostalgique, en ajoutant la possibilité que l'auteur soit moins à l'aise avec les nouvelles technologies.

À part cette hypothèse, toutes les explications de la position de l'auteur étaient orientées vers la spécificité de la philosophie. Les étudiants semblent moins attentifs à la date de publication, au support et au lieu social de la diffusion. Ils demeurent captifs de la dichotomie texte/auteur.

Durant la mise en commun, l'enseignant-chercheur a relevé avec les étudiants les paramètres situationnels par des questions/réponses et a essayé d'amener les étudiants à interpréter ces paramètres. Ainsi, des hypothèses ont été avancées sur les destinataires et les caractéristiques

sociales, idéologiques et même professionnelles du lectorat du magazine : « des lecteurs initiés aux approches philosophiques »; « des lecteurs eux-mêmes philosophes »; « des lecteurs critiques, méfiants à l'égard de ce qui est nouveau ». L'espace géographique, mais surtout culturel de la publication a été évoqué également (la France) et la tendance à s'opposer à ce qui est américain et aux « modèles californiens », « l'histoire des idées en France dominée par le cartésianisme », versus « l'esprit pragmatique et pratique outre-Atlantique ». L'enseignant chercheur a aussi questionné les étudiants sur la signification de la date de publication. C'est par un long cheminement de questions-réponses que les étudiants ont réussi à faire le lien entre la critique de l'auteur et l'histoire de la mise en marché de la tablette. En d'autres termes, associer la critique à la nouveauté du produit qui est justement lancé en 2010, date aussi de la publication de l'article.

À la fin de l'atelier, une synthèse a été présentée aux étudiants, suivie par une réflexion sur la situation de communication et son impact sur le texte : les thèses, le style argumentatif (offensif ou défensif), les arguments et la langue.

Atelier 2 : l'incidence du changement de la situation de communication sur les textes

Ce deuxième atelier permet de consolider les acquis réalisés durant le premier atelier puisque les mêmes composants sont abordés, mais dans une perspective différente. Ainsi, sur un écran, l'enseignant a montré deux magazines spécialisés dans les nouvelles technologies (le magazine *01Net* et le magazine *PC*) et il a demandé aux étudiants de faire des hypothèses sur les arguments, le style à adopter si on choisissait de critiquer l'iPad dans l'une des publications. Voici leurs réponses :

- le texte ne pourrait pas être publié tel quel;
- le texte pourrait être publié s'il était commandé par un concurrent de la marque iPad, tel que Samsung. Les étudiants ont tous rejeté cette hypothèse en affirmant que l'auteur du texte dans le magazine *Philosophie* ne critiquait pas la marque, mais le produit;
- le texte n'aurait pas la même longueur;
- les arguments d'ordre technique auraient plus de place dans le texte;
- le lexique serait moins soutenu.

Atelier 3 : la réécriture d'une production écrite en fonction de la situation de communication

Cet atelier est une activité de réécriture. Pour enchaîner avec le deuxième atelier et en partant de l'hypothèse de l'étudiant, l'enseignant a posé la question suivante : « Admettons que l'article soit commandité par un concurrent, que faudra-t-il changer? » Les réponses des étudiants semblaient mettre en évidence l'importance de la situation de communication dans la mesure où ils proposaient de changer les arguments, la longueur du texte en supprimant des parties inutiles ou trop complexes pour le lectorat, le style, le lexique, voire le référent (la tablette Apple au lieu de la tablette tout court). Une autre réflexion a été conduite avec les étudiants sur les stratégies argumentatives et le rôle du contexte : quand peut-on opter pour une stratégie offensive? Quel est le contexte qui est adapté aux stratégies défensives?

Le but de ces questions est d'amener les étudiants à percevoir l'importance de la situation de communication à tous les niveaux de la communication écrite, en distinguant trois aspects : le contexte discursif, le contexte idéologique et culturel et le contexte technologique ou l'état de l'évolution du produit en comparaison avec des produits semblables.

Cette discussion a servi à introduire l'activité de réécriture. À la lumière de l'analyse et de la réflexion dont le texte a fait l'objet, les étudiants ont été appelés à réécrire leurs textes écrits deux semaines auparavant sur la surconsommation des médicaments (objet d'une évaluation sommative réalisée en dehors de la séquence). La tâche consistait à réécrire leur texte en soulevant la question de la surconsommation des médicaments chez la population étudiante, en adoptant comme support de la publication le journal de l'université. Des questions de la part des étudiants ont encore porté sur la longueur du texte, sur la notation de ce travail pratique et les délais de remise. Nous avons constaté l'absence de questions portant sur les aspects suivants :

- la spécificité de ce public;
- les différences avec un public général;
- le lectorat spécifique du journal et leur ancrage disciplinaire;
- le mode de distribution de la publication.

C'est seulement par une série de questions/réponses que l'enseignant-chercheur a pu orienter les étudiants vers certaines hypothèses utiles à la réécriture de leur texte en fonction de ces nouveaux paramètres : le journal de l'université est gratuit, il s'adresse à un lectorat de tout ordre (professeurs, étudiants, employés, etc.) de tous les départements et facultés, mais que certains le lisent plus que d'autres. Des hypothèses concernant les particularités sociologiques et idéologiques du lectorat ont également été avancées :

- lectorat jeune en général;
- lectorat habitué au discours scientifique ou qui y est plus sensible;
- lectorat généralement idéaliste et contestataire;
- prendre en compte dans l'argumentation l'importance de l'apparence physique et des performances (intellectuelles, sexuelles, etc.) chez le public visé.

Les étudiants devaient réécrire leurs textes. Et selon les instructions inscrites dans le plan de cours, un bonus pouvant atteindre 10 % de la note finale pouvait leur être attribué s'ils améliorent une deuxième version de leurs travaux (Le bonus est un facteur de motivation). Le fait de réécrire un texte précédant la SD permet une bonne articulation de la séquence aux autres parties du cours et de réduire un sentiment de rupture entre la partie précédant la séquence et la séquence proprement dite. Les travaux ont été récupérés la semaine suivante et remis aux assistants pour la correction de la langue. L'enseignant a focalisé sa correction sur l'inscription de la situation de communication dans le texte. Les commentaires et les appréciations de l'enseignant les questions ont permis un dialogue constructif entre les correcteurs et les scripteurs durant la séance de remise des copies. Entre contestations des corrections, remises en question des commentaires ou la simple demande d'explication, voire une acceptation plus ou moins convaincue, ces interactions ont permis un travail métacognitif et métarhétorique sur les textes. Par exemple, les étudiants posaient des questions sur la relation entre les types d'arguments et la situation de communication, la longueur du texte et le public cible, le style et la variété de langue le mieux adapté au lectorat visé, etc.

7.2.3. Séance 2 : Quelques aspects de la planification de l'argumentation

La deuxième séance porte sur la gestion des données dans une argumentation écrite. Autrement dit, il s'agit des différents usages qu'on peut faire d'informations brutes dans une argumentation. Cette séance a pour objectif de permettre aux étudiants de repérer, de classer et de réemployer les données selon trois critères : les arguments qui étayent la thèse, les arguments réfutés et les arguments concédés. Ces objectifs ont fait l'objet de trois ateliers :

Atelier 1 : L'étayage, la réfutation et la concession

Les étudiants ont relu l'un des textes déjà étudiés « L'économie fantasmée » (Annexe C) avec la consigne de relever les arguments et de les classer dans un tableau en distinguant les arguments qui étayent la thèse de l'auteur, ceux qui réfutent les thèses adverses et ceux qui accordent des concessions. Avant de commencer, les étudiants ont posé les questions suivantes : quelle différence entre données et arguments? Quelle différence entre arguments qui étayent et d'autres qui réfutent? Les arguments de la troisième colonne intitulée « arguments négociés » ont semblé poser davantage de difficultés. Au lieu de compléter individuellement le tableau (Annexe D), l'enseignant a opté pour le choix de trouver collectivement au moins un exemple par colonne. Une fois le temps écoulé, tous les étudiants ont réussi à plus ou moins remplir la première et la deuxième colonne, mais seulement quelques-uns ont trouvé des exemples d'arguments illustrant des concessions.

Après la mise en commun et le visionnement du diaporama contenant le corrigé, l'enseignant et les étudiants ont discuté des différences entre les trois catégories d'arguments (Annexe H). De nombreux étudiants se sont montrés surpris de voir que des arguments si différents pouvaient être mobilisés dans le même texte et pour le même objectif.

Atelier 2 : L'autoévaluation et la réécriture (TP hors classe)

Après l'analyse du texte publié sur le site d'Équiterre intitulé « L'économie fantasmée », les étudiants devaient procéder à la même analyse de leurs textes du prétest. Il devait repérer les différents types d'arguments et compléter leurs textes en fonction des arguments manquants. Ce TP n'a pas été complété par tous les étudiants; bien qu'ils aient tous analysé leurs textes, seulement quelques-uns les ont réécrits. La semaine d'après, ils ont quand même tous pu

relever les faiblesses de leurs textes. Leurs conceptions de cohérence de texte comme étant quelque chose de monocorde en étaient modifiées, sinon au moins transformées.

Atelier 3 : La planification des contenus et des arguments

Il s'agit de l'analyse de données menant à la production écrite où les étudiants doivent s'appuyer sur les données sélectionnées et classées afin de produire un texte qui prend en compte les différents destinataires ou tout simplement les éventuelles attitudes des lecteurs moyens.

Le texte choisi pour cette atelier est un document connu des étudiants, car il faisait partie des textes fournis comme support à la production du prétest : « L'économie fantasmée ». Le choix de ce texte est déterminé par deux raisons : les étudiants sont familiers avec ce texte puisqu'ils l'ont déjà étudié pour le prétest. Le texte, qui constitue une réponse aux arguments des partisans de l'exploration pétrolière est riche en arguments étayant la thèse, en réfutations et en concessions; il permet en outre de montrer que la force des convictions n'est pas inconciliable avec la concession. Le but est de redéfinir avec les étudiants l'argumentation comme une négociation (Meyer, 1993; 2008). Argumenter ne consiste pas seulement à étayer ses thèses (« à taper sur le même clou », comme nous le disons à nos étudiants), mais à négocier une position par une triple action : étayer, réfuter et concéder. La finalité de cet atelier est donc de rendre compte de la variété et de la complexité des conduites argumentatives et de permettre aux étudiants d'envisager l'argumentation dans leurs écrits comme négociation.

Quant au déroulement proprement dit, l'enseignant-chercheur a présenté les objectifs et le texte, en précisant que le travail doit être fait en groupe de deux ou même trois étudiants au maximum. Après la lecture de la consigne et du tableau où les lecteurs devaient consigner les données, plusieurs se sont interrogés sur les différences entre arguments et données. L'enseignant-chercheur a expliqué que les données sont des informations à l'état brut, non contextualisés. Les arguments sont eux des énoncés qui servent la thèse et qui sont liés dans un texte à une conclusion. En d'autres termes, les données ont besoin d'être interprétées pour

servir comme argument et une donnée devient argument quand elle est associée à une thèse, à un contexte, à un destinataire.

Le deuxième type d'interrogation portait sur la finalité de l'activité, voire sur sa pertinence. Les étudiants semblaient surpris par la nature de la tâche demandée et s'interrogeaient : pourquoi on va faire cet exercice? À quoi ça sert? Quelle en est l'utilité? Est-ce qu'on aura des exercices de grammaire en lien avec cela? » Les réponses de l'enseignant ont mis l'accent sur l'importance des arguments et de leur efficacité, le défi n'étant plus de chercher l'information et de la trouver, mais de bien en faire usage. Les étudiants paraissaient toujours sceptiques malgré tous les arguments avancés pour justifier la pertinence de l'activité. Cette négociation entre les étudiants et l'enseignant, malgré les risques de déstabilisation qu'elle peut représenter pour l'enseignant-chercheur et la possibilité de démotivation pour les étudiants, a pourtant le mérite de montrer le degré de l'engagement des étudiants dans leur apprentissage et leur posture critique par rapport à ce qui est demandé. Après le moment de négociation entre l'enseignant et les étudiants, une demande a été formulée : faire collectivement un premier exemple pour chacune des colonnes du tableau. Un lecteur volontaire a donc été désigné et, par une série de questions/réponses, le groupe-classe a réussi assez facilement à trouver un exemple pour deux rubriques du tableau : les arguments qui étayaient la thèse; les arguments réfutés. Quant à la troisième rubrique, certains n'ont pas pu identifier le type de donnée. Le titre choisi pour cette partie du tableau de « données à interpréter » semble problématique et pas assez clair. D'ailleurs, suite aux questions des étudiants, les explications données allaient dans le sens de la concession. Ainsi, la troisième colonne du tableau porte le titre « les concessions ». Malgré un moment de flottement où il fallait expliquer la différence entre la concession comme structure grammaticale et la concession comme conduite argumentative⁵⁶. D'autres étudiants ont posé des questions concernant le terme l'expression « étayer une thèse » et la réponse de l'enseignant a consisté à fournir des synonymes tels que soutenir ou appuyer une thèse par des arguments.

⁵⁶ Le cours de grammaire donné parallèlement à celui où se déroule l'expérimentation contient deux cours qui portent sur la concession comme forme grammaticale. Les subordinées concessives sont un moyen parmi plusieurs autres pour exprimer la concession en argumentation. La concession est donc loin d'être une forme de phrase, mais plus une conduite argumentative, une stratégie qui sert à négocier, à accepter l'argument de l'adversaire pour mieux rebondir.

Une fois le tableau complété et le corrigé projeté sur l'écran, les étudiants ont pu tirer des conclusions, notamment le caractère polyphonique de l'argumentation sur la variété des conduites argumentatives où il ne s'agit pas seulement d'étayer une thèse, mais aussi d'en réfuter et d'en concéder d'autres. On arrive ainsi collectivement à une définition provisoire de l'argumentation efficace qui est d'abord associée à discours qui exercent une certaine influence sur l'auditoire et généralement provoquent divers changements chez l'auditoire.

Cette synthèse a permis le passage à l'atelier suivant qui consiste à classer des données brutes (Annexe F) et de les exploiter par la suite pour la production d'un TO sur la thèse de l'immigration. Une fois les objectifs annoncés, les étudiants voulaient savoir si l'activité déboucherait sur une production écrite. Une fois cela confirmé, les étudiants ont exprimé leur préférence pour l'exécution de la tâche de production hors de la classe. Ce qui fut fait. Une fois les copies remises, les travaux ont fait l'objet d'une double correction : celle de l'auxiliaire d'enseignement avec des annotations portant sur les erreurs de langue, suivie de celle de l'enseignant-chercheur avec des annotations, des commentaires et des interrogations sur le choix et l'exploitation des données. L'une des difficultés constatées dans les productions des étudiants est la forme d'articulation entre l'étayage, la réfutation et la concession. Dans certains travaux, ces trois conduites sont tout simplement juxtaposées, voire interposées, de façon artificielle. Des ajustements touchant la nature des activités et leur nombre semblent donc nécessaires.

7.2.4. Séance 3 : La réfutation

La troisième séance porte sur l'objection et la réfutation ainsi que les moyens langagiers qui servent à les exprimer. Les étudiants pourront se rendre compte du caractère polyphonique des textes argumentatifs, identifier les moyens langagiers de la réfutation et enfin produire un TO où l'étayage se fait de concert avec la réfutation.

Atelier 1 : L'observation et le repérage des réfutations

Cet atelier a pour objectif le repérage de la réfutation et des moyens langagiers qui la matérialisent. Une fois les objectifs de l'atelier et l'activité présentés aux étudiants, en petits groupes, ils se sont mis à la lecture d'un premier extrait de texte où ils devaient relever la thèse étayée et la thèse réfutée. Il s'agit d'un extrait de texte déjà étudié : « L'économie fantasmée ». Ils devaient également relever tous indices qui leur permettaient de justifier leurs réponses, notamment les moyens langagiers de l'étayage et de la réfutation. La mise en commun s'est faite collectivement et les réponses ont été compilées dans un tableau de synthèse. Des exercices d'entraînement ont suivi ce premier moment d'observation. Il s'agit toujours de repérer les thèses étayées et celles réfutées, en plus des moyens langagiers dont les auteurs se sont servi dans les deux cas. Les textes étudiés sont des extraits du magazine *Sciences Humaines* et du journal *Le Devoir*. Lors de ce premier atelier, nous avons constaté les difficultés des étudiants à comprendre les textes et surtout à percevoir leur caractère polyphonique. Ce constat fait, l'enseignant est passé dans les groupes pour superviser leur travail et surtout pour aider les équipes qui éprouvent beaucoup de difficultés. À la fin de l'atelier, les moyens langagiers de la réfutation ont été classés dans un tableau selon leurs catégories grammaticales : lexique appréciatif, verbes introducteurs, les signes de la ponctuation, etc. Ce choix semble nous avoir éloignés un moment de l'objectif, puisque le classement en catégories grammaticales s'est fait au détriment de la réflexion sur les effets rhétoriques. Nous avons tout de même pu initier une discussion avec les étudiants sur certains choix dans le texte comme le conditionnel, dans certains verbes, le lexique et les signes de ponctuation comme les guillemets.

Atelier 2 : Les objections, les réfutations et les concessions

L'activité a consisté en une production écrite afin de permettre le réinvestissement des moyens langagiers de la réfutation, et surtout d'introduire la dimension polyphonique dans les productions. La tâche proprement dite consiste à réagir à des énoncés controversés tels que « les différences du QI selon les races », et les thèses du négationnisme climatique, etc. Pour la réalisation de cette tâche, les étudiants pouvaient choisir les thèses à réfuter parmi toutes celles proposées, pour un maximum de trois pour chaque étudiant.

La mise en commun s'est faite collectivement : lecture de certains passages produits suivis de commentaires des étudiants. Les étudiants devaient repérer les moyens langagiers utilisés

dans les textes lus. Cette partie représente un intérêt particulier en raison de l'originalité des arguments évoqués par les étudiants et les formes de réfutations choisies par les uns et les autres.

Atelier 3 : Les réfutations et les concessions dans un débat controversé

Ce troisième atelier fait appel aux compétences des étudiants en matière de compréhension orale. Les étudiants sont appelés à écouter un débat radiophonique à l'aide d'une grille qui leur permet de relever les thèses développées par chacun des intervenants, et surtout les réfutations exprimées par chacun d'eux. Une attention particulière est accordée aux moyens langagiers de la réfutation qui sont, il faut le souligner, d'une grande fréquence dans ce débat où les protagonistes détiennent et défendent des thèses opposées.

7.2.5. Séance 4 : La polyphonie et la contreargumentation

L'objectif de l'atelier est d'amener les étudiants à se rendre compte du caractère polyphonique de l'argumentation. L'enseignant a proposé deux ateliers pour atteindre cet objectif et deux autres pour aborder la contreargumentation et ses stratégies. Mais sans que cela soit prévu, l'exposé programmé au début du cours comme dans toutes les autres séances a été l'élément déclencheur dans la mesure où le débat sur l'utilité des tablettes a poussé les étudiants à citer divers arguments et à rapporter les paroles qui ne sont pas les leurs, soit en faveur des tablettes ou contre. L'enseignant est intervenu en fin du débat pour montrer que le discours des intervenants était polyphonique. Ils citaient ceux qui étaient d'accord avec eux; réfutaient avec qui ils ne partageaient pas les mêmes opinions et reprenaient systématiquement les mots et les propos des autres.

Atelier 1 : Les phénomènes polyphoniques

Les étudiants devaient relire un texte sur les tablettes électroniques intitulé « l'iPad ou la tentation du superflux » publié dans le *Magazine philosophie*. L'activité consiste à relever les arguments dans le texte en utilisant deux tableaux avec des rubriques identiques : les arguments; l'énonciateur de l'argument; le destinataire potentiellement sensible à

l'argument; la fonction de l'argument dans le texte. L'annexe H présente la synthèse des réponses.

La mise en commun des réponses des étudiants a permis d'évincer l'hypothèse considérant le texte comme le lieu du déploiement d'une voix unique. À la fin de cette première activité, les étudiants ont pu voir le caractère polyphonique du texte et ont émis les hypothèses suivantes pour l'expliquer :

- l'auteur cite d'autres auteurs pour renforcer son argumentation;
- l'auteur cite des auteurs connus, car cela donne la légitimité à ses propos;
- l'auteur a une approche critique, il cite des opinions opposées à la sienne;
- l'auteur s'attaque à l'idée de la nouveauté de l'iPad;
- l'auteur banalise un produit qui se veut original;
- l'auteur utilise l'ironie.

Atelier 2 : Les phénomènes polyphoniques (suite)

Cet atelier commence par la lecture sélective d'un article sur le thème de l'immigration publié dans le journal *Le Devoir* (« L'immigration nuit-elle à la société? », Annexe J). Il s'agit d'un compte-rendu d'une recherche réalisée par sociologue américain sur l'immigration. Les étudiants devaient dans un premier temps compiler les données relatives aux énonciateurs et aux thèses que chacun défend dans le texte. Pour cela, les étudiants complètent une grille à deux colonnes : une première colonne où ils doivent les différents énonciateurs qui se manifestent dans le texte, et une seconde colonne dans laquelle ils devaient noter la thèse de chacun. Le but de cet atelier est de montrer aux étudiants que le texte n'est pas un espace univoque, mais un lieu où s'expriment des voix différentes, voire opposées.

