

L'apprentissage des capacités argumentatives Etude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans

J. DOLZ

Summary

In the fields of linguistics and psychology the didactic implementation of new knowledge relative to argumentative discourse and its acquisition has led us to develop a didactic sequence focused on the teaching of argumentation in 11-12 year old pupils. This sequence was experimented in six schools in order to assess the effect of these new educational methods on the capacities of pupils to treat the dialogic dimensions of argumentation in the writing of monologues. An analysis of the productions of the pupils who had been submitted to the didactic sequence, compared with those of a control group, showed a significant improvement in the capacities of the first group. These improvements concerned aspects such as backing up arguments, acknowledging the addressee, negotiating with an eventual contradictor and using of a certain number of units and linguistic expressions specific to argumentative texts (expressions of responsibility taking, textual organisers of cause and conclusion, modalisations of probability and of certitude, concessions and polite expressions).

Cette recherche se situe dans le prolongement de travaux réalisés au cours de ces dernières années, en vue de développer un enseignement efficace des textes écrits (cf. Esperet, 1989; Garcia-Debanc, 1990; Schneuwly, 1990; Fijalkow, 1990; Halté 1992). Elle s'inscrit, plus particulièrement, dans le cadre d'une série de recherches conduites à Genève pour évaluer les effets sur les productions écrites des apprenants d'un enseignement systématique et intensif de différents genres discursifs (cf. Dolz, Rosat & Schneuwly, 1991; Rosat, Dolz & Schneuwly, 1991; Dolz, 1992; Schneuwly, 1992). Les résultats de ces recherches, qui visaient le récit historique, le genre explicatif-documentaire et la description dans un guide touristique, ont permis de mettre

en évidence des améliorations significatives, après l'enseignement, dans la révision et la réécriture des textes produits par les élèves. Ces progrès sont spécifiques à chacun des genres discursifs enseignés; ils concernent en priorité les dimensions abordées dans les séquences didactiques expérimentées (soit les aspects communicatifs et de gestion de la textualisation, soit les aspects associés à la planification et à l'utilisation du schéma textuel), mais ils montrent également, pour un petit nombre d'élèves, des améliorations de textes liées à des transferts ponctuels de certaines dimensions explicitement travaillées, sur d'autres dimensions textuelles pour lesquelles les élèves n'avaient pas reçu d'enseignement¹.

La recherche que nous présentons ici concerne l'enseignement du discours argumentatif. Son objectif essentiel est de déterminer dans quelle mesure des élèves de 11-12 ans deviennent capables d'améliorer la production de textes argumentatifs écrits grâce à un enseignement collectif, systématique et intensif, relatif à différentes dimensions du discours argumentatif.

La recherche comporte trois aspects bien distincts: 1) l'opérationnalisation didactique de nouveaux savoirs et savoir-faire concernant le discours argumentatif, en vertu de l'hypothèse qu'un enseignement précoce peut conduire à une amélioration des capacités argumentatives; 2) la réalisation d'une recherche expérimentale sur le terrain pour évaluer les effets des instruments didactiques élaborés; 3) l'interprétation des résultats (analyse des productions des élèves avant et après l'enseignement) et des propositions pour la construction de nouveaux moyens d'enseignement.

I. Position du problème

Un enseignement précoce de l'écriture de textes argumentatifs

Plusieurs raisons, issues des études sur l'acquisition des discours en psychologie et en didactique justifient le choix du discours argumentatif. Ce n'est une nouveauté pour personne que, dans l'enseignement pratiqué habituellement, prédominent les activités de lecture et d'écri-

