

L'ARGUMENTATION ÉCRITE

A l'instar de démarches similaires, concernant d'autres types de textes que le texte argumentatif, en l'occurrence le type narratif et le type explicatif, nos investigations se poursuivent aujourd'hui davantage sur des questions d'écrit et d'écriture que sur des questions de structure et de type. D'ailleurs, ce faisant, nous ne faisons que suivre les propositions très stimulantes des numéros 49 et 57 de *Pratiques* sur les activités rédactionnelles et l'organisations des textes. Il y a donc continuité et la présente livraison ne fait qu'approfondir les tentatives déjà existantes de fonder une didactique de l'argumentation écrite.

Sans aucun doute, une didactique bien conçue doit, entre autres, se préoccuper de sélectionner, définir un certain nombre d'objets d'enseignement. Cette phase problématique s'exerce sous la double influence des recherches théoriques sur la langue et les textes, et celle des difficultés présumées des élèves et des étudiants devant telle ou telle opération langagière ou textuelle. Enfin, une telle didactique, une fois circonscrits ses objectifs, cherche à spécifier, étant donné le contenu enseigné, les stratégies d'intervention des maîtres sur les écrits argumentatifs des apprenants. Quels outils d'analyse, quelles normes, quel référent textuel, bref quels critères pour juger des productions ?

Ce numéro a l'ambition de répondre pour une part à ces questions relativement complexes. Et le point commun à tous les articles recueillis est qu'ils abordent tous l'argumentation sous l'angle de son apprentissage par des jeunes élèves ou des étudiants ; de l'analyse d'erreur à la description des stratégies en passant par l'enseignement d'un fait de langue, l'anaphore, ou celle d'un fait de discours, la polyphonie, l'interaction apprenant-objet d'apprentissage est une préoccupation centrale de ce numéro.

C'est ainsi qu'**Agnès Auricchio**, **Caroline Masseron** et **Claude Perrin-Schirmer** présentent une série de propositions didactiques pour enseigner en classe de troisième et au-delà, la notion de polyphonie. On sait combien les phénomènes d'hétérogénéité énonciative sont importants et difficiles à maîtriser

dans les discours argumentatifs. Il est donc utile de définir l'*énonciateur* d'un texte comme *une voix argumentative* et d'en faciliter le repérage, sachant bien sûr qu'un même texte s'articule souvent autour d'un axe contre-argumentatif, ce qui suppose, d'une façon plus ou moins explicite, la réfutation d'*un autre énonciateur*, sorte de contre-voix à ne pas confondre avec la première. On verra dans le même article que les mécanismes de l'ironie entrent dans le champ de la polyphonie puisque aussi bien le discours ironique *cite* à des fins peu amènes des propos qu'il tourne en dérision. On rejoint donc avec l'ironie les phénomènes de double énonciation.

Marie-José Reichler-Béguelin quant à elle continue les analyses minutieuses d'anomalies argumentatives dont elle a déjà donné un bon aperçu dans *Pratiques* et ailleurs. La perspective adoptée ici, à partir de l'usage des connecteurs argumentatifs, est de montrer combien la gestion (en production : moment de l'*encodage*) et la réception (ou le *décodage*) des connecteurs argumentatifs – leurs significations, leurs portées, etc. – répondent à des logiques distinctes, parfois contradictoires, ce qui génère, du point de vue des lecteurs, des difficultés d'interprétation. L'hypothèse de M.-J. Reichler-Béguelin est qu'il faut répertorier et analyser ces erreurs dans le but d'affiner nos jugements de malformation sur les textes d'apprentis et être en mesure, ainsi, d'engager des stratégies d'améliorations qui se révèlent efficaces. L'article se consacre au premier versant du projet : la description des emplois déviants qui sont regroupés dans quatre rubriques ; a) les dissensions sémantiques, par exemple, quand *même* semble avoir un sens contraire à celui qu'il devrait avoir ; b) les anomalies liées à la portée des connecteurs, ce qui entraîne des indécisions au sujet des termes corrélés, les segments de phrase se trouvant ainsi mal hiérarchisés ; c) les erreurs touchant à des problèmes d'implicite, l'enchaînement opérant sur un contenu que le scripteur n'a pas pris soin de poser ; et enfin d) les conflits de stéréotypes où certains stéréotypes se voient concurrencer par des contenus contraires sans que la maîtrise du phénomène soit tout à fait garantie par ailleurs. Ces analyses, toutes plus passionnantes et amusantes les unes que les autres, devraient guider positivement des actions de recherche chez les enseignants qui sont quotidiennement confrontés à des faits langagiers aussi complexes que peu orthodoxes. C'est un préalable à toute intervention didactique touchant à l'argumentation écrite.

La contribution de **Monique Descombes Dénervaud** et **Jeanine Jespersen** n'est pas éloignée de cet angle de vue. Les auteurs ont choisi d'étudier l'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite. L'anaphore qui les intéresse est du type *ces propos, ce prétendu rapport*, etc., autrement dit elle est un syntagme nominal de reprise qui a pour fonction à la fois de commenter et de résumer un fragment de discours antérieur. Cette forme très courante de nominalisation est tout d'abord décrite en termes d'énonciation, de fonctionnement textuel et d'apport sémantique ; ensuite, dans la deuxième partie, elle est commentée du point de vue des difficultés qu'elle occasionne dans les argumentations écrites d'étudiants apprenant le français. On y retrouve, symptomatiquement, des problèmes de discours mal hiérarchisés et de modalités énonciatives.

Les propos de **Michèle Monte** *et alii* est d'analyser les réécritures opérées par des enseignants sur des copies argumentatives d'élèves de collège. La démarche intéressera les lecteurs de *Pratiques*, à plus d'un titre ; pour commencer, il semble décisif d'explicitement concrètement plusieurs modèles de textes écrits ; l'enseignant expert doit être confronté aux tâches d'écriture et d'amélio-

ration de texte qu'il sollicite de la part des élèves. C'est le meilleur moyen d'expérimenter combien les niveaux de structuration d'un texte sont solidaires les uns des autres : on croit corriger la syntaxe et l'on touche à la planification. Ensuite, cet article entreprend de poser la question de la norme, les corrections expertes se révélant plus ou moins stylisées ou au contraire assez neutres et proches de la langue des apprentis. L'observation de tels écarts amène les auteurs à poser le problème d'une « langue intermédiaire » dont l'objet serait d'être un référent possible lors de l'apprentissage de la l'argumentation écrite. Même si, en théorie, il n'est pas simple de se représenter un tel objet, la problématique en tout cas vaut d'être soulevée, tant les incompréhensions et les distances entre la langue du professeur et celle de ses élèves sont importantes. Enfin, cet article, outre ces « modèles transitoires », suggère quelques pistes de travail didactique sur la planification d'une argumentation écrite. A coup sûr, cet article nous fait avancer dans le domaine de l'évaluation de l'écrit.

Enfin, l'expérimentation décrite par **Caroline Golder** diversifie les variables de situations d'argumentation orale, et non plus écrite. L'objet de cette recherche est de vérifier si, en la présence ou en l'absence d'un enjeu interlocutoire, les stratégies des enfants observés font intervenir, ou non, des opérations de justification ou de négociation. De telles analyses, sans aucun doute, trouvent des échos et des prolongements dans les productions écrites.

Caroline Masseron