Atelier 3 : La contreargumentation

Cet atelier est le prolongement du second dans la mesure où il porte sur le même texte et qu'on y exploite une partie des données relevées lors de l'atelier 2. En effet, les étudiants sont appelés à relever les arguments de R. Putnam en particulier tel qu'ils sont cités par l'auteur du compte-rendu, de les commenter et de les critiquer⁵⁷ ensuite. Une grille composée

⁵⁷ Lors de l'atelier, il est nécessaire de clarifier le sens du terme « critiquer » en expliquant que cela consiste à mettre en relief autant les qualités et les défauts ou les faiblesse d'une argumentation.

de deux colonnes est remise au groupe (Annexe K) : la première colonne devant contenir les arguments; la seconde, le commentaire critique des étudiants, qu'ils soient favorables ou défavorables aux thèses du sociologue. La première colonne a été complétée presque de la même manière pour tous étudiants, tandis que la deuxième colonne consacrée aux commentaires a été différente. Certains commentaires étaient donc des réponses directes aux arguments contre l'immigration, alors que d'autres allaient plus loin en remettant en question la méthodologie. En voici quelques exemples :

- les immigrants commencent par chercher du travail avant de commencer à faire du bénévolat;
- l'attachement des immigrants à leur culture est une richesse pour la société d'accueil;
- les résultats de la recherche ne peuvent pas être généralisés, ils sont en lien avec le contexte américain;
- on ne sait rien sur les questions qui ont été posées aux personnes interrogées dans le cadre de cette recherche;
- on n'interroge pas la responsabilité des pays d'accueil.

Atelier 4 : La contreargumentation (suite)

L'enseignant fait une synthèse des premiers ateliers et donne ensuite la consigne pour la production de texte. Il s'agit d'écrire un TO en réaction aux arguments du sociologue américain R. Putnam. L'enseignant a remis aux étudiants un guide pour structurer leur texte et une liste de verbes introducteurs, ceci afin faciliter la production de texte. Les étudiants ont commencé la rédaction en classe en présence de l'enseignant et des assistants. Les étudiants pouvaient recevoir de l'aide au moment où ils rédigeaient. Les étudiants ont complété leurs textes hors classe et les ont remis à l'enseignant pour qu'ils soient corrigés. Une tâche supplémentaire identique a été proposée aux étudiants. Il est question de produire hors classe un texte dans lequel ils réagiraient aux arguments d'un article du magazine français *Le Point* où l'auteur défend les avantages de l'augmentation du prix du pétrole. Le texte se prête bien à l'activité, puisqu'il défend une thèse peu admise comme le montre d'ailleurs le titre : « Vive le pétrole plus cher » (Annexe E 2).

7.2.6. Le posttest

Le posttest vient clôturer notre séquence. L'objectif est de mesurer les effets de la séquence sur l'efficacité pragmatique des textes produits par nos étudiants. Cette dernière étape s'est passée dans les mêmes conditions que celles du prétest. En d'autres termes, les étudiants ont reçu la documentation nécessaire sur le thème des « Les tablettes dans l'espace scolaire » : trois articles dont deux tirés du journal *Le Devoir* et un troisième du magazine *Le Nouvel Observateur*, en plus d'une émission radiophonique de la chaîne Radio-Canada⁵⁸. Durant les trois heures du posttest, les scripteurs pouvaient consulter tous documents des références, sauf un dictionnaire bilingue. Ils pouvaient aussi consulter tout document pertinent pour le traitement de la question : articles et notes de lectures. Les mêmes auxiliaires présents durant l'étaient également durant le posttest et ont permis d'apporter de l'aide ponctuelle aux étudiants au niveau de la langue (choix de mots, corrections grammaticales, etc.)

La seule différence entre le prétest et le posttest fut que le posttest servait en même temps l'évaluation finale pour le cours. Mais concrètement, nous n'avons pas constaté une différence dans le déroulement de cette étape et le prétest, ni au niveau du nombre de fois que les étudiants ont eu recours à l'aide des auxiliaires ni au niveau des questions posées par les étudiants qui mettait l'accent sur le nombre des mots, le genre de texte (TO par rapport dissertation). Nous avons aussi constaté que la possibilité de consulter les articles, les notes de lecture mettait en confiance les étudiants et leur permettait d'aborder la production écrite avec plus de sérénité, sinon avec moins de tension.

In fine, le compte rendu de l'expérimentation de notre séquence permet de constater ce qui était prévu dans la séquence et ce qui a été fait ainsi que les ajustements ponctuels jugés nécessaires en cours de route par l'enseignants-chercheur. La description du déroulement de la séquence montre les tensions qui caractérisent le travail des étudiants appelés à réaliser des tâches et à leur donner du sens. La dialectique du travail enseignant et de celui des étudiants est la source de la reconfiguration des représentations de chacun des acteurs de la situation

⁵⁸ Pour la consigne et le dossier de lectures, voir la section 6.4.5.

didactique. La conscience de cette interdépendance permettra d'apporter les ajustements nécessaires, comme nous le verrons au chapitre suivant.

CHAPITRE 8

LES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE

L'expérimentation de notre séquence décrite au chapitre précédent se conclut avec la passation du posttest. Ce dernier, administré aux étudiants qui ont suivi notre séquence, consiste à produire un texte d'opinion (TO) portant sur une question relevant de l'actualité sociale et politique de la société québécoise.

La consigne d'écriture est structurée de façon à spécifier d'abord les enjeux du problème, le contexte social de la controverse, mais aussi le genre textuel à produire et le canal de sa diffusion. Si une partie de la consigne consiste à identifier les composants communicationnels en insistant sur les aspects thématiques et génériques, une autre partie est réservée aux données relatives aux objectifs du texte : la concision, la clarté de l'opinion exprimée, la pertinence des arguments et du titre. Ces éléments correspondent en fait aux critères de la grille d'évaluation qui servira à analyser et à évaluer les textes des étudiants. Les résultats au posttest servent à évaluer l'efficacité de la SD et à prévoir les ajustements à apporter pour une prochaine SD visant l'efficacité argumentative qu'elle soit mise en place par nous-mêmes ou par d'autres.

Notre analyse évaluative des copies porte sur trois critères, chacun composé de sous-critères. Le premier critère est celui de l'inscription des textes dans une situation de communication : la référence au contexte de la question controversée (lieu, temps, contexte sociopolitique) et la prise en compte des caractéristiques des destinataires et du canal de diffusion. Le second critère est d'ordre énonciatif : les indices énonciatifs et les instances énonciatives auxquelles ils font référence. Autrement dit, l'analyse relèvera la présence dans le texte de l'énonciateur ainsi que d'autres énonciateurs. Cela permettra d'évaluer les manifestations de l'auteur modèle et de la polyphonie. Le troisième critère permet d'évaluer la qualité de l'argumentation en associant plusieurs sous-critères : la clarté de la question controversée et de la thèse à laquelle elle se rapporte, le déploiement de l'argumentation, l'adaptation des arguments à la situation de communication, en plus de la prise en compte de la contrethèse (par l'expression de la réfutation et la concession) et l'emploi du lexique appréciatif. On a

cru utile d'ajouter un dernier sous-critère, celui du titre, dans la mesure où celui-ci représente une unité rhétorique qui n'influence pas seulement la compréhension du texte, mais la décision de sa lecture ou non. Il faut aussi ajouter que notre analyse de ces critères ne se limite pas au repérage de ces derniers, mais procèdera également à l'évaluation de la différente variable d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Nos analyses seront illustrées par des exemples tirés des textes et un tableau de synthèse représentera la distribution et la fréquence des différents composants dans les productions. Le seuil de trois récurrences ou plus pour chaque indice étant jugé satisfaisant, celui de deux est considéré moyennement satisfaisant, tandis que celui d'un seul indice est considéré comme insatisfaisant. Ce seuil peut sembler à première vue peu exigeant, mais étant donné la longueur des textes fixée à 400 mots, ces conditions nous semblent suffisantes pour juger de l'efficacité de l'argumentation ou du moins de la capacité des étudiants de mettre en œuvre des stratégies langagières susceptibles de rendre leurs textes argumentativement efficaces. À partir du moment où un étudiant prend en compte tel ou tel composant, nous pouvons supposer qu'il en perçoit l'importance et qu'il ne s'agit pas d'un choix fortuit; nous pouvons en inférer la présence de ce composant dans les représentations de l'étudiant concernant les ingrédients d'une argumentation efficace.

8.1. L'analyse des productions du posttest

Le posttest clôt notre séquence didactique. Il consiste, tout comme le prétest, à produire un texte d'opinion dans les mêmes conditions que celles du prétest. Le but de cette production finale est d'évaluer l'impact des ateliers de la SD sur les apprentissages des étudiants et sur leurs conduites langagières quand il est question d'argumenter. Les résultats permettront également d'avoir un regard critique sur les ateliers, leurs contenus et les démarches dans l'ensemble de la séquence et d'évaluer jusqu'à quel point elle aura ou non atteint ses objectifs. Ces résultats nous permettront de proposer des ajustements adéquats à cette séquence afin que des conditions optimales soient réunies pour amener les étudiants à produire des textes argumentativement efficaces dans une prochaine séquence.

Ainsi à l'instar du prétest, le libellé du posttest comporte des consignes relatives aux modalités de la réalisation de la production écrite appelée « consigne générale et conditions du succès de celle-ci qui porte le titre « consigne d'écriture ». La première sert à spécifier les conditions objectives dans lesquelles se déroulera l'évaluation : les documents autorisés, nombre de mots, le temps alloué, etc. La deuxième sert à annoncer proprement dites les instructions quant au genre à produire et à la situation de communication d'une part, le thème et la problématique de l'autre. Concrètement, les étudiants sont appelés à produire un texte d'opinion de 350 à 450 mots, publiable sur un site Internet qui s'adresse aux parents. Ils doivent se prononcer en tant que citoyens intéressés à l'utilisation des tablettes par les enfants, de façon générale et dans le contexte scolaire de façon particulière.

La consigne d'écriture est accompagnée d'une grille d'évaluation où sont spécifiés les critères qui seront pris en compte pour l'évaluation des textes. Ces critères sont identiques à ceux qui ont servi à l'évaluation des productions du prétest et ce sont ceux-là mêmes qui organiseront notre analyse.

Nous présenterons des exemples de l'actualisation de ces critères et de leurs composants en donnant à la fois des exemples et en proposant des tableaux comparatifs avec l'indice de réussite pour chacun des sous-critères.

8.1.1. La situation de communication

Pour évaluer la référence à la situation de communication, nous examinerons la présence d'indices qui renvoient au contexte et au destinataire. Il s'agit notamment de voir si les étudiants réussissent à percevoir la complexité du contexte de communication qui ne se réduit pas à la désignation d'un lieu et d'un temps physique ou à la dénomination d'un destinataire et d'un destinataire. Les ateliers de la séquence didactique qui ont porté sur le contexte de communication visaient effectivement à amener les étudiants à prendre en compte la situation de communication que ce soit en compréhension ou en production de texte, et à en appréhender toute la complexité.

L'atelier semble avoir produit l'effet désiré, puisque la plupart des étudiants ont réussi à situer leur argumentation dans le contexte social, politique et pédagogique du Québec. Dans tous les textes, sans exception, les textes s'inscrivent dans la controverse qui oppose les protablettes et les antitables, illustrée dans les articles dont la lecture était recommandée. Certaines copies prennent en compte, en plus du contexte sociopolitique local, d'autres aspects, tels que le contexte nord-américain (copies 5 et 29), le contexte pédagogique (copies 12, 15 et 23) ou le contexte mondial (copies 3 et 5). L'effet de la documentation fournie et l'actualité de la question posée semblent avoir été bénéfiques. Ce qui fut plus remarquable, c'est que dans leurs textes les étudiants ont fait preuve de beaucoup de créativité en dépassant l'objectivation du contexte par d'autres aspects qu'on ne retrouve pas explicitement dans les articles lus avant le posttest. À titre d'exemple, les copies 15 et 16 analysent le problème de l'usage des tablettes en parlant de « la modernité »; les copies 3, 13, 17 et 28 adoptent un point de vue original en situant l'avènement des tablettes dans l'ensemble des bouleversements et des développements technologiques, tandis que les copies 2, 11, 25 orientent le lecteur sur le contexte historique de l'émergence du questionnement sur les tablettes. Dans certaines copies comme la 7 et la 15, le contexte économique est pris en compte. Dans l'une, on évoque la dichotomie entre l'enseignement public et l'enseignement privé, dans une autre, on fait référence à la commercialisation de la tablette et à l'économie de marché.

En plus du contexte sociopolitique, le deuxième sous-critère de la situation de communication, celui de la présence du destinataire, est fortement présent dans les textes. On constate une omniprésence des figures parentales dans les textes. Les parents sont parfois cités comme faisant partie de la même communauté que l'auteur du texte (copies 14 et 11) ou considérés comme des altérités qu'on interpelle à travers des formules injonctives ou interrogatives. Le premier cas est illustré dans les copies 1, 26 et 28 où on retrouve les formules telles que « les parents doivent... » (1), « je vous demande de... » (26), « je vous demande de... » (28); le second cas se matérialise par des questions adressées explicitement et nommément aux parents, comme dans les copies 15, 22 et 26.

Même si la présence du destinataire dans les productions écrites semble en général satisfaisante, nous nous apercevons d’une certaine univocité des figures du destinataire dans la plupart des textes. Nos étudiants semblent peiner à prendre en compte les différentes couches de l’identité du même destinataire qui peut être à la fois parent, contribuable, etc.⁵⁹.

En comparant la présence du contexte et celle du destinataire dans l’ensemble des textes, trois de ces derniers obtiennent la mention « Très satisfaisant » pour le premier composant, alors qu’un seul réussit à obtenir une telle mention pour ce qui est de la présence du destinataire. Comme l’illustre le tableau ci-dessous, un nombre identique de textes obtient les mentions « Satisfaisant » et « Moyennement satisfaisant ».

Tableau 8-1 : évaluation des indices de la situation de communication dans le posttest

Critères	Sous-critères	Évaluation			
		Productions très satisfaisantes	Productions satisfaisantes	Productions moyennement satisfaisantes	Productions non satisfaisantes
Situation de communication	Référence au contexte de la question controversée	3	24	6	0
	Prise en compte des caractéristiques du destinataire et du lieu de diffusion du texte	1	25	6	1

Les résultats des deux sous-critères relatifs aux composants de la situation de communication concordent, puisque le niveau de satisfaction est similaire. Notre analyse nous a permis de constater une certaine aisance à varier les références contextuelles, ce qui peut être expliqué par la nature de la documentation fournie aux étudiants avant le posttest, faisant état du contexte et des acteurs de la controverse. Cependant, quelques difficultés persistent quand il est question de varier les statuts du destinataire. Étant donné la variété des contextes, nous serions attendu à une sorte de parallèle entre les deux sous-critères, avec des identités variées du destinataire, comme parent certes, mais aussi comme usager des technologies,

⁵⁹ La copie 10 est la seule où le destinataire est envisagé sous une double facette, celle du parent et celle du contribuable. Dans une autre copie (29), l’auteur a choisi de s’adresser aux professionnels de l’éducation.

comme citoyen porteur de valeurs politiques et éthiques, comme contribuables, etc. On constate que ce n'est guère le cas. En considérant les ateliers de notre séquence, mais aussi notre expérimentation, nous prenons conscience que des ajustements devront être faits. Nous y reviendrons.

8.1.2. Les paramètres et les indices énonciatifs

Dans notre analyse des productions du prétest, nous avons constaté dans de nombreux textes de l'effacement des énonciateurs derrière un *on* anonyme. Dans ceux du posttest, par contre, les expressions des identités énonciatives des auteurs sont multiples. Certains ont choisi le « nous » comme expression d'un éthos qui les unit à leurs destinataires privilégiés qui ne sont autres que les parents. On en retrouve les manifestations dans plus de la moitié des textes : « nos enfants... » (copie 14), « nous, comme parents... » (copie 16), « notre vie... » (copie 24), etc. En comparant les productions initiales et la production finale, nous prenons acte d'un renversement radical du régime énonciatif. Par contre, nous ne pouvons pas savoir si les scripteurs ont délibérément choisi la deuxième personne du pluriel comme une stratégie argumentative qui vise à rallier les lecteurs à leurs positions; nous ne pouvons pas non plus affirmer avec certitude qu'il s'agit d'un choix arbitraire qui s'inscrit dans cette tradition scolaire qui invite constamment les apprenants à varier les unités linguistiques dont ils se servent, mais sans en justifier la pertinence. Ce qui est certain, c'est une forte tendance chez les apprenants à manifester leur identité énonciative. Cette tendance se confirme dans d'autres productions où les locuteurs ont choisi de s'exprimer à la première personne du singulier, tel que l'illustre les régimes énonciatifs des copies 1 et 26 ou encore les copies 3 et 12 qui, il faut le dire, combinent trois régimes énonciatifs : *je*, *on* et *nous*. Dans notre analyse, nous n'avons pas pu vérifier si cette variété est associée à celle de l'éthos des énonciateurs ou s'il s'agit plutôt d'une inconstance, voire d'une incohérence énonciative. En revanche, nous avons pu remarquer que l'utilisation de la première personne est souvent associée à l'expression explicite d'une position axiologique (copie 3), tandis que l'emploi de la première personne est souvent relié à l'expression d'un éthos collectif comme dans la copie 16 où on peut lire « de la position des parents [...] nous comme parents »⁶⁰ ou la

⁶⁰ Cette phrase a été recopiée telle qu'elle, sans correction

copie 12 avec ce début de phrase : « en tant que mère... ». Ces deux copies, en plus de la copie 14, se distinguent par la force de l'expression de l'éthos et par la clarté de l'identité sociale des scripteurs. Certes, en proposant des sujets dont les enjeux touchent les étudiants, nous favorisons l'expression de l'éthos, qu'il soit individuel ou collectif, mais en même temps, nous nous demandons si cela n'a pas pour conséquence aussi de limiter les capacités des étudiants à varier délibérément leurs identités énonciatives. Si on prend en compte le fait que les textes sont censés être publiés dans un site qui s'adresse aux parents, cela ne semble pas représenter d'obstacles à l'efficacité argumentative des textes, mais on se demande si ces derniers vont être capables de varier le régime énonciatif et également leur éthos, en fonction du contexte de communication. Étant donné les résultats encourageants en termes de présence de l'énonciateur dans les textes, avec 19 copies qui ont la mention « Satisfaisant » et trois copies dont la mention est « Très satisfaisant », il ne serait pas inutile de proposer des ateliers qui viseront à entraîner nos étudiants à varier leurs identités énonciatives, et par là même à manipuler adéquatement les manifestations de leur éthos discursif.

L'analyse des aspects énonciatifs a aussi montré l'effet de la consigne et de la documentation. En effet, nombreux sont les textes qui obtiennent d'assez bons résultats concernant la présence d'autres énonciateurs. Ainsi, 9 copies obtiennent la mention « Moyennement satisfaisante », 19 sont satisfaisantes et 3 sont qualifiées de « Très satisfaisantes ».

Tableau 8-2 : évaluation de deux composants énonciatifs dans le posttest

Critère	Sous-critères	Évaluation			
		Productions très satisfaisantes	Productions satisfaisantes	Productions moyennement satisfaisantes	Productions non satisfaisantes
Énonciation	Présence de l'énonciateur principal dans le texte	3	19	9	2
	Présence d'énonciateurs autres que l'énonciateur principal	2	20	8	3

Tel que le montrent les résultats, nos étudiants réussissent à produire des textes polyphoniques. À l'inverse des autres aspects étudiés jusqu'à maintenant, les voix qui traversent les différents textes sont diversifiées. Les productions analysées font donc référence d'abord aux articles et à leurs auteurs, mais réussissent également à mobiliser les énoncés cités dans les articles pour leurs propres fins. On retrouve ainsi de multiples références aux discours politiques, scientifiques et administratifs. On cite la Première ministre (copie 13), des études et des enquêtes (copies 3, 4), ainsi que des rapports et des statistiques comme dans les copies 25 et 30. Les apprenants ne se contentent pas seulement de citer, mais commentent également les paroles citées et entrent en dialogue avec celles-ci. Il ne s'agit donc pas d'une simple restitution des contenus, mais d'une manipulation de ces derniers, selon les objectifs discursifs des textes.

Si nous avons constaté durant l'expérimentation une forte incompréhension de la part des étudiants du caractère polyphonique des textes, cela n'a pas pour autant été un obstacle à la production de textes hautement polyphoniques. Comparés aux textes du prétest, ceux produits lors du posttest se caractérisent par un ancrage énonciatif plus fort. Notre analyse de la qualité de l'argumentation montrera, en outre, les corrélations entre l'ancrage énonciatif et l'efficacité argumentative.

8.1.3. La qualité de l'argumentation

L'analyse de la qualité de l'argumentation met en lumière l'amélioration de tous les aspects évalués, avec des variations quand on passe d'un critère à un autre. La présence de la question controversée, la clarté de la thèse de l'argumentateur ainsi que le déploiement de l'argumentation (l'étayage de l'argumentation) n'ont pas connu une amélioration considérable par rapport au prétest. En revanche l'adaptation des arguments aux destinataires et la réfutation ont connu un saut quantitatif et qualitatif très significatif. Le même constat est applicable au lexique appréciatif.