ture des textes narratifs. Tout se passe comme si le travail sur les débats d'opinions succédait nécessairement à la pratique de la narration alors qu'il s'agit de deux types de discours qui pourraient être introduits en parallèle, dès le départ. L'usage veut encore que l'enseignement systématique de l'argumentation s'introduise tard, en fin de scolarité obligatoire (14-15 ans), avec des résultats que beaucoup jugent insatisfaisants. L'hypothèse implicite de ceux qui réduisent les activités langagières prises en considération à l'école primaire au récit et à la description est qu'il existe une gradation-succession des apprentissages de ces genres discursifs. Dans une telle perspective, les textes narratifs sont considérés comme accessibles et attractifs pour les élèves (cf. Fayol, 1987; Halté, 1992), l'explication et l'argumentation étant considérées comme plus complexes. Selon cette hypothèse, le discours interactif oral servirait de base au développement de la narration, celle-ci servant elle-même de base à l'apprentissage de l'explication et de l'argumentation, formes discursives considérées comme relativement tardives.

Cependant, les recherches actuelles sur l'acquisition des discours contredisent cette conception de la progression des apprentissages relatifs au langage écrit (cf. Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993). D'abord, chaque genre discursif présente des éléments caractéristiques qui exigent des apprentissages spécifiques. Par exemple, l'argumentation se distingue d'autres genres discursifs par les situations de communication dans lesquelles elle est produite (Perelman, 1977; Perelman & Olbrech-Tyteca, 1988; Grize, 1981), par les opérations qu'elle requiert du locuteur (Grize, 1981, 1990; Ducrot, 1982; Golder, 1992), par les articulations du raisonnement sous-jacent mises au service d'une intention (Apothélos & Miéville, 1985), par de nombreuses formes expressives et propriétés linguistiques qui lui sont associées de façon dominante (Anscombe et Ducrot, 1988; Schneuwly, 1988) et par certaines caractéristiques superstructurelles (Van Dijk, 1980; Adam, 1981; Brassart, 1988). Il semble aujourd'hui assez improbable que les élèves développent leurs capacités argumentatives à partir du travail réalisé à propos des caractéristiques typiques des genres narratifs.

En second lieu, des études en psychologie montrent un décalage entre le développement des capacités argumentatives à l'oral et à l'écrit (Bereiter & Scardamalia, 1982), qui résulterait de la difficulté à traiter la dimension dialogique de l'argumentation écrite. Un enfant est capable, relativement tôt, de défendre dans une conversation son point de vue sur un sujet le concernant (François, 1983). Dans le dialogue ar-

¹ Par exemple, le travail sur les organisateurs temporels et les ruptures temporelles dans les récits historiques conduit certains élèves à modifier l'organisation du plan du texte, alors qu'un enseignement axé exclusivement sur la structure du récit historique permet à d'autres élèves de changer de stratégie dans l'emploi de ces mêmes unités linguistiques.

gumentatif oral, la présence des deux interlocuteurs "face à face" apparaît comme fondamentale pour faciliter la prise en considération du point de vue de l'autre. L'enfant s'adapte alors avec une plus grande facilité et de manière immédiate à la position adverse. Tandis que, dans le discours argumentatif monogéré, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral (Rosat, 1990 et 1991), il doit réaliser un effort beaucoup plus grand pour identifier la finalité et le destinataire du discours. La différenciation de son point de vue face à celui des autres reste problématique. L'enfant adopte d'abord un point de vue monolithique, supposant un point de vue statique et n'introduit des changements de position que relativement tard. C'est la raison pour laquelle certains psychologues (Pieraut-Le Bonniec et Valette, 1987) se montrent assez pessimistes lorsqu'ils analysent l'évolution "naturelle" du discours argumentatif écrit.