En effet, la présence de la question controversée et de la thèse de l'auteur a atteint un degré de satisfaction assez suffisant pour qu'ils ne fassent l'objet d'aucun atelier. Les apprenants

intègrent de façon systématique à leurs textes la question en jeu, voire plus. Les stratégies de dévoilement de l'opinion varient au niveau de leur formulation et des stratégies discursives qui les dévoilent. Certains expriment leurs opinions en la présentant comme une réponse explicite à la question posée, comme dans la copie 7 où on peut lire « la réponse est... »; d'autres la présentent sous forme d'un alignement ou d'un contraste avec l'opinion d'un autre énonciateur, avec des formulations telles que « je partage l'opinion de... » et « je n'encourage pas... », qu'on retrouve dans la copie 1. Mais les formules plus directes demeurent celles les plus fréquentes comme « d'après moi... », « je préfère... » (copie 12), « mon opinion... » (copie 18). Quelques copies affichent l'opinion de l'auteur non par des verbes d'opinion ou des expressions similaires, mais de façon plus subtile à travers le lexique qualifiant les objets ou les positions. L'étayage argumentatif qui a déjà fait l'objet d'activités d'enseignement bien avant la séquence didactique se matérialise à travers plusieurs stratégies de déploiement, telles que les stratégies d'exemplification et de reformulation. Plusieurs textes utilisent aussi habilement les interrogations rhétoriques comme c'est le cas dans les copies 12, 16 et 28.

Si l'expression de l'opinion, de la thèse et son étayage n'ont connu qu'un saut qualitatif par rapport au prétest, les autres sous-critères ont été quant à eux largement bonifiés. À la rubrique des arguments, ces derniers coïncident avec les sensibilités des principaux destinataires : les parents. Quel argument plus plausible contre les tablettes que celui de qualifier ces dernières de « drogue »? Quel argument plus convaincant pour des parents que celui de la santé de leurs enfants? C'est en effet le choix rhétorique des auteurs des textes 1 et 11 pour le premier cas où on brandit le spectre de la dépendance et celui du texte 4 et 23. D'autres textes ont recours à la même catégorie d'arguments en évoquant la santé auditive, visuelle, voire l'équilibre et le développement psychologique des enfants (copies 5 et 24). Et l'ultime argument pour défendre les tablettes dans le contexte scolaire québécois, cet argument qui meuble les conversations des parents au début de chaque année scolaire, n'est autre que celui du poids des sacs surchargés par les livres (copies 7 et 20). Le même argument revient dans d'autres textes, paré de préoccupations écologiques : la tablette permet d'avoir des sacs d'élèves plus légers et de moins utiliser du papier. D'autres textes laissent place à l'impact de l'utilisation des tablettes sur la scolarité des enfants et sur leur motivation (copies 3, 7, 18). Les quelques textes qui, apparemment, ont pour destinataire les enseignants et les

parents, en particulier ceux qui appuient l'usage des tablettes dans le contexte scolaire, font ressortir le rôle des tablettes comme facteur facilitateur des apprentissages et réducteur du décrochage. Bref, les textes du posttest mobilisent une batterie d'arguments davantage adaptés aux destinataires que ce que nous avons constaté lors du prétest. Entre la production initiale et la production finale, un bond qualitatif considérable a donc été enregistré.

On observe la même progression en analysant les manifestations de la contreargumentation. Alors que les réfutations et les concessions étaient quasi absentes des textes du prétest, on en retrouve dans 30 textes sur les 33 copies. Les formules concessives introduites par « certes... mais... » ou par « c'est sûr que..., mais... » sont omniprésentes dans presque la moitié des textes (copies 1, 3, 10, 12, 13, 15, entre autres). La réfutation est moins présente que la concession, mais se retrouve dans davantage de textes que lors du prétest. Les formules réfutatives telles que « Il est absolument faux de dire que... », « Il est complètement erroné de penser que... », reviennent tour à tour (copies 16 et 26). La réfutation comme stratégies argumentative traverse les textes et s'appuie aussi sur le lexique appréciatif qui ne sert pas seulement à qualifier les objets du discours, mais aussi à désigner les différentes positions. La première catégorie est illustrée par des termes comme *drogue, gadget, oiseuse, nécessaire, magnifique, choix judicieux* qui servent à qualifier les tablettes, tandis que la seconde catégorie sert à qualifier les positions des défenseurs ou des détracteurs de l'usage des tablettes : « cette thèse masque... », « il est faux... », etc. Bref, la qualité de l'argumentation et la diversité des stratégies argumentatives se sont ostensiblement améliorées dans la production finale. Une simple comparaison des résultats du prétest permet d'en mesurer l'ampleur (voir le graphique 8-1).

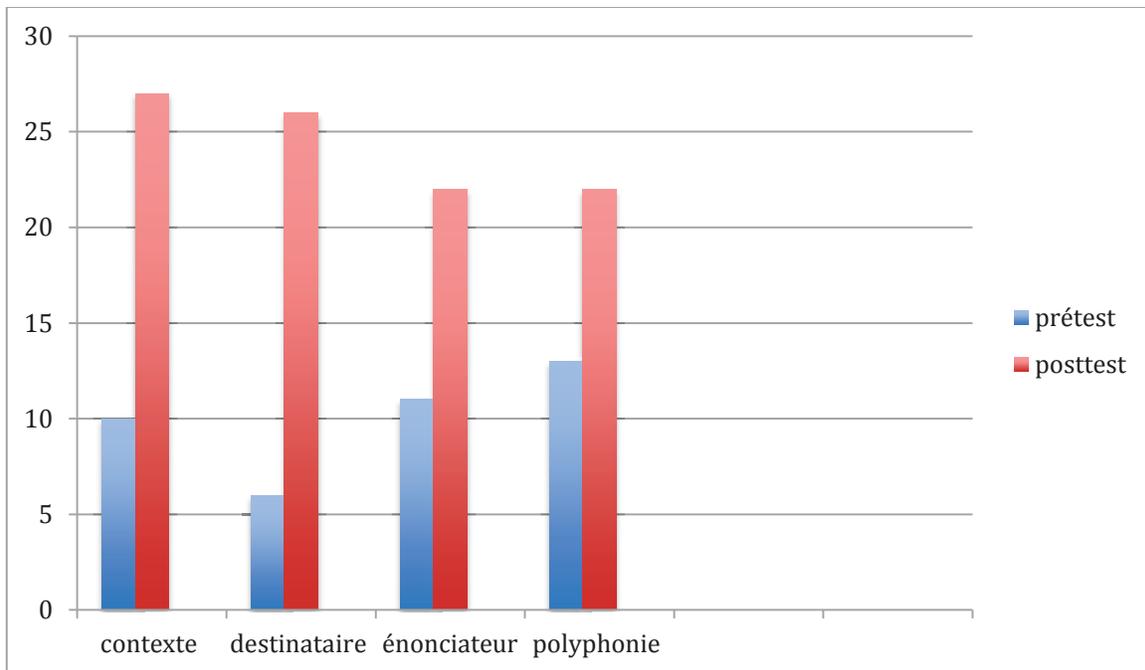
Tableau 8-3 : évaluation de la qualité de l'argumentation dans le posttest

Critères	Sous-critères	Évaluation			
		Productions très satisfaisantes	Productions satisfaisantes	Productions moyennement satisfaisantes	Productions non satisfaisantes

Qualité de l'argumentation	Question controversée posée clairement en introduction	0	25	4	4
	Thèse clairement identifiable	0	30	3	0
	Étayage de l'argumentation	2	14	17	0
	Adaptation des arguments au (x) destinataire (s)	5	19	8	1
	Réfutation et concession	5	6	19	3
	Lexique appréciatif	7	22	4	0
	Titre percutant	0	8	11	14

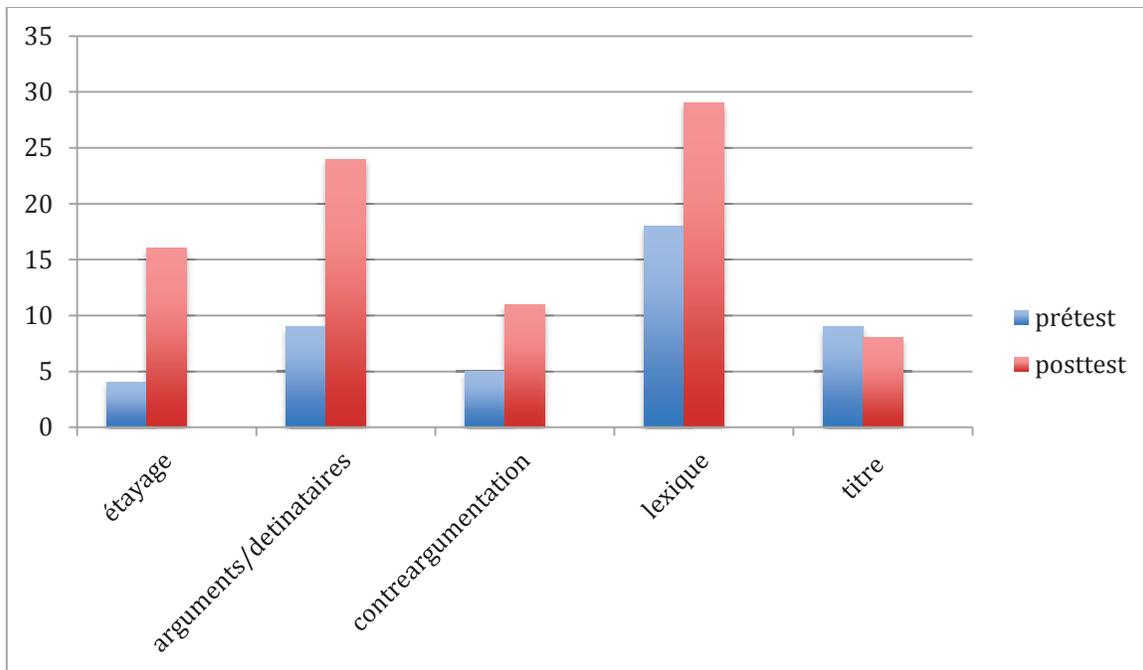
La séquence didactique a visiblement contribué à améliorer les performances argumentatives des étudiants en matière de réfutation, dans le choix des arguments ainsi que dans l'usage d'un lexique appréciatif. Les aspects n'ayant pas fait l'objet d'enseignement spécifique n'ont pas connu de véritables changements, à part une réduction du nombre des textes qui reçoivent la mention « non satisfaisant ». Les résultats quant aux choix des titres sont par contre moins bons que ce qui a été réalisé lors du prétest. Pour rendre compte des progressions, des stagnations ou même des régressions, le graphique qui suit compare le nombre des copies ayant obtenu la mention Satisfaisant ou Très satisfaisant lors du prétest et du posttest.

Graphique 8-4 : Comparaison des résultats du prétest et du posttest : la situation de communication et des indices énonciatifs (prétest et posttest)



Le graphique qui suit compare le nombre des copies ayant obtenu la mention Satisfaisant ou Très satisfaisant lors du prétest et du posttest sur les critères à propos de la qualité de l'argumentation.

Graphique 8-5 : Comparaison des résultats du prétest et du posttest : qualité de l'argumentation et titres des textes



Au terme de notre analyse, nous pouvons certes dire qu'une partie de nos objectifs a été atteinte; nous constatons à la fois l'impact des enseignements sur les performances des étudiants comme c'est le cas de la réfutation, de la concession, ou encore de la prise en compte du contexte de communication. Nous nous rendons également compte de l'importance des conditions objectives de la réalisation d'une tâche d'écriture, de la consigne et de la documentation. Or, l'effet de la SD ne se confirme pas uniquement par les progrès réalisés, mais aussi par les faiblesses constatées dans les productions finales. Autrement dit, le potentiel didactique se mesure aussi quand on constate que les aspects retenus comme critères d'évaluation qui n'ont pas fait l'objet d'un enseignement ont qualitativement et quantitativement presque stagné ou même régressé. L'exemple du titre est éloquent, car aucun progrès n'a été constaté même s'il faisait partie de la grille d'évaluation présentée aux étudiants; par contre, nous avons constaté une régression notable. Cela dissipe une partie de nos inquiétudes quant à la possibilité que les résultats obtenus pour les différents critères soient plutôt une réponse à une demande implicite contenue dans la grille et non l'effet d'un quelconque enseignement ou d'un réel apprentissage.

Mais les résultats, quelques encourageants qu'ils soient, mettent aussi en lumière les aspects de notre séquence qui gagneraient à être améliorés. Des ateliers visant à entraîner les

étudiants à varier leur éthos, à varier les figures du destinataire ou encore autour des fonctions pragmatiques des titres seraient d'une grande utilité pour augmenter l'efficacité argumentative des textes. L'analyse des productions initiales et des productions finale n'aura pas seulement servi à identifier et à quantifier les améliorations réalisées par les scripteurs, mais aussi à mettre les bases pour d'éventuels ajustements de notre séquence didactique.

8.2. Les réglages de la séquence didactique

À cette étape de notre démarche de recherche, nous considérons que les objectifs de notre séquence didactique (SD) ont été partiellement atteints étant donné que les niveaux de satisfaction des productions finales ont souvent oscillé entre « moyennement satisfaisant » et « satisfaisant », avec quelques textes jugés « très satisfaisants » aux trois critères : l'intégration d'éléments contextuels dans les textes, le traitement de l'énonciation et la qualité de l'argumentation. Cependant, même si notre SD a favorisé la production de textes meilleurs que ceux du prétest, des ajustements s'imposent, suite à l'expérimentation de la SD et à l'analyse des productions du posttest. Au moment de l'élaboration des ateliers, de leurs contenus notionnels, des supports et des démarches, nous tentons de contrôler dans la mesure du possible ces variables afin de nous assurer de parvenir à nos objectifs pour chacun des ateliers. Or le déroulement des ateliers hic et nunc, en plus des interactions entre l'enseignant et les étudiants, laissent voir les limites de certains choix ainsi que les réglages nécessaires pour une optimisation des résultats. À ces données recueillies lors de l'expérimentation, il faut ajouter l'analyse des productions finales comme justifications aux ajustements à apporter à la SD. La distribution des résultats révèle les zones qui nécessitent des ajustements. En combinant ainsi la synthèse de la description de l'expérimentation à celle de l'analyse du posttest, nous pouvons déduire les modifications et les ajouts qui s'imposent pour obtenir une SD favorisant le développement des capacités argumentatives d'étudiants ayant plus ou moins un profil comme ceux qui ont participé à notre SD.

8.2.1. Les réglages suite au déroulement des ateliers

À propos du déroulement de la SD, nous avons relevé les difficultés relatives aux ateliers notamment celui consacré au contexte de communication et celui portant sur la réfutation.

La situation de communication

En effet, dans le cas des ateliers 1 et 2 consacrés à l'inscription de la situation de communication dans un texte, certains étudiants ont éprouvé beaucoup de difficultés à se décentrer des aspects notionnels et lexicaux et à s'intéresser aux questions relatives au contexte de communication. Pour parer à cette difficulté, nous avons pensé à deux types de solutions :

1) accompagner le texte de notes explicatives pour certains termes problématiques, un glossaire lexical;

2) proposer également des textes plus courts, produits dans des contextes sociaux et historiques très différents, avec des arguments anachroniques pour le contexte qui est le nôtre, par exemple l'apologie de l'Inquisition ou de la superstition à la Sorbonne au milieu du XVIII^e siècle, ou encore de l'esclavage dans le célèbre texte de Montesquieu.

Ainsi, au lieu d'attribuer aux arguments et aux opinions diffusées dans les textes une neutralité ou une objectivité illusoire, les étudiants pourraient percevoir l'impact du contexte historique et idéologique sur les croyances et les dogmes dominants. On pourrait aussi faire comparer des textes publiés sur diverses plateformes et dans des médias différents à propos de la même controverse pour amener les étudiants à situer tout propos dans l'ancrage politiques et idéologiques de chaque média, car de nombreux étudiants (et la population en général) prennent pour la vérité ou la réalité tout ce qui est écrit dans les médias et ont de la peine à voir les enjeux et les intérêts qui motivent les différentes prises de position.

La réfutation

Lors de la préparation des ateliers de la réfutation, nous étions confrontés à un dilemme concernant le choix des textes. Ceux qui ont un fort potentiel dans l'emploi des réfutations sont souvent trop polémiques, voire choquant pour les différentes sensibilités. Dans nos choix

initiaux, nous cherchions des textes n'ayant pas d'enjeux majeurs pour notre public et qui ne risquaient pas de choquer nos étudiants. L'argumentation n'est sans doute pas le seul mode de discours à subir cette sorte de toilettage idéologique et moral qui consiste à offrir en contexte de formation des objets aseptisés. L'enseignement de la littérature n'a-t-il pas fait les frais de l'exclusion d'œuvres jugées subversives à une certaine époque comme *Madame Bovary* de Flaubert ou encore la totalité de l'œuvre de Sade qui demeure méconnue? L'enseignement de l'argumentation sans émotions, sans aborder des enjeux réels, la dépouille de l'un des ingrédients les plus essentiels qui est celui de l'implication de l'auteur et son désir d'influencer les détenteurs des thèses adverses. Certes cela pose des problèmes qui dépassent le cadre de notre séquence, des questions de l'éthique éducative relative aux objets enseignables. S'il est généralement admis que les conduites argumentatives nécessitent au départ des enjeux, nous dirions aussi que l'efficacité argumentative nécessite une sorte de tension. Évidemment, nous ne pouvons pas dans le cadre de cette recherche répondre à ces questions en lien avec les choix de textes et de débats : peut-on exposer les étudiants à un débat d'actualité, à une controverse réelle qui les implique socialement et émotionnellement? À quelles conditions pouvons-nous le faire? Cela dépend de la population étudiante concernée, en premier lieu.

Notre expérimentation ne nous a pas seulement permis de nous poser des questions d'ordre philosophique et éthique en rapport avec la réfutation, mais a également servi à voir les limites de certains choix et à envisager les ajustements à apporter à cette partie du quatrième atelier. En tête de liste des ajustements vient le choix de procéder à l'observation d'extraits divers au lieu d'un texte; un texte complet aurait, à notre avis, le double avantage de faire le lien entre les réfutations et le contexte de communication. Rappelons que notre approche lors de l'atelier consistait uniquement à identifier les thèses réfutées et les formules linguistiques réfutatives, sans analyse des différents modes de la réfutation qui peut varier d'une objection franche, voire une critique acerbe, à une simple rectification. Les modalités de la réfutation abordées dans notre atelier laissaient peu de place à la deuxième catégorie. Concrètement, les tâches des étudiants ne devraient pas consister uniquement en activité de repérage de telle ou telle composant pour pouvoir le réinvestir dans leurs textes, mais procéder également à la classification et à l'analyse critique des choix rhétoriques dans chacun des textes étudiés.

Les textes

Le nombre de textes d'opinion étudiés et exploités lors des séances précédant la séquence didactique atteint une moyenne d'un texte par séance, en plus des différents extraits de textes relativement analysés et étudiés. À titre d'exemple, lors du cours consacré à l'introduction, les étudiants ont été amenés à lire huit introductions différentes et à les commenter. Mais lors de notre séquence, le nombre de textes semble assez réduit, en particulier les textes d'opinion. Certes, l'espace-temps et l'effort que la compréhension de textes nécessite de la part de nos étudiants, nous a poussé à en réduire le nombre, mais nous jugeons au terme du déroulement de notre séquence, que des lectures supplémentaires de TO hors classe ne peuvent que consolider les apprentissages réalisés en salle de classe et confirmer les observations réalisées durant les ateliers. Une banque de textes, illustrant les contenus étudiés est souhaitable, avec éventuellement des travaux auto-corrigés.

8.2.2. Les réglages suite à l'analyse du posttest

Comme nous l'avons constaté lors des productions finales, la plupart des étudiants ont réussi à obtenir des résultats satisfaisants que ce soit au niveau énonciatif ou au niveau de la référence au contexte de communication. Les conditions objectives de la réalisation des productions, notamment la consigne et la documentation recommandée avant la production, ont permis aux apprenants d'en tirer amplement profit. Ils ont réussi à faire référence aux différents aspects du contexte, ont également manifesté leur présence en tant qu'énonciateurs tout en multipliant les indices de présence d'autres énonciateurs. Mais il n'en demeure pas moins que des incertitudes surgissent quand nous nous posons la question d'un éventuel biais entraîné par la documentation fournie. Aurions-nous autant de références au contexte et autant d'indices énonciatifs si les étudiants devaient réaliser une tâche identique, dans un contexte différent sans documentation? Dans le cas de la prise en compte du contexte de communication, nous ne sommes pas encore sûr, malgré les résultats probants, si cela est le fruit d'une conscience réelle de l'importance du contexte pour l'efficacité de l'argumentation ou l'effet d'un simple phénomène de restitution des données qui ont été fournies et recommandées. Il serait donc plus opportun de proposer aux étudiants une tâche d'écriture hors classe, en précisant uniquement le but du texte. Il s'agira d'une sorte de projet d'écriture

à remettre à la fin de la SD avec une consigne qui laisse aux étudiants une grande part d'autonomie et qui permet en même temps l'intégration éventuelle et libre de la somme des apprentissages. Voici un exemple de consigne : « L'actualité est traversée par de nombreux débats sur des questions et des enjeux divers. Produisez un texte de 450 à 500 mots publiable dans un média de votre choix dans lequel vous défendrez vos convictions sur un de ceux-là. Exemples d'enjeux : les politiques d'austérité et les diminutions de crédits pour les services publics; le durcissement des conditions d'accès à l'aide sociale, la réduction des impôts pour la classe moyenne, la légalisation du cannabis, l'accueil massif de réfugiés, etc. » On peut aussi demander à chaque scripteur de compléter une grille dans laquelle il répondra à des questions précises : « À qui vous adressez-vous dans le texte? Quel (s) statut (s) social, politique, etc. incarnez-vous dans le texte? » Le succès de l'autoévaluation des textes produits ne peut être garanti sans aborder et expliciter les concepts d'auteur modèle, d'auteur empirique et d'énonciateur. Concrètement, ce que nous proposons, en plus des ateliers cités ci-dessus, c'est la consolidation des apprentissages par un dispositif théorique et conceptuel. Nous avons en effet le long de l'élaboration de la SD essayé de réduire le métalangage rhétorique et favorisé surtout une démarche active de découverte. La séquence doit munir les étudiants des concepts et des notions qui leur permettent d'entreprendre l'autoévaluation de leurs propres productions. Bref, les connaissances procédurales à elles seules ne suffisent pas, celles-ci doivent être soutenues par des connaissances conceptuelles.

Sur le plan énonciatif, presque tous les textes présentent des indices énonciatifs variés : ceux des auteurs eux-mêmes et ceux renvoyant à d'autres locuteurs. Mais dans la première catégorie d'indices, ceux des auteurs, nous avons souligné les difficultés rencontrées par les argumentateurs à varier leur statut énonciatif. L'énonciateur est souvent identique à l'auteur sans variation aucune. Dans une partie des textes produits, les scripteurs s'expriment en affichant une partie de leur statut social, souvent celui de parent.

Ainsi un ou plusieurs ateliers proposant de distinguer l'auteur empirique et l'auteur modèle permettraient d'amener les étudiants à varier leurs statuts énonciatifs en fonction de la situation de communication et de la thèse défendue. Le but serait de les amener à dépasser leurs conditions objectives et leurs statuts sociaux réels, cela autant en compréhension qu'en

production écrite. La première catégorie d'ateliers consistera à exposer les étudiants à des textes dans lesquels les figures de l'énonciateur varient. Les questions de compréhensions et d'interprétation des textes devraient aider les étudiants à relever les différents rôles sociopolitiques incarnés par l'énonciateur, en associant toutes les fois cette variation énonciative aux visées et à l'auditoire présumé. Il serait plus facile de commencer par la lecture de plusieurs textes du même auteur et d'essayer de relever le statut énonciatif et la variété de l'éthos d'un texte à un autre en fonction de la thèse et de la stratégie argumentative choisie. On peut proposer le même type des ateliers en partant de débat télévisé où les données visuelles (aspects vestimentaires, position corporelle, etc.) aideraient à mettre en relief le jeu de variété énonciative. Pensons par exemple aux politiques et aux modes énonciatifs variés qu'ils adoptent lors d'un débat, pendant un bain de foule, etc. Les acquis consolidés en compréhension devraient être consolidés en production en proposant un ou plusieurs ateliers qui amènent les étudiants à varier leurs statuts énonciatifs, et, par ricochet, à se rendre compte du potentiel argumentatif de la distinction entre l'auteur modèle et l'auteur empirique. Nous pourrions proposer aux étudiants des activités de réécriture avec des contraintes qui amèneraient les scripteurs à varier leur statut énonciatif en précisant qu'ils n'ont pas été acceptés par le journal ou par le site Internet censé (s) les publier et en justifiant ce refus par le fait que le texte reflète un point de vue associé à une seule catégorie sociale. En prenant l'exemple du posttest, on demandera de réécrire l'un des textes en prétextant que ce dernier a été refusé par le fait qu'il prend en compte une seule catégorie de lecteurs (les parents), alors que le média en question s'adresse autant aux décideurs politiques qu'aux cadres du ministère de l'Éducation. Pour le même objectif, on peut proposer également des situations d'écriture qui exigeront de chaque scripteur explicitement qu'il incarne plus d'une figure énonciative. On dira par exemple en améliorant la consigne du posttest et du prétest : « En tant que parent, mais aussi en tant qu'étudiant, pensez-vous que les tablettes devraient être davantage présentes dans les milieux de formation », « en tant que citoyen, mais aussi en tant que contribuable, soutenez-vous la décision du gouvernement d'appuyer l'exploration pétrolière sur l'île d'Anticosti? ». On peut aussi suggérer des situations où les statuts sociaux contrastent sur le plan des intérêts et des attentes, comme dans la consigne suivante : « En tant qu'étudiant adulte, mais aussi en tant que contribuable, soutenez-vous la proposition de gel des frais de scolarité? ». Le but est de mettre le scripteur dans une situation énonciative

où il serait obligé de résoudre le dilemme par une sorte de variation de son statut énonciatif, et par ricochet son éthos discursif.

Certes, les ateliers de lecture et des consignes contraignantes sur le plan énonciatif et contextuel peuvent donner lieu aux conduites escomptées, mais il serait aussi nécessaire de procéder à l'analyse autant des textes à réécrire que des consignes d'écriture afin faire le lien avec les notions théoriques. La circonscription, même approximative, des concepts de l'énonciation et de l'argumentation rend possibles des rétroactions sur les textes qui soulignent les forces et les faiblesses des textes en utilisant l'appareillage théorique de l'argumentation.

Par ailleurs, sur le plan de la qualité de l'argumentation, le niveau de satisfaction de l'étayage et de la contreargumentation demeure en deçà de la moyenne des autres composants. Pour le premier cas, les raisons sont évidentes puisque cet aspect a été traité en dehors de la séquence, non pas comme composant constitutif de l'argumentation, mais comme simple opération textuelle qui vise à étoffer le texte. Le rôle de l'étayage pour l'atteinte de l'efficacité argumentative n'a pas été suffisamment souligné. Ce qui a été par contre souligné par exemple pour le cas des opérations d'exemplification et celle de reformulation, c'est leur rôle comme des mécanismes réducteurs d'ambiguïté. Il serait donc tout à fait approprié de revisiter la notion d'étayage comme opération fondamentale dans toute argumentation. Les contenus proposés dans l'atelier précédant notre SD et intitulés « le déploiement de l'argumentation » devraient faire l'objet d'un remaniement de la terminologie et de l'approche adoptée. On parlera donc d'étayage au lieu de « déploiement », d'efficacité argumentative au lieu de la clarté ou l'ambiguïté sémantique. À l'approche textuelle et sémantique, il faut substituer une approche argumentative et discursive.

Dans le cas de la réfutation, les résultats obtenus lors du posttest contrastent avec ceux obtenus dans les ateliers consacrés à l'objection et à la réfutation. Rappelons que les activités proposées consistaient à réagir aux arguments sur l'immigration et sur le prix du pétrole et qu'elles ont donné lieu à des textes fortement polémiques avec de nombreuses occurrences des formules réfutatives. Même si les textes du posttest en contenaient également, les

manifestations des objections et des réfutations étaient visiblement en deçà de ce que les étudiants ont pu réaliser dans les ateliers dédiés à la réfutation, à la concession et à l'objection. Pour expliquer ce contraste, nous supposons que l'ordre des ateliers et le découpage qui a été choisi a laissé l'impression que la réfutation est spécifique à la contreargumentation et aux situations polémiques. Deux types d'ajustement s'imposent : un ajustement de la progression en mettant l'atelier portant sur la réfutation au début et non à la fin et l'arrimage des apprentissages réalisés aux autres ateliers en montrant la réfutation comme stratégies constantes dans les genres argumentatifs. Concrètement, au lieu de se contenter de mettre de lumière la réfutation dans des textes où celle-ci est amplifiée par la nature de la question et des acteurs concernés, il s'agira d'amener notre public à repérer les réfutations dans des conduites argumentatives ordinaires. Cela pourra parer aux représentations qui associeraient la réfutation aux situations explicitement polémiques impliquant une réponse ou une réaction aux arguments d'un autre énonciateur.

N'oublions pas non plus que les spécificités du contexte de formation, avec un double destinataire, le correcteur et le destinataire supposé dans la consigne, ne favorisent pas la réfutation comme stratégies argumentative. Un certain idéal d'objectivité et de rationalisme, répandu dans les écoles et universités, encourage l'usage de stratégies démonstratives au détriment du déploiement de la réfutation, alors que l'espace scolaire devrait en être le lieu privilégié.

Nous terminerons ce chapitre en soulignant que les constats dressés au terme de la description de l'expérimentation concordent avec ceux de l'analyse des productions du posttest. Les zones qui nécessitent des ajustements sont identiques : la référence au contexte de communication et la réfutation. Mais d'autres ajustements d'ordre général se sont avérés nécessaires, comme la lecture hors classe des textes qui font l'objet d'analyse argumentative afin de parer aux difficultés linguistiques, en plus de la planification d'un projet d'écriture parallèle aux autres productions de la SD pour permettre la synthèse des apprentissages et surtout le choix des thématiques présentant des enjeux réels pour le public cible.

CONCLUSION

Le choix du sujet de notre recherche provient de deux sources. Le constat des discordances entre les objectifs assignés à l'enseignement de la production écrite, particulièrement des genres argumentatifs, et le peu de moyens disponibles pour le mener à bien auprès de publics non francophones fréquentant des programmes universitaires de formation en français langue seconde. En effet, même si le marché des publications pour l'enseignement du français semble saturé, en réalité, les espaces à combler sont immenses en matière d'ingénierie didactique et tout particulièrement en argumentation. Le matériel diffusé par les maisons d'édition est dominé par des approches grammaticales où les phrases hors contexte constituent les pièces maîtresses du travail; le texte est soit un prétexte pour aboutir à la phrase ou au mieux l'objet d'une requête de production formulée par une consigne, sans plus.

Ces pratiques proviennent de conceptions et de représentations voulant que les apprentis scripteurs réussissent à produire les textes avec les caractéristiques exigées grâce à l'effet d'un mystérieux syncrétisme. Quant à l'enseignement de l'écriture, on sait que les genres narratifs occupent toujours une place de choix et que peu d'espace est réservé à l'enseignement de l'argumentation discursive. Quand il s'agit d'enseigner cette dernière, cela se réduit souvent à quelques aspects secondaires comme la structure du texte ou l'emploi des connecteurs, reposant la plupart du temps sur une conception logicisante des pratiques argumentatives – logique, raisonnement, démonstration, preuve, etc. étant les mots-clés pour outiller les apprenants –. Comme de nombreux autres didacticiens du français, nous contestons cette conception de l'argumentation; nous pensons que le fait de ne pas la soumettre à la critique était préjudiciable aux apprenants. Il était donc essentiel de problématiser l'argumentation, sa définition, ses composants, car « on en vient toujours à l'argumentation avec un savoir substantiel de “ce qu'est” l'argumentation. Ce savoir commun doit être mis en question et problématisé » (Plantin, 1996 : 16). Cette injonction est encore plus vraie quand on enseigne, qui plus est, à une population allophone chez qui les représentations de l'argumentation sont hétérogènes et souvent fort éloignées de celles de la culture associée à la langue-cible.

Il y avait aussi une forte conviction derrière notre recherche, c'est celle de la nécessité de la démocratisation de l'accès à la langue, non pas comme simple code ou ensemble de règles à maîtriser, mais comme un moyen qui permet aux apprenants de devenir des acteurs sociaux à part entière qui peuvent agir langagièrement dans la société où ils vivent, au-delà des apprentissages axés sur les habituels échanges conversationnels qui caractérisent un nombre de ce qu'on appelle *les méthodes d'enseignement des langues*. La conjoncture démographique marquée par l'afflux constant et soutenu d'immigrants en quête d'une formation dans la langue du pays d'accueil nous rappelle la nécessité de proposer des contenus d'enseignement pour former des acteurs sociaux qui agissent dans des situations complexes en argumentant.

Ainsi, l'enseignement de l'argumentation à un public d'immigrants, dans sa forme écrite, pose plusieurs défis. En premier, celui d'enseigner une langue et également celui de donner accès à une culture au sens large — comme ensemble de structures sociales et de manifestations intellectuelles —, mais aussi comme un ensemble de « codes » rhétoriques et génériques, qui, à en juger par notre expérience, ne sont pas forcément familiers à l'étudiant sinophone, arabophone et même à l'étudiant hispanophone et anglophone. Les genres argumentatifs comme le « texte d'opinion » ou le « point de vue » auxquels les lecteurs québécois, français ou suisses lettrés et cultivés sont habitués, car ils font partie de leur univers discursif quotidien, ne sont pas des objets familiers pour une population venue des quatre coins du monde. Les enseignants qui donnent des cours d'argumentation orale ou écrite à un public multiethnique ne savent que trop bien comment des concepts et des pratiques, considérées à tort comme évidentes, génèrent de nombreuses équivoques et de fâcheux malentendus. Le modèle même de l'efficacité, tel qu'il est théorisé dans ce qu'on appellera par commodité « la rhétorique occidentale » et qui se décline en termes de « moyens » et de « fins », est étranger aux étudiants chinois, par exemple. Qu'il s'agisse de la Nouvelle rhétorique, de la pragmadialectique ou toute autre théorie de l'argumentation héritière, à des degrés différents, de la tradition grecque, l'eidos (la forme modèle) noue un rapport matriciel avec le telos (la fin). François Julien, un sinologue de renom, nous éclaire sur l'étendue des écarts entre ce paradigme dominé par les fins et celui de la tradition chinoise; « L'efficacité chinoise se caractérisera donc par ces deux termes : elle opère de

façon indirecte et discrète, par influence » (2005 : 48). Nous ne prétendons pas que l'enseignant de français doive enseigner tous les modèles construits par les différentes cultures ou que le didacticien doive s'y référer directement, mais ce que nous déplorons c'est que de riches traditions n'aient pas de place dans les ouvrages de référence qui présentent souvent l'histoire de la rhétorique, commençant des Grecs et finissant par Perelman, Toulmin et leurs continuateurs. On n'y trouve pas de traces de la rhétorique africaine, de celle des autochtones ou encore de la rhétorique arabe pourtant héritière de la tradition grecque et dont des auteurs comme Aljahiz, (776-886 ap. J.-C.) ou Assakkaki (1160 — 1229 ap. J.-C) ont élaboré des siècles plus tôt des théories du débat oral (Munazara), du discours (Alkhataba) et de l'éloquence (Brunschvig, 1971; Boaziz-Aboulker, 1988). Nous estimons que le développement de la recherche autour de différentes traditions rhétoriques et leur diffusion est nécessaire à l'intercompréhension entre les individus, et, surtout, peuvent aider l'enseignant et le didacticien des langues secondes à mieux cerner les difficultés des apprenants.

C'est à la croisée de ce constat préoccupant, de ce bilan critique que nous avons essayé de problématiser l'argumentation en tant qu'objet théorique disséminé dans plusieurs théories et parmi diverses disciplines (la philosophie, l'histoire, la sociologie, l'analyse de discours, la linguistique, les sciences juridiques, etc.), mais aussi comme objet didactique qui fait l'objet de définitions, de modélisations, de décompositions, de recompositions et de propositions de la part des didacticiens du français et d'autres langues. Il s'agit d'un mouvement de transposition didactique des théories développées entre autres par les Perelman, Toulmin, Grize, Ducrot, Anscombe, Adam, Charaudeau... C'est à la lumière de ces théories et de la problématisation de leurs définitions de l'argumentation que nous avons défini le concept pivot de notre recherche : l'efficacité argumentative.

Notre recension des écrits didactiques a mis en lumière bon nombre d'autres transpositions, de modélisations et de propositions des conduites argumentatives comme on en retrouve chez Chartrand et Thyron ou d'études sur des composants ou des sous-composants comme le discours rapporté ou l'exemplification. En plus de l'objet, la variable *apprenant* et la variable *enseignant* sont les deux autres pôles qui ont mobilisé l'intérêt des didacticiens. Dans un cas,

les problématiques ont été traitées à partir de l'angle du développement des compétences argumentatives que ce soit chez les adultes ou les enfants comme chez Brassart, Golder ou Bouchard ou du point de vue du processus rédactionnel comme chez Thyron; dans l'autre cas, c'est la formation et le travail des enseignants qui constituent les pôles des recherches, c'est le cas du travail de Dolz, de Schneuwly et de Gagnon. Ces travaux constituent nos principales références théoriques et font que notre perspective est résolument didactique.

Mais nous avons constamment fait un aller-retour entre les travaux didactiques et les travaux des théoriciens de l'argumentation comme objet langagier et cognitif. La formulation de nos hypothèses provient de cette dialectique entre le champ de l'argumentation et celui de la didactique à son propos, mais aussi des études sur l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la grammaire et de la communication orale. Faut-il le rappeler, l'interrogation didactique est historiquement au cœur de l'interrogation et des problématiques rhétoriques; « la renaissance des études argumentatives, lit-on chez Plantin, semble bien avoir pour premier moteur une série de questions concrètes, de portée générale, liée à une situation de crise des apprentissages » (Plantin, 1990 : 267). Il y a 25 ans, ce linguiste qui s'est fait didacticien par moment allait plus loin en associant l'enseignement de l'argumentation et celui des apprentissages de nature linguistique de façon générale : « il se pourrait que l'enseignement de l'argumentation soit une des questions clés du débat sur l'avenir des enseignements linguistiques au niveau secondaire ou supérieur » (p. 271). Pour ce chercheur, les interactions entre l'ordre rhétorique et l'ordre pédagogique ne font aucun doute; « l'étude de l'argumentation participe ainsi de la formation linguistique de base. Elle est une auxiliaire dans les exercices linguistiques fondamentaux dont l'enseignement secondaire assure la maîtrise : lecture critique, exposés écrits ou oraux argumentés et composés, participation constructive aux discussions et aux travaux collectifs » (p. 276). Les résultats des ateliers de notre séquence auront aussi montré la convergence des apprentissages argumentatifs et linguistiques.

Certes, l'envergure des travaux didactiques contraste avec la majeure partie le matériel pédagogique diffusé, mais ils continuent à insuffler un mouvement de changement et à inspirer des tentatives innovantes qui proposent enseignement réel et efficace de

l'argumentation, un enseignement qui développe chez les apprenants les compétences argumentatives que ce soit à l'écrit ou à l'oral. C'est à ce courant que nous espérons appartenir en proposant une séquence didactique visant l'efficacité argumentative des textes d'opinion.

Comme de nombreux autres didacticiens, nous avons opté pour l'ingénierie didactique comme cadre méthodologique. Ce sont les concepts de cette méthode de recherche qui nous ont outillés pour la production, l'expérimentation et l'évaluation de notre séquence. Le prétest nous a donc permis d'émettre des hypothèses quant aux objets et aux objectifs des séances et des ateliers, tandis que le posttest a été le moment de jauger l'impact des enseignements donnés sur l'efficacité argumentative dans les textes de nos étudiants. Nous avons pu mesurer les écarts entre l'un et l'autre sur les plans de la prise en compte du contexte, du plan énonciatif, de la qualité de l'argumentation et du titre coiffant leur texte.

Nous avons constaté des progrès entre la production initiale et la production finale, à des degrés différents : la présence du contexte et de la situation de communication s'est complexifiée et s'est enrichie de nouvelles données dans le posttest. Visiblement, la représentation limitée du contexte associé au temps, à l'espace et, pour certains, à l'énonciateur et le destinataire, s'est élargie pour englober les dimensions sociopolitiques, médiatiques et discursives. Sur le plan énonciatif, la présence de l'énonciateur se démarque quantitativement et qualitativement. Le nombre d'occurrences des critères énonciatifs de notre grille est passé du simple au double chez certains étudiants; la construction de l'éthos de l'énonciateur quant à lui a fait l'objet d'une élaboration qui semble, du moins dans quelques copies, aller dans le sens de produire une sorte de proximité entre le lectorat et celui construit par le scripteur dans l'espace du texte. Les améliorations des aspects contextuels et énonciatifs ont sans doute favorisé l'amélioration de qualité de l'argumentation. Ce qui pourrait être une prise de conscience de la complexité de la situation et l'ancrage de la production dans le contexte énonciatif implique autant l'énonciateur, mais aussi le destinataire, et surtout la présence d'autres énonciateurs qui partagent, nuancent ou contredisent les thèses soutenues dans le texte. Aussi les passages concessifs et les expressions de la réfutation sont plus manifestes : un bond significatif a été enregistré. Bref,

le nombre de textes qui répondent aux critères de l'efficacité argumentative telle qu'élaborée et actualisée dans notre grille d'évaluation a considérablement augmenté.

Aussi, si nous pouvons répondre aux critiques qui mettraient en doute l'efficacité de la séquence didactique conçue dans le cadre de l'ingénierie didactique, nous ne pouvons qu'admettre certaines limites de notre recherche. On ne peut pas mesurer l'effet de notre séquence de celui de son actualisation par un enseignant coiffé aussi du titre de chercheur en didactique et de concepteur de la séquence didactique. Le double statut de l'enseignant qui met en œuvre un tel dispositif pose certes quelques difficultés quant à la généralisation des résultats, mais il faut se rappeler que par le choix de notre méthodologie nous visons essentiellement à établir la validité interne de nos choix didactiques et aussi à montrer que l'efficacité argumentative est du domaine de l'enseignable. Cette dernière hypothèse prend à contrepied une certaine didactique qui privilégie les entrées grammaticales et qui hésite à embrasser l'enseignement de l'argumentation comme une conduite qui vise à convaincre ou encore celle qui répugne parfois à introduire en classe de langue les contenus marqués par la tradition rhétorique comme celui d'éthos et de pathos. Notre séquence a permis d'aborder ou de traiter plusieurs aspects, de les simplifier, de les illustrer, mais il n'en demeure pas moins qu'elle n'a pu mettre à profit les travaux didactiques autour de l'exemplification, ni encore la distinction entre auteur empirique/auteur modèle et lecteur empirique/lecteur modèle. Nous n'avons pas non plus consacré d'ateliers à certaines opérations de textualisation, telles que les opérations de connexion en proposant par exemple un ou plusieurs ateliers où seront traités les mécanismes de balisage et de liage. On aurait ainsi pu mettre en relief les spécificités de ces opérations dans les genres argumentatifs en comparaison avec d'autres genres. Ce sont des lacunes que les résultats du prétest ne permettaient pas de percevoir pour en faire les objectifs de nos séances, mais qui s'expliquent aussi par les contraintes du contexte de notre expérimentation laissaient peu de marge pour aborder tous les objets de nos ambitions, pour ne pas dire de nos désirs. Il a donc fallu faire des choix parfois difficiles, procéder par ordre de priorité, telle que le permet l'espace disponible pour notre séquence dans le plan de cours et ses objectifs déterminés par le programme et les objectifs institutionnels.