Lors de la production d'un monologue argumentatif, écrit ou oral, l'enfant devra: a) anticiper globalement la position du destinataire; b) justifier et étayer son point de vue avec un ensemble d'arguments; c) réfuter d'éventuels arguments contraires; d) planifier la succession des arguments et leur articulation; e) négocier une position acceptable pour tous. Selon Brassart (1990), les enfants ne parviennent à construire des argumentations élaborées, articulant des arguments et des contre-arguments, que vers 12-13 ans. Les études sur l'acquisition "naturelle" de l'argumentation (Esperet, 1987; Piéraud-Le Bonniec & Valette, 1987; Schneuwly, 1988) montrent une mise en place tardive, et dans un ordre fortement contraint, des opérations langagières centrales du discours argumentatif: les opérations d'étayage et de négociation (cf. Golder, 1992); vers 10-11 ans, les enfants sont capables d'étayer une opinion; à 13/14 ans, ils commencent à modaliser leur texte et à s'en distancer; à 16 ans, enfin, ils maîtrisent la négociation. En ce qui concerne l'opération d'étayage, Coirier & Golder (1991) distinguent cinq niveaux d'organisation structurale: absence de prise de position explicite; présence d'une prise de position non étayée; présence d'une prise de position étayée par un seul argument; prise de position étayée par deux arguments; prise de position étayée par deux arguments connectés entre eux.

Les didacticiens critiquent le pessimisme des psychologues et relativisent les résultats de leurs recherches en montrant que la complexité interne de l'argumentation n'est pas la seule cause du développement tardif des capacités argumentatives. Ils rappellent que jusqu'ici l'école primaire n'a jamais enseigné de manière systématique le texte argu-

mentatif. Non seulement on ne l'enseigne pas, mais il n'apparaît même pas dans les manuels de lecture des élèves. Sa présence est quasi nulle jusqu'au niveau du secondaire obligatoire. Dans une enquête réalisée récemment sur les manuels de lecture utilisés dans les cantons de la Suisse romande, nous avons pu constater une absence totale aussi bien de textes argumentatifs à dimension dialogique, c'est-à-dire comportant des contre-arguments, que de textes d'opinion, exposant simplement l'avis d'un auteur sur un sujet. Pourtant, un travail à l'école sur la compréhension et la production de textes argumentatifs semble envisageable depuis le niveau primaire (cf. Brassart 1988, 1990). La controverse entre les didacticiens porte plutôt sur le choix de la conception théorique de référence du discours argumentatif, sur l'exploitation pédagogique des savoirs développés dans les recherches fondamentales à propos de l'argumentation et sur le moment où il faudrait initier leur enseignement systématique dans l'institution scolaire. Certains auteurs considèrent qu'il suffirait, au niveau primaire, d'une sensibilisation aux situations d'argumentation, tandis que d'autres auteurs, comme Brassart, proposent de commencer précocement avec des activités axées sur le schéma argumentatif.

Situations d'argumentation et organisation formelle de l'argumentation

Concernant les théories de référence pour organiser l'enseignement de l'argumentation, il existe également plusieurs positions. Un certain nombre de didacticiens, à la suite des travaux philosophiques de Perelman et des analyses sémiologiques de Grize et de son équipe, considèrent qu'un discours n'est pas argumentatif par sa forme mais en fonction des situations de communication dans lesquelles il est produit, alors que d'autres insistent sur les caractéristiques superstructurelles des textes argumentatifs canoniques en usage dans leur culture.

Brassart (1988, p. 304) critique l'application dans l'enseignement de cette première conception de l'argumentation: «dans le domaine de la didactique, ces définitions et le point de vue qui les justifie conduisent à noyer l'argumentation dans une pédagogie des situations de communication». Il donne une priorité à la compétence textuelle (les schémas textuels prototypiques) sur la compétence discursive.