Malgré ces limites dues au contexte et en dépit de celles tracées par nos choix didactiques et méthodologiques, notre SD recèle plusieurs apports au-delà de l'enseignabilité de l'efficacité argumentative et du potentiel didactique des concepts enracinés dans la tradition rhétorique. Pour les illustrer, nous nous appuyons sur le rapport entre notre recherche et d'autres travaux didactiques, l'intérêt des outils que nous avons développés et le changement des représentations concernant la comptabilité de l'enseignement linguistique et un enseignement exclusivement consacré aux aspects argumentatifs.

En effet, par le choix des objectifs et des contenus, nous voulions que notre séquence soit à la fois une synthèse et un dépassement des outils d'enseignement analysés, même et surtout les plus novateurs. L'apport de notre séquence réside également dans l'intérêt didactique des outils développés pour les ateliers, par exemple les tableaux d'analyse des phénomènes polyphoniques et ceux utilisés pour la planification et l'autoévaluation de l'étayage de la réfutation et de la concession. Ces tableaux, disons-nous, sont transposables dans d'autres situations et pour l'enseignement de genres argumentatifs autres que le texte d'opinion. Ces outils permettent à la fois la structuration des enseignements et des apprentissages, qui, habituellement, peuvent souffrir d'un enchevêtrement de questions/réponses qui empêchent autant l'enseignant que l'apprenant de tirer des synthèses significatives.

En outre, l'analyse des productions finales a montré que l'enseignement axé sur l'efficacité argumentative n'est point incompatible avec l'enseignement de phénomènes linguistiques. Étant donné que nos étudiants étaient accaparés cognitivement par les critères largement axés sur les composants de l'argumentation, on se serait attendu à des textes de moindre qualité sur le plan linguistique. À notre grande surprise et soulagement, c'est tout à fait le contraire qui s'est produit. La corrélation entre l'efficacité de l'argumentation et la qualité linguistique du texte est évidente. Bien que cela n'ait pas fait l'objet d'une analyse spécifique, nous pouvons dire que le travail sur les critères de l'efficacité n'a pas eu d'effets négatifs sur la qualité grammaticale des productions de nos étudiants, au contraire.

Pour finir, nous aimerions ajouter que le projet de notre recherche ne s'explique pas uniquement par les contradictions entre théories et pratiques, tant soulignées par les acteurs

du milieu de l'enseignement, mais par aussi par une sorte d'optimisme didactique qui fait de l'école et de l'université les outils de reproductions des inégalités linguistiques et sociales, plutôt que le lieu où chaque apprenant a l'occasion de développer ses compétences cognitives, sociales et langagières. Le développement d'outils didactiques qui visent le développement des compétences scripturales est donc un champ stratégique dans la lutte contre l'échec scolaire, il l'est davantage quand il s'agit de l'enseignement de l'argumentation à une population immigrante qui émerge dans un univers où l'argumentation omniprésente est une compétence dont une certaine maîtrise est nécessaire non seulement pour les interactions quotidiennes et pour la vie professionnelle et sociale mais aussi, osons-nous ajouter, pour l'avènement de sociétés réellement démocratiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABÈLÈS, M. (1990). Mises en scène et rituels politiques, *Hermès*, 8-9, 241-256.
- ABENSOUR, C. et BENSOUSSAN, G. (2002). Édition scolaire et lien social : le temps des éditeurs engagés. *Communication et langages*, 132, 65-75.
- ADAM, J.-M. (1989). Pour une linguistique pragmatique et textuelle. Dans C. Reichler (éd.) *L'interprétation des textes* (pp.183-222). Paris : Éd. de Minuit
- ADAM, J.-M. (1991). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- ADAM, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- ADAM, J.-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- ADAM, J.-M. (2001 b). Entre conseils et consigne : les genres de l'incitation à l'action. *Pratiques*, 111/112, 7-38.
- ADAM, J.-M. (2001a). Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 141, 10-27.
- ADAM, J.-M. (2005). La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée? *Recherches*, 42, 11-23.
- ADAM, J.-M. et BONHOMME, M. (1997/2003). *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan-Université.
- AEBY-DAGHE, S. et DOLZ, J. (2007). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. Dans Bucheton, D. et Chabanne J. C. (éd.), *Les gestes professionnels de l'enseignant de français*. Paris : PUF.
- ALVAREZ, M.I, FERNANDEZ, M., GASPIN, F., GONZALEZ, F.F. et VASQUEZ, P.J.R. (1992). De la lecture à l'écriture. Pragmatique et classe de langue. *Dialogue et cultures*, 37, 161-174.
- AMOSSY, R. (2005). De l'apport d'une distinction : dialogisme vs polyphonie. Dans J. BRES et al. (dir.), *L'analyse argumentative* (pp. 64-73), *Dialogisme et Polyphonie, Approches linguistiques*. Bruxelles : Duculot.
- AMOSSY, R. (2008). Argumentation et analyse du discours : perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours*. En ligne 1, 1-15. URL : <http://aad.revues.org/200>
- AMOSSY, R. (2012). Des sciences du langage aux sciences sociales : l'argumentation dans le discours. *A contrario*, 16, 10-25.
- AMOSSY, R. et KOREN, R. (2009). Rhétorique et argumentation : approches croisées, *Argumentation et Analyse du Discours*. En ligne 2, 1-20. URL : <http://aad.revues.org/561>.
- ANGENOT, M. (2008). *Dialogues de sourds. Traité de rhétorique*. Paris : Mille et Une Nuits
- ANSCOMBRE, J.-C. (1991). Dynamique du sens et sacralité. Dans A. Lempereur, *L'argumentation* (pp. 123-145). Liège : Mardaga.
- ANSCOMBRE, J.-C. (éd., 1995). *Théorie des topoi*. Paris : Kimé.
- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Liège : Mardaga.
- ANSCOMBRE, J.-C. et DUCROT, O. (1986). Argumentativité et informativité. Dans M. Meyer, *De la métaphysique à la rhétorique* (pp. 79-94). Bruxelles : Université libre de Bruxelles.

- ARMAND, A., DESCOTES, M., JORDY J. et al. (1992). *La séquence didactique en français*. Toulouse : Bertrand-Lacoste.
- ARRIVÉ, M., GADET, F. et GALMICHE, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- ARTIGUE, M. (1990). Ingénierie didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9, 3, 283-307.
- AUBIN, P. (2006). *300 ans de manuels scolaires au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'Éducation à la citoyenneté*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- AURIAC, E. (2005). Coopération et argumentation : apprentissage croisés. *Résonance*, 2, 10-12.
- AURIAC, E. et FAVART (2007). Passage d'un avant-texte au texte dans des écrits scolaires de type argumentatif. *Langue Française*, 155(3), 69-83.
- AURICCHIO, A., MASSERON, C. et PERRIN-SCHIRMER, C. (1992). La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques*, 73, 7-50.
- AUSTIN, J. (1970) *Quand dire, c'est faire*. Trad. Lanne, G. Paris : Seuil.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV* 2, 91-151.
- BAIN, D. et SCHEUWLY, B. (1987). Vers une pédagogie du texte. *Le français aujourd'hui*, 79, 13-25.
- BAKHTINE, M. (1970). *Problèmes de la Poétique de Dostoïevski*. Lausanne : L'Âge de l'homme.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANGE, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- BARRÉ-De MINAC, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de la pédagogie*, 113, 93-133.
- BARTHES, R. (1970). L'ancienne rhétorique. *Communications*, 16, 172-223.
- BASE DE DONNÉES EMMANUELLE : <http://www.inrp.fr/emma/web/index.php>
- BELLANGER, L. (1985). *La persuasion*. Paris : PUF. Collection Que sais-je?
- BENOIT, J., et FAYOL, M. (1989). Le développement de la catégorisation des types de textes. *Pratiques*, 62, 71-79.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.
- BEREITER, C. et SCARDMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale. NJ : Erlbaum.
- BEREITER, C., BURTIS, P. J. et SCARDAMALIA, M. (1988). Operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- BERNARD, S., CLÉMENT, P. et CARVALHO G. S. (2006) Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaire et sa mise en œuvre sur un exemple. Dans M. Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2007. 978-2-7605-1481-2.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7082/1/BNQ_Method-Manuels.pdf

- BERTOLETTI, M. C. (1984). Manuels et matériels scolaire pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse. *Le français dans le monde*, 186, 55-63.
- BERTRAND, Y. (1989). Peut-on parler de progrès à propos des manuels de langue vivante. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 46-48.
- BESSONNAT, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105/106, 5-22.
- BILLIG, M. (1991). *Ideology and opinion : studies in rhetorical psychology*. London : Sage
- BLACKBURN, P. (1992). *Connaissance et argumentation*. St-Laurent : ERPI.
- BLACKBURN, P. (1994). *Logique de l'argumentation*. St-Laurent : ERPI.
- BOAZIZ-ABOULKER, M. (1988). Al-Jurjani : une rhétorique différente. *Cahiers de Linguistique hispanique médiévale*, 13, 53-60.
- BOISSINOT, A. (1996, 2^e éd.). *Les textes argumentatifs*. Paris : Bertrand-Lacoste/CRDP Midi-Pyrénées.
- BOREL, M.-J., GRIZE, J.-B. et MIÉVILLE, D. (1983). *Essai de logique naturelle*. Berne : Peter Lang.
- BOUCHARD, R. (1992). Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situations de production de discours. Dans Bouchard, R. et coll., *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues étrangères* (pp. 446-452). Grenoble : Université Stendhal.
- BOUCHARD, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère. *Langue française*, 112, 88-105.
- BOUQUET, S. (2004). Linguistique générale et linguistique des genres. *Langages*, 153, 3-14.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- BOUVIER, A. (1995). *L'argumentation philosophique*. PUF. Paris.
- BRASSART, D. G. (1988). La gestion des contrearguments dans le texte argumentatif chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents. *Journal européen de psychologie de l'éducation*, (1), 51-69.
- BRASSART, D. G. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. *Revue française de psychologie*, 90, 31-41.
- BRASSART, D. G. (1996). Didactique de l'argumentation écrite : approches psychocognitives. *Argumentation*, 10, 69-87.
- BRES, J. (2002). Entendre des voix : de quelques marqueurs dialogiques en français. Dans J. Bres, R. Legrand R., F. Madray et P. Siblot (éd.), *L'autre en discours* (pp. 191-212). Montpellier III, Praxiling.
- BRES, J., DELAMOTTE-LEGRAND, R., MADRAY-LÉSIGNE, F. et SIBOT, P. (éd., 1999) *L'autre en discours*. Montpellier : Praxiling.
- BRESSOUX, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- BRETON, P. (2000). *La parole manipulée*. Paris : La Découverte & Syros.
- BRETON, P. (2000). *Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social?* Paris : La découverte.
- BRETON, P. (2007). Incompétences rhétoriques, incompétences démocratiques. *Questions de communication*, 12, 77-88.

- BRETON, P. (2010). Enjeux et pertinence de la formation aux techniques d'argumentation des étudiants en journalisme. *Les Cahiers du journalisme*, 21, 46-57.
- BRETON, P. et GAUTHIER, G. (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris : La Découverte et Syros.
- BRONCKART, J.-P et coll. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.-P. (1996). L'acquisition du discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif. *Le français dans le monde*. N° spécial : Le discours : enjeux et perspectives, 55-64.
- BRONCKART, J.-P. et BOTA, C. (2011). *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève : Droz
- BROUSSEAU, G. (1980). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101, 3-4, 107-131.
- BROUSSEAU, G. (1992). *Élément pour une ingénierie didactique*. Lyon : Voies livres.
- BROUSSEAU, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. Dans G. Brousseau, *Théorie des situations didactiques* (pp. 115-160). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- BROUSSEAU, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- BRUILLARD, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. Caen : CRDP Basse Normandie.
- BRUNSCHVIG, R. (1971). Valeur et fondement du raisonnement juridique par analogie d'après Al-Ghazâlî. *Studia Islamica*, 34, 57-88.
- CASPARD P. (1984). De l'horrible danger d'une analyse superficielle des manuels scolaires. *Histoire de l'éducation*, 21, 67-74.
- CAVAILLÉ, J. — P. (2004). Ruser sans mentir : de la casuistique aux sciences sociales. Le recours à l'équivocité entre efficacité pragmatique et souci éthique. Dans S. Latouche, P.-J. Laurent, O. Servais et M. Singleton, *Les Raisons de la ruse. Une perspective anthropologique et psychanalytique, Actes du colloque international « La raison rusée »* (pp. 93-118). Paris : La Découverte.
- CAVANAGH, M. (2002). *Production d'un texte d'opinion : évaluation auprès d'élèves du primaire d'un programme d'intervention pédagogique axé sur les processus rédactionnels*. Thèse de la faculté de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- CAVANAGH, M. (2004). *Stratégies pour écrire un texte d'opinion*. Montréal : La Chenelière éducation.
- CAVANAGH, M. (2006). Un programme pour soutenir les élèves dans l'apprentissage de la cohérence textuelle. *Québec français*, 141, 94-96.
- CAVELL, S. (2001). *Quelle philosophie pour le XXIe siècle?* Paris : Folio.
- CHARAUDEAU P. (1997). *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*. Paris : Nathan.
- CHARAUDEAU, P. (2001). Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. Dans P. Charaudeau, *Analyse des discours. Types et genres*, Toulouse : Éd. Universitaires du Sud. En ligne http://www.patrick-charaudeau.com/Visees-discursives-genres_83.html

- CHARAUDEAU, P. (2007) De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. Dans Bois, C. *Argumentation, Manipulation, Persuasion*. Paris : L'Harmattan. URL : <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-argumentation-entre-les.html>
- CHAREAUDEAU, P. (2008). L'argumentation dans une problématique de l'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*. [En ligne] 1, 1-15. URL : <http://aad.revues.org/193>
- CHAREAUDEAU, P. et MAINGUNEAU, D. (dir. 2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CHAROLLES, M. (1986). La gestion des orientations argumentatives dans une activité rédactionnelle. *Pratiques*, 49, 87-99.
- CHARTRAND S.-G. (2009). Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35, 2, 37-58.
- CHARTRAND, S.-G. (1992). La doxa en guise de formation. L'enseignement de l'argumentation dans la classe de français au secondaire. *Revue de l'ACLA*, 14, 1, 47-59.
- CHARTRAND, S.-G. (1993 b). Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits. *Revue de l'ACLA*, (15) 1, 9-21.
- CHARTRAND, S.-G. (1993a). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*. (19) 4, 679-693.
- CHARTRAND, S.-G. (1993c). Topos, implicite et idéologie dans le discours argumentatif. Dans M. Lebrun et M.-C. Paret (éd.), *L'hétérogénéité des apprenants : un défi pour la classe de français. Actes du Ve colloque de l'Association internationale pour le développement de la recherche en Didactique du Français Langue Maternelle* (pp. 174-180). Genève : Delachaux et Niestlé.
- CHARTRAND, S.-G. (1995 b). Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs. *Québec français*, 97, 35-37.
- CHARTRAND, S.-G. (1995a). *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Montréal : Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.
- CHARTRAND, S.-G. (1995c). Outils pour un nouvel enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension. *Québec français*, 96, 42-44.
- CHARTRAND, S.-G. (2000). La maîtrise de l'écrit. *Québec français* (hors série), 36-39.
- CHARTRAND, S.-G. (2001) Enseigner l'argumentation au secondaire : quoi de neuf en 2001? *Québec français*, 122, 54-57
- CHARTRAND, S.-G. (2005). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. COLIN (éd.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (pp. 11-31). Namur : Presses universitaires de Namur.
- CHARTRAND, S.-G. (2013). Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université. *Correspondance*, 19(1). En ligne : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr19-1/2.html>
- CHARTRAND, S.-G. (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline français. Dans G. Sales Cordeiro et D. Vrydaghs (dir.), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes* (pp. 55-83). Namur : Presses universitaires de Namur/AIRDF.
- CHARTRAND, S.-G. (dir. 2001). *Apprendre à argumenter, 5^e secondaire*. Saint-Laurent : ERPI.
- CHARTRAND, S.-G. AUBIN, D., BLAIN, R. et SIMARD, C. (1999/2011). *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Boucherville/Montréal : GRAFICOR/La Chenelière.

- CHARTRAND, S.-G. et BLASER, C. (2006). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. Dans B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (éd.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première* (pp. 179-194). Bruxelles : De Boeck.
- CHARTRAND, S.-G. et DE KONINCK, G. (2009a). La clarté terminologique pour plus de cohérence et de rigueur dans l'enseignement du français. *Québec français*, 153, 37-39.
- CHARTRAND, S.-G. et ELGHAZI, L. (2014). I. Qu'est-ce qu'argumenter? *Correspondance*, 19, 3, 20-22.
- CHARTRAND, S.-G. et LORD, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLEF. *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*, (35) 3, 515-539.
- CHARTRAND, S.-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. (2015, 2^e éd.). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c. é. f. En ligne : http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2306
- CHATEAURAYNAUD, F. (2007). La contrainte argumentative. Les formes de l'argumentation entre cadres délibératifs et puissances d'expression politiques. *Revue européenne des sciences sociales*, XLV, 136, 129-148.
- CHATEAURAYNAUD, F. (2011). Sociologie argumentative et dynamique des controverses : l'exemple de l'argument climatique dans la relance de l'énergie nucléaire en Europe. *A contrario*, 16, 131-150.
- CHERVEL, A. (1979). Rhétorique et grammaire : petite histoire du circonstanciel. *Langue française*, 41, 5-19.
- CHEVALLARD, Y. (1995, 2^e éd.). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- CHISS, J.-L. et PUECH, C. (1983). La linguistique et la question de l'écriture : enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales. *Langue française*, 59, 5-24.
- CHOPPIN A. (1998). Du bon usage des manuels : une perspective historique. *Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré*, 369, 9-11.
- CHOPPIN A. (2000 b) Le Rôle des manuels. Dans D. Coste et D. Véronique (coord.), *La Notion de progression*. Paris : ENS Éditions.
- CHOPPIN A. (2000a). Les Manuels scolaires : histoire, crise, perspectives. Dans André D. Robert (dir.), *Les contenus d'enseignement en question : histoire et actualité* (pp. 45-50). Rennes : CRDP de Bretagne.
- CHOPPIN, A (1999). Les Manuels à l'école primaire : un aperçu historique. *Échanges*, 38, 167-168.
- CHOPPIN, A. (1984). L'Histoire hors de l'histoire : à travers les manuels de français, in Actes du colloque Cent ans d'enseignement de l'histoire. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Hors série, 73-82.
- CHOPPIN, A. (1989). L'historien face aux manuels. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 1989, 4-6. http://fle.asso.free.fr/sihfles/Documents/D04/D4_complet.pdf
- CHOPPIN, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.
- CHOPPIN, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation* [Enligne], 117 mis en ligne le 01 janvier 2013. <http://histoireeducation.revues.org/565>

- CLÉMENT, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skhôle*, 16, 55-70.
- COENEN-HUTHER, J. (2006). Eugène Dupréel, philosophe, sociologue et moraliste », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], XLIV-134 | 2006, mis en ligne le 14 octobre 2009, consulté le 17 octobre 2012. URL : <http://ress.revues.org/288>; DOI : 10.4000/ress.288
- COLLIN, M. (1999). Pour une pédagogie du connaître. L'apport de la gestion mentale dans la didactique du français. *Cahiers Alfred Binet*, (659/660) 2/3, 75-84.
- COLLOT, E. et HELL, B. (2011). *Soigner les âmes. L'invisible dans la psychothérapie et la cure chamanique*. Paris : Dunod.
- COLTIER, D. (1988). Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse. *Pratiques*, 58, 23-41.
- COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1988). Contributions à la pédagogie du texte II. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, FAPSE, n° 52. Genève : Université de Genève.
- CORDEIRO, S. G. et SCHNEUWLY, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation* 56. En ligne <http://rechercheformation.revues.org/903>
- CORDEIRO, S. G. et VRYDAGHS, D. (2016). *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique?* Namur : PUN, coll. Recherches en didactique du français, vol. 7.
- CORTES-TORREA, D. (1992). *Séquence d'enseignement : définition et schéma*. Boîte à outils, 35. En ligne : http://www.cndp.fr/crdp-nancy/metz/fileadmin/Stockage2/selections_thematiques/Ressources_complementaires_Enseigner_en_apprentissage.pdf
- COTON, C. et PROTEAU, L. (dir. 2012). *Le paradoxe de l'écriture*. Paris : P.U.F.
- COURBET, D. et BENOIT, D. (2013). Neurosciences au service de la communication commerciale : manipulation et éthique. Une critique du neuromarketing. *Études de communication*. En ligne 40. URL : <http://edc.revues.org/5091>
- COURTILLON, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette, coll. F.
- CUQ, J.-P. (1990). *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE international.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22.
- DABÈNE, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement apprentissage de l'écriture. Dans Boyer, J. Y., Dionne, J. P. et Raymond, P., *La Production de textes* (pp. 151-174). Montréal : Les Éditions logiques.
- DANBLON, E. (2005). *La fonction persuasive*. Paris : Armand Colin.
- DANBLON, É. (2006). La construction de l'autorité en rhétorique, *Semen*, 21, 1-11. <http://semen.revues.org/1983>.
- DANBLON, E. (2012). Aristote dit-il encore quelque chose au XXI^e siècle? » *Questions de communication*, 21, 25-36.
- DANIELS, P.T. (2001). Writing systems. Dans M. Aronoff et J. Rees-Miller (dir.), *The handbook of Linguistics* (pp. 43-80). London : Blackwell Publishers.
- DAUNAY, B. (2004). Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique. *Recherches*, 41, 141-170.

- de PIETRO, J. F., ÉRARD S. et KANEMAN-POUGATH, M. (1996). Un modèle didactique du débat : de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.
- de PIETRO, J.-F. et GAGNON, R. (2013), Pratiques du débat : la constitution d'un espace public par le discours. *Bulletin VALS-ASLA*, 94, 155-179.
- de PIETRO, J.-F. et SCHNEUWLY, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile*, 3, 27-52.
- de PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M. (2004). *Repenser l'articulation interne de l'enseignement du français en Suisse romande, Actes du 9e colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août, IRDP Neuchâtel, [Cédérom].
- de ROMILY, J. (1988). *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*. Paris : Édition de Fallois.
- DELCAMBRE, I. (1996). Construire une séquence didactique autour d'un problème d'écriture : l'exemplification. *Pratiques*, 92, 57-82.
- DELCAMBRE, I. (1996). Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif? *Langue française*, 112, 106-123.
- DELCAMBRE, I. (1997). *L'exemplification dans la dissertation*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- DELCAMBRE, I., VANSEVEREN M.-P., DARRAS, F. (1988). Apprendre à gérer des contrearguments. *Recherches*, 9, 61-107.
- DENIZOT, N. (2005). Classements en genres et autres classifications textuelles. *Recherches*, 42, 37-61.
- DENIZOT, N. (2008). Genres scolaires et genres textuels en classe de français. Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation (didactique du français). Université Charles de Gaulle. Lille.
- DÉPARTEMENT DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET DES CULTES DU CANTON DE VAUD (1987). *Notes méthodologiques. Français, 9e Division pré-gymnasiale et supérieure*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud/Éd. LEP.
- DESBORDES, F. (2006). *Scripta varia : rhétorique antique et littérature latine*. Peeters : Paris.
- DÉSÎLETS, C. et GAUTHIER, G. (2013). L'usage de l'argumentation en publicité. *Communication*, (32) 2. En ligne <https://communication.revues.org/4984>
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.
- DEVEY, L., CHAMBERLAND, J. et BERNARD, V. (2010). *Transmission 5*. Anjou : Les Éditions du CEC.
- DISSON, A. (2002). D'une culture à l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon. *Revue de didactologie des langues-cultures*, 126, 181-188.
- DOLZ J., ROSAT, M.-C. et SCHNEUWLY, B. (1991). Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes. *Le Français aujourd'hui*, 93, 37-49.
- DOLZ, D. et TOULOU, T. (2008). De la macrostructure de la séquence d'enseignement du texte d'opinion à l'analyse des interactions didactiques ». *Travail et formation en éducation*, 1. En ligne URL : <http://tfe.revues.org/596>
- DOLZ, J. (1993). Produire des textes pour mieux comprendre l'enseignement du discours argumentatif. Dans Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 219-241). Berne : Peter Lang.

- DOLZ, J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives : étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 137-169.
- DOLZ, J. et GAGNON, R. (2008). Genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137/138, 179-198.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY (1998). *Pour un nouvel enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels de l'école*. Paris : ESF éditeur.
- DOLZ, J., et SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37-38, 49-75.
- DOLZ, J., MORO, C. et ÉRARD, S. (1997). L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Une approche pour le primaire. *Enjeux*, 39, 130-159.
- DOLZ, J., MORO, C. et POLLO, A. (2001). Le débat régulé : de quelques outils de leurs usages dans l'apprentissage. *Repères*, 22, 76-95.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques. Vol. IV, 7e/8e/9e*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ, J., REY, N. et SURIAN, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15.
- DOSPINESCU, V. (2002). *Didactique des langues : tradition et modernité et... analyse critique de manuels*. Iasi : Junimea.
- DOUADY, R. (1986). Jeu de cadres et dialectique outil objet. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7, 25-31.
- DOUADY, R. (1994). Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir. *Repères*, 15, 37-61.
- DOURY, M. (1997). *Le débat immobile. L'argumentation dans le débat médiatique sur les parasciences*. Paris : Kimé.
- DOURY, M. (2004). La classification des arguments dans les discours ordinaires. *Langages*, 154, 59-73.
- DOURY, M. et LARGIER, C. (2006). L'argument d'autorité dans une discussion en ligne : manifestations discursives et régime d'acceptabilité ». Journées d'études internationales sur l'argumentation et la rhétorique dans le domaine arabe : l'argument d'autorité dans les textes et les cultures arabes et européennes. Pour un dialogue entre les traditions de recherche en argumentation, Université La Manouba, Tunis. http://gspr.ehess.free.fr/documents/articles/Doury/art_%20Doury_Largier_Tunis.doc.
- DOURY, M., et MOIRAND, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui*. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans Grahay, M., et Lafontaine, D (éd.). *L'art et la science de l'enseignement*. Genève : Labor.
- DUCROT, O. (1981). L'argumentation par autorité. Dans *L'argumentation* (pp. 9-27). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- DUCROT, O. (1982). La notion de sujet parlant. Dans P. Ricœur (éd.), *Recherches philosophiques sur le langage* (pp. 65-93), Cahier du groupe de recherche sur la philosophie du langage. Grenoble : Université des Sciences Sociales de Grenoble.

- DUCROT, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- DUCROT, O. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. Dans M. Doury et S. Moirand (dir.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation* (pp. 17-35). Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- DUMORTIER, J.-L. (1994). Propédeutique de la dissertation : propositions pour une didactique de la dissertation au deuxième degré de l'enseignement secondaire. *Enjeux*, 33, 5-34.
- ECO, U. (1972). *La structure absente. Introduction à la recherche sémiotique*. Paris : Mercure de France.
- ECO, U. (1985). *Lector in fabula. Le rôle du lecteur*. Paris : Le livre de poche.
- ELGHAZI, L. et CHARTRAND, S.-G. (2014). II. Qu'est-ce que l'efficacité argumentative? *Correspondance*, (19), 3, 23-27.
- ENRICA, P. et FRANCIS, Y. (2005). Le manuel est mort, vive le manuel! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458.
- ÉRARD, S. (2001a). Le débat régulé. Dans J. Dolz, J., M. Noverraz, M. et B. Schneuwly, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*. Vol. IV, 7^e, 8^e, 9^e (pp. 273-302). Bruxelles : De Boeck.
- ÉRARD, S. (2001 b). Le point de vue. Dans J. Dolz, J., M. Noverraz, M. et B. Schneuwly, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*. Vol. IV, 7^e, 8^e, 9^e (pp. 245-272). Bruxelles : De Boeck.
- ÉRARD, S. (2005). Débat à l'oral et enseignement du français, *Résonances*, 2, 6-7.
- ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (2014). Dialogue et dialogisme dans les textes en classe : approches pluridisciplinaires, n° 173.
- FAERCH, C.; KASPER, G. (Eds) (1983). Plans and strategies in foreign language communication. Dans C. Faerch & G. Kasper (Eds). *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20-60). London : Longman.
- FAIRCLOUCH, I. et FAIRCLOUCH, N. (2012). *Political Discourse Analysis. A Method for Advanced Students*. London : Routledge.
- FAVART, M., et PASSERAULT J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production. *L'année psychologique*, (99) 1, 149-173.
- FAYOL, M. et ABDI, H. (1990) Ponctuation et connecteurs : Etude expérimentale de leur fonctionnement dans les paires de propositions. Dans M. Charolles, S. Fisher et J. Jayez (éd.). *Le discours* (pp. 167-180). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- FERNÁNDEZ, M. (1996). De l'opacité à la transparence : analyse contrastive des connecteurs argumentatifs. Proposition didactique. *Études de linguistique appliquée*, 104, 471-478.
- FILLETAZ, L. (2001). *Les types de discours*. CLAC. En ligne <http://www.ucm.es/info/circulo/no8/index.htm>
- FLOWER, L. et HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, (32) 4, 365-387
- FORGET, A. (2008). Importer le concept d'institutionnalisation en classe de français : peut-on créer les conditions d'une migration heureuse. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 20, 75-88.
- FOUCAULT, M. (1969/1990). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

- GAGNON, R. (2010). Former à enseigner l'argumentation orale : de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale. Thèse de doctorat : Université de Genève. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:6777>.
- GARCIA-DEBANC, C. (1994). Apprendre à justifier par écrit une réponse : analyses linguistiques et perspectives didactiques. *Pratiques*, 84, 5-40.
- GARCIA-DEBANC, C. (2001). Les genres du discours procédural : invariant et variations. *Pratiques*, 111/112, 65-76.
- GENETTE, G. (1987). Seuil. Paris : Le Seuil.
- GENEVAY, E. (1996). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne : LEP.
- GENEVAY, E., LIPP, B et SCHOENI G. (1987). *Langue française. Notes méthodologiques, activités sur les textes, 9^e*. Lausanne : Éditions L.E.P. Loisirs et Pédagogie SA.
- GÉRARD, F.-M. et ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- GHIGLIONE, R. (1992). La réception des messages, *Hermès*, 11-12, 247-264.
- GIASSON, J. (1995). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaétan Morin.
- GOBBE, R. et TORDOIR, M. (1986). *Grammaire française*. Bruxelles : Plantyn.
- GOLDER, C. (1992 b). Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. *Pratiques*, 73, 119-125.
- GOLDER, C. (1992a). Argumenter : de la justification à la négociation. *Archives de Psychologie*, 60, 3-24.
- GOLDER, C. (1992c). Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments. *Revue de phonétique appliquée*, 102, 31-43.
- GOLDER, C. (1993). Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits? *Enfance*, 47, 359-376.
- GOLDER, C. (1996 b). *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- GOLDER, C. (1996a). La production de discours argumentatifs : revue de questions. *Revue française de pédagogie*, 116, 119-134.
- GOLDER, C. et COIRIER, P. (1994). Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, 18, 187-210.
- GOLDER, C., et FAVART, F. (2003). Argumenter c'est difficile... Oui, mais pourquoi? Approche psycholinguistique de la production argumentative en situation écrite. *Études de linguistique appliquée*, 130, 187-209.
- GOODY, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.
- GRAÇA, L. et PEREIRA, L. A. (2009). Le rôle des outils didactiques dans la construction de l'objet enseigné : le cas d'une séquence didactique du texte d'opinion. *Travail et formation en éducation*. En ligne : <http://tfe.revues.org/839>

- GRANDIÈRE, M. (2004). Un modèle d'école en France vers 1660-1740 : l'école chrétienne. Dans Grandière M. et A. Lahalle (dir.). *L'Innovation dans l'enseignement français (XVI^e-XX^e siècle)*. Lyon : SCEREN CRDP Pays de la Loire/INRP.
- GRIZE, J.B. (1981). Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. *Langue française*, 50, 7-19.
- GRIZE, J.B. (1990). *Logique et langage*. Paris : Orphrys.
- GRIZE, J.B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : P. U.F.
- GUALLAR, C., FERRERES, F., LAGO, E., LEVAILLANT, M, MESTREIT, C., PENDANX, M. et TOST, M. (1990). Approche d'un traitement des connecteurs argumentatifs en classe FLE. *Revue de phonétique appliquée*, 95, 191-200.
- GUIBERT, R. (2002) Formation au dialogisme et formation dialogiques pour des adultes. *Le Français aujourd'hui*, 136, 95-103.
- HACHEY, V. (2014). *La planification du texte d'opinion en classe de français*, Mémoire de maîtrise en didactique. Québec : Université Laval.
- HAMBLIN, C.L. (1970). *Fallacies*. London : Mathuen & Co LTD
- HAMMAR E. (1989). Projets-outils-pratiques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 43-45.
- HAMMAR, E. et PUREN C. (1989). Présentation. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 2-3. http://fle.asso.free.fr/sihfiles/Documents/D04/D4_complet.pdf
- HARRIS, Z. S. et DUBOIS-CHARLIER, F. (1969). Analyse du discours. *Langages*, 13, 8-45.
- HELL, B. (1999). *Possession et chamanisme, les maîtres du désordre*. Paris : Flammarion.
- HIDDEN, M.-O. (2008). Apprendre à rédiger un texte en français L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 27, 108-122.
- HOOGAERT, C. (1995). Perelman et Toulmin : pour une rhétorique néo-dialectique. *Hermès*, 15, 155-169. Paris : éditions du CNRS.
- ILSSELING, S. (1976). Rhétorique et philosophie. Platon et les Sophistes, ou la tradition métaphysique et la tradition rhétorique. *Revue Philosophique de Louvain*, 22, 193-210.
- JACQUIN, J. (2011). Le/La polémique : une catégorie opératoire pour une analyse discursive et interactionnelle des débats publics? *Semen*, 31, 43-60
- JEANMART, G. (2011). L'efficacité de l'exemple. *Revue de philosophie politique de l'ULG*, 4, 4-48.
- JESPERSEN, J. et REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1997). Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique. *Pratiques*, 96, 101-124
- JULIEN, F. (2005). *Conférence sur l'efficacité*. Paris : Presses universitaires de France.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, Tome 2. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994). Rhétorique et pragmatique : les figures revisitées. *Langue française*, 101, 57-71.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris : Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2009, 4^e éd.). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- LAHIRE, B. (1990). Sociologie des pratiques d'écriture : contribution à l'analyse du lien entre le

social et le langagier. *Ethnologie française*, 3, 262-273.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : P.U.L.

LAPOINTE, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Educatechnologiques*, 1, 54-87.

LAURENS, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM : analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176, 59-75.

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI (1998). *Argumenter : enjeux et pratiques*, n° 123.

LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI (2004). *Argumenter à tout bout de champ*, n° 145.

LE MOIGNE, J.-L. (1974). *Les systèmes de décision dans les organisations*. Paris : Presses universitaires de France.

LE MOIGNE, J.-L. (1977). *La théorie du système général, Théorie de la modélisation*. Paris : Col., Systèmes-Décisions, Presses Universitaires de France.

LEBRUN M. (dir., 2007). *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Presses de l'Université du Québec.

LEBRUN, M. (dir., 2006). *Le manuel scolaire. Un outil à multiples facettes*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LECAVALIER, J. (2003). La didactique de l'écriture : les marqueurs de relation dans les cours de français du collégial. Thèse de doctorat en didactique. Université de Montréal.

LECAVALIER, J., CHARTRAND, S.-G. et LÉPINE, F. (2016). La révision-correction de textes : un temps fort de l'activité grammaticale en classe pour mobiliser les connaissances des élèves sur la langue. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Mieux enseigner la grammaire au primaire et au secondaire. Pistes didactiques et activités pour la classe* (pp. 303-325). Montréal : ÉDITION DU RENOUVEAU PÉDAGOGIQUE, INC.

LECLERCQ, G. (2003). Quelques usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs*, 2, 71-104.

LEFÉBURE, T. (2008). L'influence de la parole. Dans A. Dorna, J. Quellien, et S. Simonet, (dir.). *La propagande : images, paroles et manipulation* (pp. 127-138). Hartmann : Paris.

LEGENDRE, R. (2005, 3^e éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

LEMPREUR, A. (1990). Les restrictions des deux néo-rhétoriques. Dans M. Meyer et A. Lempereur, *Figures et Conflits Rhétoriques* (pp. 139-158). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

LIPP, B., NOVERRAZ, M. et SCHOENI, G. (dir., 1993). *Activités textuelles. Français 9^e*. Lausanne : Fournitures et éditions scolaires du canton de Vaud/Éd. LEP.

LOSLIER, M. (2001). Une difficulté pour le rédacteur professionnel : argumenter pour un destinataire « flou ». *Recherches en rédaction professionnelle*, (1), 1, 1-9.

MACHT, K. (1989). Idéologie et didactique. Le manuel de français de Meidinger. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 7-13.

MAGNE, J. (2002). Tentative pour diagnostiquer quelques obstacles dans l'approche de l'écriture argumentative. *Pratiques*, 115/116, 125-142.

MAINGUENEAU, D. (1996). *Les termes clefs de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

MAINGUENEAU, D. (2007). Genres de discours et modes de généricité. *Le français aujourd'hui*, 159, 29-35.

- MAINGUENEAU, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours, *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne] URL : <http://aad.revues.org/660>.
- MAINGUENEAU, D. (2012). Introduction, *Argumentation et analyse du discours*, 9, 1-4. [En ligne] URL : <https://aad.revues.org/1345>
- MAINGUENEAU, D. (dir. 1995). *Les analyses du discours en France. Langages*, 117.
- MASSERON, C. (1992). *Argumentation écrite. Pratiques*, 73, 3-5.
- MASSERON, C. (1996). *Présentation*, 93, 3-4.
- MELS (1996). Programme d'études Français, langue d'enseignement. En ligne : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/temp/DFGA/Francais/fra_lm.pdf
- MELS (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. En ligne : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/Pres_Faits.pdf
- MELS (2004). *Structure du programme de formation*. En ligne : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/Structure.pdf>
- MELS (2014). *Programme de formation de l'école québécoise. Intégration scolaire linguistique, scolaire et sociale*. En ligne http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5cpfeq_intlingccolcocial.pdf
- MELS (2015). *Grille pour l'article d'opinion. La 5^e secondaire*. En ligne http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/Grilles_ALS_Bas_e_5e_sec_2015-16_C3.pdf
- MEYER, M. (1991 b). Problématologie et argumentation ou la philosophie à la rencontre du Langage. *Hermès*, 15, 145-154.
- MEYER, M. (1991a). *Aristote et les principes de la rhétorique contemporaine. Introduction à Aristote, La rhétorique — Des Passions*. Paris : Rivages.
- MEYER, M. (1999). *Histoire de la rhétorique des grecs à nos jours*. Paris : Le livre de Poche.
- MEYER, M. (2008). *Principia Rhetorica. Une théorie générale de l'argumentation*. Paris : Fayard.
- MEYER, M. (éd., 1993). *Questions de rhétorique*. Paris : Gallimard.
- MEYER, M., CARRILHO, M. M. et TIMMERMANS, B. (1999). *Histoire de la Rhétorique des Grecs à nos jours*. Paris : Le Livre de Poche.
- MIÉVILLE, D. (1979). Exemple et pédagogie. *Revue Européenne des sciences sociales*, 45, 119-142.
- MIÉVILLE, D. (1983). Analogie et exemple. Dans M.-J. Borel, J.-B. Grize et D. Miévielle, *Essai de logique naturelle* (pp. 149-213). Berne : Peter Lang.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION – MÉQ (1995). *Français. Secondaire*. Programme d'études, Québec : Gouvernement du Québec.
- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier.
- MOESCHLER, J. (2002). Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural. *Cahiers de linguistique française*, 24, 265-292.
- MOESCHLER, J. et AUCHLIN, A (1998). *Introduction à la linguistique contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- MOFFET J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21, 1, 95-120.

- MOIRAND, S (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- MOIRAND, S. (1988). *Une histoire de discours*. Paris : Hachette.
- MOIRAND, S. (2000). Variation discursive dans deux situations contrastées de la presse ordinaire. *Les Carnets du CEDISCOR*, 6, 45-62.
- MOLINE, J. (1985). Pour une histoire de l'interprétation : les étapes de l'herméneutique. *Philosophiques*, 12, 1, 73-103.
- MOLLIER, J.-Y. (1993). Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple. *Romantisme*, 80, 79-93.
- MONFOUGA-BROUSTRA, J. (2001). Sur l'efficacité symbolique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 110, 171-176.
- MORAND, B. (2008). Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations. *Tréma*. En ligne, 29 | 2008. URL : <http://trema.revues.org/699>
- NELLENGER L. (1985). *La persuasion*. Paris : PUF.
- NONNON, É. et GOIGOUX, R. (coord. 2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture de l'école au collège. Repères, 35.
- NTIRAMPEBA, P. (2003). La progression en didactique du texte argumentatif écrit. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, (6) 2, 159-169.
- OPPEL, Y. (1976). L'analyse des manuels scolaires. *Élaboration d'une grille descriptive*, Neuchâtel : Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques (IRDPP).
- ORIOLE-BOYER, C. (1994). *Pour une didactique du français, langue et littérature*. Lille : CRDP.
- ORIOLE-BOYER, C. (dir. 1990). *La réécriture*. Grenoble : Ceditel.
- ORIOLE-BOYER, C. et BILOUS, D. (2013). *Ateliers d'écriture littéraire*. Paris : Hermann.
- PACKARD, V. (1958). *La persuasion clandestine*. Paris : Calmann-Lévy.
- PASTRE, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans Carré, P. et Caspar, P. *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 403-416). Paris : Dunod.
- PERELMAN, C. (1970). *Le champ rhétorique*. Bruxelles : Presses universitaires de Bruxelles.
- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique*. Paris : Vrin.
- PERELMAN, C. et OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958/1992). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- PERRIN-GOY, S. (2010). L'interaction didactique dans l'enseignement instrumental : consignes et régulations multimodales influencées par la nature des artéfacts. Manuscrit présenté au Colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes », Université de Lyon — ICAR — CNRS — INRP, 24-26 juin 2010, Lyon.
- PERRIN, L. (1993). L'ironie mise en trope. Du sens des énoncés hyperboliques et ironiques. Paris : Kimé.
- PERRIN, L. (2004). Polyphonie et autres formes d'hétérogénéité énonciative : Bakhtine, Bally, Ducrot. *Pratiques*, 123/124, 7-28
- PICCARDO, E. et YAÏCHE, F. (2005/4). Le manuel est mort, vive le manuel! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de linguistique appliquée*, 140, 443-458.
- PIERRE, R. (1994). *De l'alphabétisation à la littératie : le défi du XXI siècle*. Conférence d'ouverture du colloque mondiale : Citoyens de demain : Quelle éducation? Paris, UNESCO. 37-51.