Il convient d'apporter quelques remarques sur les études en didactique qui donnent une priorité à l'organisation formelle de l'argumen-

tation. D'abord, il existe des formalisations concurrentes concernant la superstructure argumentative (Toulmin, 1958; Van Dijk, 1980; Adam, 1987; Brassart, 1990). Certains auteurs, comme Boissinot et Lasserre (1989), n'hésitent pas à parler de différents circuits argumentatifs qui supposent divers choix stratégiques possibles. Ces choix sont limités par l'usage, qui privilégie certaines conventions et valorise certains modèles de plans, toujours en rapport avec les situations de communication. Ensuite, il ne revient pas au même de trouver un instrument d'analyse pour représenter formellement le texte argumentatif (les superstructures) que d'étudier les outils cognitifs essentiels pour guider la compréhension et la production (les schémas textuels). Du point de vue de l'enseignement/apprentissage, la formalisation la plus pertinente ne serait pas nécessairement celle qui permettrait au chercheur de comprendre le plus finement et le plus précisément les processus cognitifs des sujets. Comme Brassart lui-même le dit, un même texte peut faire l'objet de plusieurs traitements cognitifs différents également efficaces selon les paramètres de la tâche, le niveau de développement des sujets, etc. En outre, les schémas textuels ont été étudiés surtout dans le cadre de recherches de compréhension (stockage en mémoire des informations, recherche active de blocs d'information, anticipation généralisante lors de la lecture) et très peu en production où il reste à démontrer jusqu'à quel point la planification et la révision d'un texte se verraient facilitées par la connaissance de la superstructure textuelle. Par ailleurs, certains auteurs cherchent à trouver dans la surface linguistique la manifestation immédiate et parfaite de la superstructure canonique, sans faire une distinction nette entre texte, objet empirique, et séquence textuelle, formalisation permettant l'analyse typologique (Adam, 1990). A l'heure actuelle, un enseignement trop axé sur l'organisation formelle de l'argumentation reste problématique.

Plutôt que de donner une priorité à une des deux conceptions de l'argumentation mentionnées pour l'appliquer ensuite à l'enseignement, il nous semble indispensable d'associer les situations d'interaction et les aspects liés à la structuration du texte. Notre objectif est de montrer les possibilités d'améliorer les capacités argumentatives par le recours à différents procédés:

- la mise en contact avec des situations d'argumentation et des textes argumentatifs contrastés pour faire saisir aux apprenants les rapports entre certains paramètres de la situation d'interaction et les stratégies argumentatives utilisées;

- l'entraînement à l'élaboration de différents types d'arguments et de contre-arguments et à l'organisation de ces arguments en un plan de texte; ces dernières activités devraient prendre en considération aussi bien les progrès concernant la définition de la structure canonique du texte argumentatif que la nécessité d'adapter ces structures aux conditions de production du texte pour donner un plan;
- la mise en oeuvre de situations orales et écrites de collaboration facilitant le passage de la simple opposition aux arguments des autres à la coordination des points de vue et à la négociation d'un compromis;
- la pratique de certaines stratégies linguistiques caractéristiques de l'argumentation.

Dans tous les cas, la construction d'une argumentation s'identifie à un dialogue avec la pensée de l'autre qui exige la prise en compte simultanée des aspects liés aux situations d'interaction, des aspects liés à la structuration du texte et des phénomènes de textualisation spécifiques.

Exploitation didactique des savoirs sur le discours argumentatif²

En fonction d'un modèle de référence distinguant situations d'argumentation, planification et textualisation, nous proposons de travailler ces trois niveaux de fonctionnement du discours argumentatif.

Notre exploitation didactique des situations d'argumentation propose une réflexion sur les paramètres contextuels qui opposent l'argumentation à d'autres types de discours: le but général (convaincre, modifier les dispositions de l'auditoire); l'objet de la controverse (conflit de valeurs où plusieurs réponses sont possibles); le but social spécifique (orientation argumentative qui détermine la valeur des arguments et des contre-arguments); le lieu social (le tribunal, certaines rubriques de journaux, etc.); les rôles sociaux de l'énonciateur et du destinataire ainsi que les rapports hiérarchiques énonciateur-destinataire. Argumenter suppose une activité de synthèse, indice de prise de distance dans la confrontation des opinions. D'un point de vue didactique, il est fondamental d'apprendre à l'élève à se décentrer et à se

² Je remercie D. G. Brassart et Y. Reuter des discussions sur la définition des contenus à enseigner, en particulier sur les notions à introduire relatives à la superstructure ou plan argumentatif. Je remercie également les enseignants du groupe de recherche pour leurs conseils en ce qui concerne l'adaptation des activités au niveau du développement des élèves et pour leur aide lors de la création de situations pédagogiques permettant d'assurer un rôle actif de l'élève.

faire une représentation claire des croyances du destinataire (apprendre à écouter l'autre et situer ses positions pour pouvoir lui répondre).