- PLANTIN, C. (1989). *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*. Paris : CNDP.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris : Kimé.
- PLANTIN, C. (1991). Questions — > Arguments —> Réponses. Dans C. ORECCHIONI, C. (éd). *La Question*. Lyon : PUL. En ligne <http://icar.../membres/cplantin>
- POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- POPICA, M. et STE-MARIE, I. (2014). *Paragraphes, pratiques de rédaction*. Anjou : Les éditions CEC.
- PORTILLO, S. (2010). *Problématique des genres dans les productions écrites universitaires*. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en sciences du langage. Besançon : Université de Franche-Comté.
- PORTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite. Expression et communication*. Paris : Hachette/Larousse.
- POUIT, D. et GOLDRER C. (1996). Peut-on faciliter l'argumentation écrite? Effets d'un schéma de texte, d'une liste d'idées et d'un thème familier. *Archives de psychologie*, (64) 250, 179-199.
- PRATIQUES (1992). *L'argumentation écrite*, n° 73.
- PRATIQUES (1996). *Enseigner l'argumentation*, n° 96.
- PRATIQUES (2004). *Polyphonie*, n° 123-124.
- PROUCHET, M. (2001). D'apprendre à penser... à penser pour connaître : regard critique sur l'éducation cognitive à l'école. *Cahiers Alfred Binet*, (666) 1, 29-47.
- PUREN, C. (1989). Méthodologie, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 39-42.
- PUREN, C. (2008). Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels. Site de l'APLV <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409>
- PUREN, C. (2010). Les manuels récents de français langue étrangère : entre perspective actionnelle et approche communicative. *FULGOR*, (4) 2, 34-54.
- RAPHAËL, M. (2011). L'argumentation au carrefour des disciplines : sciences du langage et sciences sociales. *A contrario*, 16, 3-9.
- RAPHAËL, M. (2014). La notion d'argumentation et ses définitions : éléments pour une didactique des théories argumentatives contemporaines au niveau universitaire. *Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage*, 33, 157-185.
- RAYNAL, F. et RIEUNIER, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- REBOUL, O. (1991). *Introduction à la rhétorique*. Paris : PUF.
- RECHERCHES (1991). *Situations d'argumentation*, n° 14.
- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER, Y. (1993), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.

- REUTER, Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique. *Le français aujourd'hui*, 159, 11-18.
- REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I. et LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck : Bruxelles.
- RICCEUR, P. (1986). Rhétorique – Poétique – Herméneutique. Dans M. MEYER, *De la métaphysique à la rhétorique* (pp. 143-155). Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- RIEGEL, M., PELLAT, M. et RIOUL, R. (2005, 3^e éd.). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France, coll. Quadrige.
- RIQUOIS, E. (2010). Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE. *Éducation-Formation*, 129-142. <halshs-01066557>
- ROCCI, A. (2006). Pragmatic inference and argumentation in intercultural communication. *Intercultural Pragmatics*, 3, 409-442.
- RONVEAUX, C. et SCHNEUWLY, B. (2007). Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats. *Éducation et didactique* (1),^o 1. En ligne : <http://educationdidactique.revues.org/77>
- ROULET, E. (2001). *Un modèle d'analyse de l'organisation du discours*. Berne : Peter Lang.
- ROULET, E. et coll. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- RUBATTEL, C. (1990). Polyphonie et modularité. *Cahiers de linguistique française*, 11, 297-310.
- SARRAAZY, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112, 85-118.
- SCHEEPERS, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.
- SCHNEUWLY B. et BAIN, D. (1993). Des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. Dans L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 219-238). Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY, B. (1989). La conception vygotksyenne du langage écrit. *Études de linguistique appliquée*, 73, 107-117
- SCHNEUWLY, B. (1990 b). Didactique : quelques notes sur son histoire. *La lettre de l'Association DFLM*, 7, 22-24.
- SCHNEUWLY, B. (1990a). « Didaktik /Didactiques », *Éducation et recherche*, 3, 213-220.
- SCHNEUWLY, B. (1993). Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. Dans Reuter, Y. (dir.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (1994). Genres et types de discours. Considérations psychologiques ontogénétiques. Dans Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture. Actes de colloque Théodile-CREL* (pp. 155-173). Berne : Peter Lang.
- SCHNEUWLY, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio historique. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et p. Raymond (éd), *La production de textes* (pp. 73-100). Montréal : Les Éditions Logiques.

- SCHNEUWLY, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Repères*, 26/27, 317-330.
- SCHNEUWLY, B. et BAIN, D. (1997). Vers une pédagogie du texte. *Le Français aujourd'hui*, 79, 13-23.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- SCHNEUWLY, B., CORDEIRO, G. S. et DOLZ, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 77-93.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., et coll. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT M.-C., DOLZ J. (1989) Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58.
- SIMARD, C. (1997). *Éléments de didactique du français Langue première*. Saint-Laurent : ERPI.
- SIMARD, C., DUFAYS, J.-L., DOLZ, J. et GARCIA-DEBANC, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- SIVADIER, A. (2002). La formation aux concours internes : un enjeu pour l'évolution de la didactique du français. *Le Français aujourd'hui*, 136, 17-26.
- SOULEZ, G. (2004). Rhétorique, public et manipulation. *Hermès*, 38, 89-95.
- SPROAT, R. (2000). *A computational theory of writing systems*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- TAGUIEF, P.-A. (1990). L'argumentation politique. Analyse du discours et Nouvelle Rhétorique. *Hermès*, 8-9, 261-287
- TERRAY, E. (1991). Égalité des anciens, égalité des modernes. Dans Droit, R.-P. (éd. 1991), *Les Grecs, les Romains et nous, l'Antiquité est-elle moderne*. Paris : Le Monde Édition.
- TERRISSE, A. (éd. 2001). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- THYRION, F. (1994). Le contexte de production en situation scolaire d'argumentation. *Enjeux*, 33, 50-61.
- THYRION, F. (1997). *L'écrit argumenté. Questions d'apprentissage*. Louvain : Peeters.
- THYRION, F. (2011). *Les voies du discours*. Presse universitaire de Louvain : Louvain-La-Neuve.
- TINDALE, C. W. (2009). L'argumentation rhétorique et le problème de l'auditoire complexe. *Argumentation et Analyse du Discours*. En ligne, 2 | 2009URL : <http://aad.revues.org/493>
- TODOROV, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris : Seuil.
- TOULMIN, S. E. (1958/1969). *The Uses of Argument*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN F. H. et GROOTENDORST, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-Dialectical Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VAN EEMEREN, F. H. et GROOTENDORST, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussion : A Theoretical Model for the Analysis of Discussion Directed towards Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht : Floris Publications.
- VAN EEMEREN, F. H. et GROOTENDORST, R. (1996). *La nouvelle dialectique*. Paris : Kimé.

VAN EEMEREN, F. H. et GROOTENDORST, R. (2003). A Pragma-Dialectical Procedure for a Critical Discussion. *Argumentation*, (7) 17, 365-386.

VAN EEMEREN, F.H. (éd., 2002). *Advances in pragmadialectics*. Amsterdam : Sic Sat/newport.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002/2001). Présentation. *Études de linguistique appliquée*, 125, 7-9.

VIGNER, G. (1996). *Écrire pour convaincre*. Hachette : Paris.

VINCENT, S. et ARCAND, B. (1979). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec ou comment les Québécois ne sont pas sauvages*. Montréal : Les Éditions Hurtubise HMH.

VOLOKINOV, V. N. (1929/2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas. Édition bilingue traduite du russe par P. Sériot et I. Tylkowski-Ageeva, préface de P. Sériot.

VULBEAU, A. (2011). Contrepoint – L'émergence de l'ingénierie sociale. *Informations sociales*, 167, 51-51.

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

WALTON, D. (1980). Why is the *Ad Populum* a Fallacy? *Philosophy and Rhetoric*, 13, 264-278.

WALTON, D. N. et KRABBE, E. C. (1995). *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany : State University of New York Press.

WEISSER, M. (2003). La gestion didactique des situations d'argumentation orale. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 36/3, 49-76.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2000). Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique, *Repères*, 22, 61-81.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2004). Quelques pistes pour enseigner la lecture de consignes. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 1, 71-80.

ANNEXES

Annexe A

— Article de philosophie Magazine intitulé « L'iPad, ou la tentation du superflux » :
<http://www.philomag.com/lepoque/lipad-ou-la-tentation-du-superflux-3173>

Annexe B

Question de compréhension pour se préparer à l'atelier 1

1. Le mot « superflux », tel qu'écrit dans le texte, n'existe pas dans le dictionnaire, il s'agit visiblement d'un néologisme combinant l'adjectif « superflu » et « flux ». Expliquer les raisons de cette combinaison et de ce néologisme.

Réponse possible : L'auteur met en exergue la futilité du produit lui-même, en plus l'inutilité des données auxquelles L'iPad pourrait nous donner accès, tel que les vidéos, les réseaux sociaux, etc. Une autre hypothèse est possible : superflux en référence la masse des données que les usagers reçoivent, mais aussi celle que les marchands et les publicistes entre autres peuvent collecter sur les usagers de l'iPad.

2. Comment qualifier la position de l'auteur concernant l'iPad?

Réponse possible : L'auteur est critique vis-à-vis de l'iPad; il conteste son utilité.

3. À quoi sert l'exemple de Tintin donné au début du texte?

Réponse possible : Ironie, contradictions des consommateurs, même les plus avertis; tablette inutile tout autant que la panoplie des objets achetés par Tintin (paire de skis pour son voyage en orient).

4. Qu'est-ce qui vous a aidé à repérer les différentes sources des arguments?

Réponses possibles : Citation (discours rapporté, ponctuation), jugement de valeur, cohérence avec le point de vue général du texte, ironie, etc.

5. Selon l'auteur, quelles sont les raisons du succès commercial de l'iPad? Cochez les bonnes réponses.

Son prix (1); son utilité (2); sa fiabilité (3); la rhétorique marketing (4); ses particularités, comparées aux produits antérieurs (5) ses performances techniques (6); sa finalité spécifique (7); son indétermination comme produit (8).

Réponses : 4 et 8

6. Partagez-vous l'opinion de l'auteur? Êtes-vous d'accord avec la thèse de l'auteur? Justifiez votre réponse.

Réponses possibles : plusieurs réponses. Utiliser ce moment pour confronter les points de vue.

Annexe C

Publié le 18 févr. 2014 par Hugo Séguin, chroniqueur invité sur le site d'Équiterre

Le pétrole d'Anticosti fait rêver. À entendre politiciens, leaders d'affaires et chroniqueurs, le salut économique du Québec en dépendrait. On ne sait pas combien il y en a, ni s'il serait économiquement rentable de l'exploiter, mais ce n'est pas grave : quand on rêve, la réalité exerce une moins grande emprise sur nous.

« Avec 45 milliards de dollars de retombées potentielles », nous dit la première ministre Marois, « il serait complètement irresponsable » de lever le nez sur le pétrole québécois, ajoute-t-on pour lui faire écho. Avec le pétrole d'Anticosti, le poids de la dette, le « mur fiscal », « le choc démographique » pourraient être conjurés, nos angoisses économiques apaisées. L'équité intergénérationnelle, la survie des programmes sociaux, le rééquilibrage de notre balance commerciale s'appréhendent tout à coup sous un angle bien différent.

Pendant que certains fantasment sur le potentiel de l'Île au Trésor, l'économie réelle, celle dans laquelle nous vivons aujourd'hui, souffre de faiblesses importantes sur lesquelles il convient de se pencher avec urgence. C'est sur cette économie réelle que devraient porter notre attention et nos interventions.

Posons deux constats : personne n'a encore réussi à démontrer la présence de pétrole économiquement exploitable sur Anticosti. À l'heure actuelle, on ne discute ici que de « ressources pétrolières non découvertes » (*Undiscovered Resources*). Les vérificateurs externes de Pétrolia (Sproule, de Calgary) font état de la présence potentielle de 31 milliards de barils sur Anticosti, tout en s'empressant d'indiquer « qu'il n'existe aucune certitude que ces ressources seront découvertes [...] ni qu'il sera commercialement viable d'exploiter une quelconque portion de celles-ci ».

Pour aider le commun des mortels à s'y retrouver, la Commission des valeurs mobilières de l'Alberta avait un jour suggéré une analogie avec la pêche sportive : « Il y a de l'eau dans le lac. Quelqu'un vous a dit qu'il y avait du poisson dans le lac. Votre chaloupe est sur la remorque et vous êtes prêts à la mettre à l'eau. Mais vous pourriez tout aussi bien décider d'aller jouer au golf à la place ». Autrement dit, vous nagez dans l'incertitude et vous pourriez très bien perdre votre temps et votre argent. Parce que l'exploration pétrolière est une aventure risquée et très coûteuse. D'ailleurs, incapables de lever les fonds nécessaires dans le secteur privé, Pétrolia et Junex se sont tournés vers le gouvernement du Québec, sous l'œil attendri des milieux d'affaires et des détracteurs de l'interventionnisme de l'État.

Le deuxième constat est le suivant : advenant la découverte de quantités appréciables de pétrole, exploitables commercialement, il s'écoulera une bonne décennie avant que l'on commence à engranger des bénéfices sous la forme de dividendes, de redevances et de rentrées fiscales, dont l'ampleur est impossible à chiffrer à l'avance. Pendant ce temps, l'économie du Québec continue d'être secouée par l'évolution de l'environnement économique mondial. Ce sont nos entreprises et leurs travailleurs qui sont au front, dans la vie réelle.

Les inquiétudes de Jacques Parizeau

« C'est la première fois depuis 30 ans que je suis inquiet quant à l'avenir économique du Québec », a déclaré Jacques Parizeau au début du mois. Commentant de récentes études de la Chaire en fiscalité de l'Université de Sherbrooke et de HEC-Montréal, il note l'érosion de la productivité de nos entreprises, la chute des investissements privés et le recul de nos exportations. Il aurait pu ajouter que, de 2000 à 2010, le secteur manufacturier québécois a fondu de 30 %, passant de 23,6 % à 16,3 % du PIB, entraînant la perte de 22 % des emplois directs du secteur.

Dans un contexte de forte concurrence, la productivité des entreprises et de la main-d'œuvre, notre capacité d'innover et celle de créer des entreprises qui s'inséreront au sein de chaînes de valeurs mondialisées sont davantage garantes de notre santé économique à long terme que le fait de miser sur l'espoir de se réveiller un matin assis sur une grosse bulle d'hydrocarbures.

On voit mal comment une éventuelle — et lointaine — exploitation pétrolière, aux retombées économiques et environnementales plus qu'incertaines, viendrait soutenir l'économie réelle et appuyer nos entreprises à faire leur place sur les marchés internationaux.

« [Nos entreprises] font face à une concurrence internationale impitoyable, dont seules les plus productives, les plus innovatrices et les plus flexibles peuvent sortir gagnantes », note à juste titre la nouvelle Politique industrielle du Québec de la ministre Zakaïb. Face à la hausse des coûts de l'énergie et des matières premières, « [l]es entreprises de tous les secteurs et de toutes les régions doivent innover et faire des gains importants de productivité, tout en se positionnant sur la scène mondiale avec une commercialisation efficace », indique encore la Politique.

Le constat est posé. Restera à voir, comme l'indique Jacques Parizeau, ce que privilégieront les partis politiques et les décideurs économiques au cours des prochains mois. Une économie fantasmée, qui monopolise une grande partie du débat économique et du temps d'antenne, ou l'économie réelle, sur laquelle repose, aujourd'hui et pour demain, la société québécoise.

Le rêve d'un Québec pétrolier doit être considéré comme il est : une question périphérique qui détourne l'attention des enjeux fondamentaux de notre économie, au profit d'un tout petit nombre d'individus et d'entreprises qui souhaitent embrigader la société québécoise et les deniers publics pour soutenir leurs investissements hautement spéculatifs.

Article disponible à : <http://www.equiterre.org/choix-de-societe/blog/leconomie-fantasmee>

Annexe D

Corrigé du tableau de l'atelier 1, séance 2

Arguments qui étayent la thèse de l'énonciateur	Arguments en faveur de la thèse adverse qui sont réfutés par l'énonciateur	Concession
<p>1— Quantité et rentabilité incertaines du pétrole d'Anticosti;</p> <p>2— Présence de pétrole économiquement exploitable : jamais démontrée;</p> <p>3— Beaucoup d'incertitudes et pertes possibles;</p> <p>4— La nécessité et l'urgence de se pencher sur l'économie réelle;</p> <p>5— Pétrolia et Junex incapables de lever les fonds nécessaires à l'exploitation du pétrole d'Anticosti;</p> <p>6— Recours du privé (Pétrolia et Junex) à l'État et partage des profits contredisent la thèse de la rentabilité;</p> <p>7— Aucun avantage économique ou fiscal à court terme;</p> <p>8— L'économie réelle VS économie basée sur une éventuelle exploration pétrolière</p> <p>9— Le rêve du pétrole nous détourne des vrais enjeux et des vraies solutions.</p>	<p>1— le salut économique du Québec dépend du pétrole d'Anticosti;</p> <p>2— le pétrole d'Anticosti est la solution à tous les problèmes du Qc : dettes, choc démographique, etc.</p> <p>3— 45 milliards de dollars de retombées potentielles</p> <p>4— « il serait complètement irresponsable » de lever le nez sur le pétrole québécois</p> <p>5— présence potentielle de 31 milliards de barils sur Anticosti</p>	<p>1— L'énonciateur admet que le Québec a d'énormes défis, mais le pétrole d'Anticosti n'est pas la solution.</p> <p>2— L'énonciateur est d'accord avec la déclaration de M. Parizeau, avec celle de la ministre Zakaïb et aussi avec les résultats des études (Université de Sherbrooke et de HEC), mais pour lui la santé économique du Qc dépend de notre productivité, de notre capacité à innover et à créer des entreprises et non de la découverte du pétrole;</p>

Annexe E

Synthèse de l'analyse de la situation de communication de l'article « l'iPad, ou la tentation du superflux »

<p>L'énonciateur (L'auteur) : philosophe et critique de Dostovski Le destinataire (le lecteur) : lecteurs familiers avec les textes de vulgarisation philosophique Média/Support de publication : <u>Philosophie Magazine</u> (vulgarisation philosophique) Rubrique analyse : réflexion, lexicque, structure du texte Lieu et temps de diffusion : France et la francophonie (?) Contexte sociopolitique : résistance à la culture et la politique américaine Contexte idéologique et culturel : cartésianisme, culture sociale, faible influence de l'individualisme, etc. Versus « <i>enthousiasme californien</i> » Contexte discursif : publicité de l'Ipad, écho dans les médias, célébrité croissante de S. Jobs, célébration du génie de ce dernier versus les doutes sur l'utilité de l'iPad, critiques</p>

Annexes E2

Vive le pétrole plus cher

En un peu plus d'un an, les cours du pétrole ont triplé. Apparemment, c'est une très mauvaise nouvelle. Pourtant, en dépit du désagrément que constitue à court terme la flambée du prix à la pompe, la hausse du brut est loin de n'avoir que des aspects négatifs. À certains égards, elle était même nécessaire, si ce n'est désirable.

D'un point de vue « moral », d'abord, il est difficile de défendre l'idée que les pays producteurs avaient le devoir de continuer à brader ce qui est parfois leur seul produit d'exportation. Car c'est bien de bradage qu'il s'agissait jusqu'au début de l'année passée! À 12 dollars le baril, le pétrole était environ six fois moins cher (en dollars constants) en janvier 1999 que vingt ans plus tôt. En réalité, si l'on excepte la période de la guerre du Golfe, les cours de cette matière première pourtant vitale pour l'Occident se traînent depuis 1986. Or, durant cette période, et en particulier depuis dix ans, la richesse des pays acheteurs s'est considérablement accrue. Ce fut rarement le cas dans les pays producteurs. Car tous ne sont pas des émirats croulant sous l'argent : il y a au Venezuela, au Nigeria ou en Indonésie, par exemple, des dizaines de millions de pauvres. En moyenne, le PIB par tête est à ce jour dix fois moins élevé dans les pays de l'OPEP que dans ceux de l'OCDE! La hausse du cours du brut est donc une sorte de mégamesure de redistribution dont les détracteurs de l'« horreur économique » pourraient se féliciter un peu plus bruyamment...

Mais il y a mieux! À long terme, un pétrole plus couteux est sans doute dans l'intérêt économique de tous — pays importateurs comme pays producteurs. Car la cherté de l'or noir constitue le meilleur gage possible que cette ressource rare sera mieux utilisée... et s'épuisera moins vite.

Que se passe-t-il en effet lorsque les cours grimpent? Les pays importateurs s'organisent pour consommer moins afin de ne pas dépenser plus. Les producteurs d'électricité rivalisent d'ingéniosité pour trouver des énergies alternatives — n'oublions pas que le programme nucléaire civil français a été lancé au lendemain de la crise du pétrole de 1973 —, les constructeurs automobiles déploient des trésors d'imagination pour réduire la consommation d'essence, les bâtisseurs attachent plus d'importance à l'isolation thermique des logements, etc. Au total, la « machine économie » devient plus efficace puisqu'elle engloutit moins d'ingrédients pour produire autant de confort... et moins de pollution.

On peut évidemment obtenir le même résultat en taxant la consommation de produits pétroliers — et les pays consommateurs, on le sait, ne s'en privent pas. Mais est-il bien légitime que ce soient eux, et non les États producteurs, qui se mettent dans la poche l'essentiel de cette « surtaxe »? La hausse du cours du brut et la réaction des États consommateurs, qui a consisté ces derniers mois à plafonner ou à réduire leurs prélèvements fiscaux, peuvent aussi s'analyser comme une correction bienvenue de la clé de répartition de la fameuse rente pétrolière, laquelle était devenue outrageusement favorable aux États percepteurs au détriment des pays producteurs.

Ultime service rendu à la collectivité par la hausse du brut : il pousse les compagnies pétrolières à chercher de l'huile dans des zones où il était jusqu'alors peu rentable de forer. Ce qui éloigne — au bénéfice des producteurs comme des consommateurs — la perspective de l'épuisement des ressources pétrolières... laquelle est fatalement rendue plus proche par la croissance de l'économie, qui augmente le rythme auquel nous engloutissons l'or noir.

Trouver plus de pétrole, lui trouver plus vite un substitut, mieux rémunérer ceux qui, un jour, n'en auront plus à vendre : voilà donc ce à quoi nous conduit la hausse du prix du brut. Faut-il vraiment s'en plaindre?

Philippe Manière, *Le Point*, publié le 22 janvier 2007.

Annexe F

Quelques données sur l'immigration⁶¹

Croissance récente au Québec

Population : estimée à 7 410 000 à la mi année 2001, plus de 8 millions en 2012. / Croissance lente, mais positive. Depuis 1996, croissance annuelle varie de 25 000 à 35 000 personnes. / Dans 25 ans, le Québec comptera environ 1 000 000 aînés de plus qu'actuellement. Actuellement autour de 12 %, la part des aînés dans la société va passer à près du quart de la population totale. / Le nombre d'aînés va donc doubler. Dans ce groupe, les gens du 4e âge (80 ans et plus) augmenteront. / Concentration des nouveaux arrivants dans la région de Montréal. / Faible présence des immigrants dans les régions.

Main-d'œuvre et économie :

Crise de main d'œuvre dans le secteur des technologies de l'information. /Même constat en ingénierie, infirmerie, tourisme et autres métiers. /Les besoins dans le secteur agricole. /Saturation de certains secteurs, voire même crise : industrie du papier, mines, etc.

Faiblesse de la création d'emplois de qualité au niveau des salaires. / Inadéquation entre les formations de certains immigrants et le marché de l'emploi. / Les réticences des employeurs face à la main-d'œuvre immigrante. / Surdiplomation de certains groupes d'immigrants.

Immigration

Le taux d'immigration de Québec, à 3 %. /Faiblesse des taux d'immigration au Québec comparée à d'autres provinces :

L'Alberta offre de meilleures opportunités. Même chose pour les États-Unis et les pays européens dans certains secteurs.

Apport de l'immigration

Un apport, en termes de valeurs, d'énergie, contribution au dynamisme, au pluralisme. /Main-d'œuvre qualifiée, cadres formés;

Investissements. /Rayonnement international : art, sport, etc. (Bute, Wajdi Moawad, Kim Nguyen, etc.)

Menaces de l'immigration

Les menaces pour la sécurité nationale; infiltration d'éléments terroristes; l'infiltration terroriste aux États-Unis via le territoire québécois; refus des valeurs québécoises;

Profils des immigrants au Québec

Population active, investisseurs. /Formation secondaire, universitaire et plus. /Moyenne des individus détenant un diplôme universitaire : plus élevé que la moyenne canadienne et la moyenne québécoise;

L'opinion publique dans les régions

55 % des habitants de la région de Québec estimaient qu'il y avait assez d'immigrants dans la capitale (sondage du journal Le Soleil). /20 % trouvaient même qu'il y en avait trop. (Sondage du journal Le Soleil)

La situation économique

La crise économique. / Le chômage : un taux élevé chez les immigrants/Les licenciements annoncés. Différents secteurs sont touchés. / L'érosion de la productivité de nos entreprises. / La chute des investissements privés et le recul de nos exportations/les limites du marché québécois.

Prévisions

⁶¹ L'essentiel de ces données sont tirées de journaux : *Le Devoir*, *La Presse* et *Le Soleil*, ou encore des documents publiés par le Ministère de l'immigration, de la diversité et inclusion, tel que Benzakour, C., Lechaume, A., Castonguay, H. et Santos, P. (2013). Enquête auprès des immigrants de la catégorie des travailleurs qualifiés. Portrait des répondants au moment de l'enquête, Québec, ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles et ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Gouvernement du Québec, 54 p.

Croissance économique soutenue en 2014 et 2015. /davantage d'immigrants d'Europe de l'Ouest : France, Espagne, Portugal, etc.

Resserrement et modification des critères de sélection par le gouvernement canadien. /le modèle de société et l'immigration;

Le multiculturalisme

Les ratés du multiculturalisme : le débat sur les accommodements raisonnables au Québec. / La question des valeurs et de la religion. / Tensions sociales. / Anomie des immigrants. / Moins de confiance dans les institutions. / Le modèle Français de l'immigration VS le modèle américain. / Charte des valeurs.

Mutations

Dynamisme économique et culturel. / Pression sur les services sociaux : hôpitaux, aide sociale, etc. / L'école en mutation : élèves, programmes, etc. / Partis politiques en faveur d'un ralentissement de l'immigration VS autres partis en faveur de maintien du même niveau

Attentes et revendications des immigrants

Équité et accès à l'emploi. / Souplesse dans le système de reconnaissance des diplômes. / Souplesse des procédures pour le regroupement familial. / Reconnaissance de leurs particularités culturelles.

Rapport-Gratuit.com

Annexe G

1^{er} extrait : *L'économie fantasmée*

Le pétrole d'Anticosti **fait rêver**. À entendre politiciens, leaders d'affaires et chroniqueurs, **le salut** économique du Québec en dépendrait (**mode du verbe**). On **ne** sait **pas** combien il y en a, *ni s'il* serait économiquement rentable de l'exploiter, mais ce **n'est pas** grave : **quand on rêve, la réalité exerce une moins grande emprise sur nous.**

« Avec 45 milliards de dollars de retombées **potentielles** », nous dit la première ministre Marois, « il serait complètement irresponsable » de lever le nez sur le pétrole québécois, ajoute-t-on pour lui faire écho. Avec le pétrole d'Anticosti, le poids de la dette, le « mur fiscal », « le choc démographique » **pourraient** être conjurés, nos **angoisses** économiques apaisées. L'équité intergénérationnelle, la survie des programmes sociaux, le rééquilibrage de notre balance commerciale s'appréhendent tout à coup sous un angle bien différent.

Pendant que certains **fantasment sur** le potentiel de l'Île au Trésor, l'économie réelle, celle dans laquelle nous vivons aujourd'hui, souffre de faiblesses importantes sur lesquelles il convient de se pencher avec urgence. C'est sur cette économie réelle que devraient porter notre attention et nos interventions.

Publié le 18 févr. 2014 par Hugo Séguin, chroniqueur invité sur le site d'Équiterre

Annexe H

Arguments en faveur de l'iPad

Arguments	Énonciateur des arguments	Destinataires potentiellement sensibles à ces arguments	Rôle de ces arguments dans le texte
<p>L'iPad est le chaînon manquant entre le téléphone;</p> <p>— L'iPad prend place des notebooks qualifiés de médiocres;</p> <p>— L'iPad révolutionne le secteur;</p> <p>— « Magical, exciting, etc. »</p> <p>— Nomade et sédentaire;</p> <p>— compagnon quotidien et intime</p> <p>— Symbole de la victoire de notre autonomie;</p> <p>— L'iPad s'adapte à son utilisateur;</p> <p>— Etc.</p>	<p>S. Jobs</p> <p>S. Jobs</p> <p>S. Jobs</p> <p>S. Jobs</p> <p>S. Jobs et/ou défenseur de l'iPad (publicitaires, amateurs, etc.)</p>	<p>amateurs des technologies, amateurs des nouveautés;</p> <p>détenteur de téléphones intelligents et d'ordinateurs; etc.</p>	<p>— rappeler aux lecteurs les arguments en faveur de l'iPad;</p> <p>— les arguments sont cités afin de les mieux détruire;</p> <p>— convaincre les amateurs convaincus par les arguments de S. Jobs et des publicitaires;</p> <p>— reprise et critique des arguments par l'ironie;</p> <p>— prise en compte discours contraire.</p>

Arguments contre l'iPad

Arguments	Énonciateur des arguments	Destinataires potentiellement sensibles à ces arguments	Rôle de ces arguments dans le texte
<ul style="list-style-type: none"> - Objet zéro (insignifiant, sans valeur); - Objet sans finalité; - <i>Superflux</i> (volume de flux de données, mais en même temps inutile); - Sans fonction directrice; — Comparaison avec une assiette : 	<p>Auteur du texte, Énonciateur; détracteurs de l'iPad</p>	<p>Utilisateurs de l'iPad</p> <p>Amateurs des nouveautés technologiques</p> <p>Acheteurs potentiels de l'iPad; public sensible aux arguments en faveur de l'iPad; ceux qui résistent à la tentation; etc.?</p>	<p>Contre les arguments des défenseurs de l'iPad.</p> <p>Montrer l'inutilité de l'iPad.;</p> <p>Renforcer la position de ceux qui résistent encore, etc.</p>

indéterminée et indispensable; — Surexposition aux médias et ses effets d'aliénation; — Apparence de liberté : L'iPad nous dirige insidieusement; — détenteurs deviennent cibles faciles des publicités — Etc.			
--	--	--	--

Annexe I

Synthèse des objections des réfutations et des concessions

Objecter	Réfuter	Concéder
<p>— Il n'est pas vrai que...</p> <p>— Dire que... c'est tout simplement faux/une déformation de la réalité...</p> <p>— Il est absolument faux de dire que...</p> <p>— Il n'est pas crédible/raisonnable de dire que...</p> <p>dire que..., c'est de l'affabulation/du mensonge/de la mauvaise foi.</p>	<p>— X (on) prétend que, mais en réalité...</p> <p>— X (on) prétend que, mais en vérité...</p> <p>— Aux dires de X, ..., or...</p> <p>— Selon..., mais en fait...</p> <p>— X (on) dit que..., ce dont il s'agit réellement c'est que...</p> <p>— X/on avance que..., en réalité...</p>	<p>— Certes. , mais...</p> <p>— Il est vrai que.. , mais/or...;</p> <p>— on ne peut pas nier que..., mais.../or</p>

Annexe J

La diversité nuit-elle à la société?

Le célèbre sociologue Robert Putnam en arrive à une conclusion « politically incorrect »

La diversité, c'est merveilleux, on le sait, on le répète. Robert Putnam, sociologue américain de Harvard, gourou du « capital social », croyait cela aussi. Jusqu'à ce que ses données semblent lui indiquer de sérieux problèmes d'« anomie » liée à la coexistence des cultures. Mais ce type de recherche empirique est-il fiable?

« L'immigration, une richesse » : c'est devenu un lieu commun dans le débat des derniers jours déclenché par Jean Charest et Mario Dumont. Mais se pourrait-il que la « diversité ethnique » qu'engendre l'immigration mine le « capital social », c'est-à-dire tous ces réseaux (que certains qualifieraient de « citoyens ») permettant la participation des individus à leur société? C'est la conclusion « politically incorrect » à laquelle est arrivé un des plus importants sociologues américains, Robert Putnam. Ce dernier, professeur à Harvard, est devenu une superstar de la sociologie en 1995 avec un article intitulé « Bowling Alone » (il en a fait un livre cinq ans plus tard). Il y décrivait la chute de la participation civique et l'érosion de ce que plusieurs, depuis Alexis de Tocqueville au XIXe siècle, avaient présenté comme un élément essentiel à la démocratie américaine : les associations volontaires. Le concept de « capital social » frappa les esprits, pénétra le vocabulaire et les politiques publiques à une vitesse fulgurante. Et valut à son auteur, notamment, des invitations à la Maison-Blanche, tant sous Clinton que sous Bush. Putnam réfléchit aussi aux façons de surmonter le problème qu'il a décrypté.

C'est la parution, en juin, d'un nouvel article de Putnam qui a déclenché une importante polémique. Le texte, intitulé « E Pluribus Unum : Diversity and Community in the Twenty-First Century » (publié dans la revue *Scandinavian Political Studies*), reprend et approfondit un discours offert par le sociologue à l'occasion de la réception du prix Skytte, qu'on lui a décerné pour son concept de « capital social ». Putnam y présente les premiers résultats de ses recherches sur l'impact de la diversité sur le capital social, et définit son programme.

Malaise

Putnam lui-même est mal à l'aise avec ses propres conclusions. Des universitaires de gauche estiment qu'il a trahi son camp. Alors que des conservateurs tels l'ancien candidat à la présidence, Pat Buchanan, crient au génie et le félicitent de provoquer une prise de conscience des risques de l'immigration...

Dans son article, Putnam soutient qu'il « serait dommage qu'un progressisme "politically correct" s'emploie à nier le fait que la diversité représente un défi pour la solidarité sociale ». Pour ajouter ensuite qu'il « serait tout aussi dommage qu'un conservatisme anhistorique et ethnocentrique nie qu'il soit faisable et souhaitable de relever ce défi ».

Mais au fait, comment en arrive-t-il à sa conclusion?

D'abord, Putnam rappelle que, dans une société au riche capital social, les enfants grandissent en bonne santé, tout le monde est plus en sécurité, l'espérance de vie est même plus grande et la vie démocratique, de qualité. Sans le fameux capital, ces indicateurs chutent.

L'enquête de Putnam a été menée il y a quelque temps (en 2000) auprès de 30 000 personnes dans 41 villes et villages des États-Unis, riches et pauvres, autant Blancs que Noirs, Latinos ou Asiatiques. On a questionné les répondants pour savoir s'ils ont confiance en leur voisin. Mais aussi sur leurs « pratiques et attitudes civiques », ainsi que leurs amitiés.

Conclusion : plus la diversité ethnique est élevée,

- Moins les citoyens font confiance aux gouvernements, aux dirigeants et aux médias locaux,
- Moins les taux d'enregistrement sur les listes électorales sont élevés,
- Moins les gens font du bénévolat ou se permettent des dons aux organismes de charité,

- Moins les citoyens sont enclins à participer à des projets communautaires,
- Moins ils ont des amis ou des confidents,
- Plus les gens sont des téléphages et se disent d'accord avec l'énoncé « la télévision est mon divertissement le plus important ». Autrement dit, le capital social est alors plutôt asocial! La diversité et les tortues

En somme, Putnam estime que ses données infirment les deux théories les plus courantes dans la littérature au sujet de l'immigration. La première, celle du « contact » (très courante chez les bien-pensants des grandes villes), veut que plus on rencontre des gens de cultures autres que la nôtre, plus on devient tolérant. La seconde, celle du « conflit », postule au contraire que plus les gens rencontrent des gens différents d'eux, plus les individus se replient sur leur communauté et finissent par former des ghettos ou des quasi-ghettos.

Putnam, lui, conclut de ses recherches que la diversité conduit les gens à se comporter comme... des tortues : « La diversité entraîne de l'anomie et de l'isolement. [...] les gens qui vivent dans des lieux diversifiés semblent "se réfugier dans leur carapace, comme les tortues". » Dans ces lieux diversifiés, non seulement les niveaux de confiance dans les membres des autres communautés s'affaissent-ils, mais parallèlement, la confiance à l'égard des membres de la communauté dont on est issu s'érode. L'individu, pour reprendre la formule de Tocqueville, se réfugie « dans la solitude de son propre cœur ».

Adapté de l'article d'Antoine Robitaille, *Le Devoir*, jeudi 16 août 2007.

Annexe K

Les diapositives de synthèse

Thèse de Putnam: La diversité réduit le capital social des sociétés; elle est donc nuisible.

- **Les positions possibles dans un commentaire critique:**
 - En accord ;
 - En désaccord ;
 - Position nuancée: pas totalement d'accord, pas totalement en désaccord non plus.

Quelques stratégies de l'argumentation

- On répond à chacun des arguments en invoquant d'autres arguments. On s'adresse à la raison du lecteur ou de l'auditoire (**logos**)
- On fait appel aux sentiments du lecteur: compassion envers les immigrants (**ethos**)
- On utilise notre crédibilité, notre image pour appuyer notre thèse (**Pathos**)
- On discrédite les adversaires (**argument ad hominem**)
(exemple: les chercheurs qui travaillent pour le compte des pétrolières)



Le logos: un argument contre un autre

Arguments de Putnam	Les contre-arguments
<ul style="list-style-type: none">-Passivité sociale: pas de bénévolat, pas de dons, pas de participation aux projets communautaires- Passivité politique: pas de participation à la vie politique-Téléphagie;-Isolement-Méfiance à l'égard des institutions	



Logos

- Remettre en question **la méthodologie** (contexte de recherche, mode de collecte des données, etc.)
- Évoquer les **biais** culturel , idéologique, méthodologique, etc. (biais: choix qui influencent les résultats. Exemple: faire un sondage par téléphone, une catégorie d'âge, etc.)

Pathos: on fait appel aux sentiments des lecteur

On s'attaque au maillon faible;

Putnam ne montre aucune compassion;

Il faut comprendre les immigrants avant de les critiquer;

Mettons-nous à la place de quelqu'un qui a tout quitté pour
s'installer dans un autre pays;

Les immigrants souffrent de discrimination (victime);

Les arguments relevés par Putnam ne sont que la conséquence des
difficultés et des obstacles rencontrés.

L'ethos: ma crédibilité, mon image

- Je suis immigrant et je connais la réalité des immigrants;
- Je suis sociologue;
- Je suis intervenant dans organisme qui travaille avec les immigrants;
- Je suis fonctionnaire du Ministère de l'immigration;
- Mes expériences

Argument ad hominem: on remet en question la crédibilité et l'intégrité intellectuelle

- Putnam se contredit, il change de camp (de la gauche à la droite)
- Il flirte avec le pouvoir, il produit un discours qui plait aux sphères du pouvoir;

Stratégies discursives

□ **Lexique appréciatif**

- En désaccord avec l'auteur: ...une position biaisée, injuste, insoutenable, subjective, etc. L'auteur se sert des amalgames, des préjugés, des clichés, etc. L'auteur tient des propos inqualifiables, méprisants, offensants; provocateurs, contradictoires, mensongers, etc. L'auteur se sert de raisonnement fallacieux, il se sert de paralogismes, de sophismes.
- En accord avec l'auteur: une position pertinente, impartiale, fondée. L'auteur tient un raisonnement valide, rigoureux, etc. L'auteur tient des propos cohérents, sensés, convaincants, etc. Un argument plausible, une argumentation solide, logique, consistante. L'auteur s'appuie sur des faits indubitables, incontestables, irréfutables, etc.



Stratégies discursives

□ **Les questions rhétoriques;**

Logos: Peut-on généraliser l'argument...? Quelle est la méthodologie de l'auteur? Quelles étaient les questions posées? En quelle langue?

Pathos: Comment peut-on s'attaquer de cette façon à une partie de la population qui fait tant d'efforts pour s'intégrer?

Ethos: mon expérience comme immigrant/les données dont je dispose ne suffisent-ils pas pour réfuter les thèses de Putnam? En tant que citoyen, ai-je le droit de m'exprimer sur une question si importante?

Ad hominem: qui finance la recherche de R. Putnam?



Les conditions de réussite des différentes stratégies

- Connaître l'auteur qu'on critique, le support de l'article (École de pensée, idéologie, histoire, intérêts, etc.)
- Connaître le public auquel on s'adresse (idéologie dominantes, statut social, sensibilités, etc.)
- Prendre en compte le contexte sociopolitique dans lequel on prend la parole, le support qui servira à la diffusion de notre texte.

Annexe L

Quelques repères pour bien structurer une contreargumentation

De nombreux journaux, revues et magazines ont des rubriques dédiées aux lecteurs. Ceux-ci peuvent y exprimer leurs opinions sur les articles publiés. Avec Internet, le phénomène prend de plus en plus d'ampleur.

Il s'agit évidemment d'un genre peu normé, les lecteurs peuvent choisir la structure de leur texte, sa longueur, etc. Mais pour des raisons méthodologiques et pragmatiques, il est essentiel que le texte contienne les parties suivantes.

Introduction : Contextualisation

Cette partie sert d'introduction. Elle permet au lecteur de situer les propos de l'auteur, d'en connaître le contexte. Deux sous-parties doivent composer cette première partie :

Les sous-partis de l'introduction : les références (le titre du document qui nous a fait réagir, son auteur, le titre du livre, du journal dont est tiré le texte. On peut aussi citer l'édition si on la connaît.); une brève synthèse de l'article.

Nota bene : On peut également choisir dans cette partie d'exprimer des jugements de valeurs et/ou justifier pourquoi vous réagissez au texte, votre rapport avec la question.

Le développement : la réaction aux thèses et aux arguments

Dans cette partie, qui a valeur de développement, on peut adopter 3 positions :

- Accord avec l'auteur;
- Désaccord avec l'auteur;
- Accord nuancé ou désaccord nuancé;

Il est question dans cette partie d'exprimer votre opinion en faisant référence au texte. On argumente avec ou contre l'auteur. (*Pour moi, selon moi, je pense, je crois, je partage [je ne partage pas], j'abonde dans le sens de l'auteur, je n'abonde pas dans le sens de l'auteur, l'auteur prétend que..., aux dires de l'auteur..., etc.*)

On peut dans cette partie : faire des citations; faire référence à d'autres textes et d'autres auteurs.

3. Conclusion 3.1 Résumé de votre point de vue.