Concernant la planification de l'argumentation, nous nous sommes servis de deux procédés complémentaires. D'une part, nous avons retenu le modèle de Toulmin comme un schéma procédural susceptible de caractériser la technique suivie par le producteur d'un texte pour développer un argument, c'est-à-dire pour apporter une justification à une assertion qui se trouve mise en doute par l'interlocuteur. Ce schéma impose un certain nombre de contraintes sur les composantes cognitives susceptibles d'être intégrées dans le texte mais reste d'un niveau relativement local. Sur le caractère cognitif de ce schéma procédural, deux remarques s'imposent d'emblée. Premièrement, le développement plus ou moins important des composantes dépend de la situation de communication. On ne développe pas une *garantie*, au sens de Toulmin (1958), si on ne fait pas l'hypothèse que l'argumenté n'est pas convaincu de notre argument. Deuxièmement, si les arguments sont des raisons éventuellement propres à convaincre le destinataire d'un jugement (il ne voit rien à objecter), ils ne le persuadent pas toujours. Les limites entre la conviction et la persuasion, dans le discours argumentatif, ne sont pas toujours très claires. En plus donc d'arguments au sens propre du terme (raisonnement destiné à prouver ou à réfuter un jugement ou proposition), le discours argumentatif se sert de divers procédés d'éclairage qui relèvent de la rhétorique et qui méritent aussi un apprentissage.

D'autre part, il reste le problème de l'organisation d'une pluralité d'arguments et de contre-arguments dans un plan d'organisation globale. En français, les modèles conventionnels de plans textuels argumentatifs nous semblent relativement diversifiés. La succession d'assertions-réfutations s'acheminant vers l'élaboration d'une conclusion peut s'effectuer selon des circuits très différents (cf. Boissinot et Lasserre, 1989), en fonction de contraintes de type plutôt social. La séquence didactique que nous proposons prend en considération cette idée de la diversité de circuits d'arguments dans les écrits sociaux de référence et propose un travail spécifique sur deux circuits contrastés conventionnels pour familiariser les élèves avec ce problème. Par ailleurs, nous donnons une grande importance au travail sur les éléments polyphoniques qui sillonnent le texte et qui en constituent aussi des éléments de structuration (énoncés métadiscursifs, introduction d'autres voix, distinctes de celle de l'énonciateur, etc.).

En travaillant uniquement sur les structures textuelles, on ne répond pas à la question de savoir comment une langue fonctionne pour convaincre. L'analyse de pratiques discursives argumentatives en français contemporain montre la présence d'unités et d'expressions caractéristiques qui fonctionnent comme indices argumentatifs. Nous avons choisi d'aborder un certain nombre de celles-ci toujours en rapport avec les situations et les stratégies argumentatives travaillées avec les élèves: 1) l'emploi des pronoms/adjectifs personnels de 1ère et 2ème personne pour exprimer l'avis personnel (*à mon avis*, etc.) ou impliquer le destinataire dans son raisonnement (*vous conviendrez avec moi*); 2) les organisateurs textuels logico-argumentatifs qui assurent l'articulation entre les raisons et la conclusion (disjonction, cause, opposition, analogie, exemples, gradations); 3) les locutions modalisatrices (indicateurs de force –certitude, nécessité et probabilité– et de restriction d'une conclusion); 4) les citations d'autorité (verbes neutres, styles direct, indirect et indirect libre); 5) les verbes dévalorisants pour mettre en cause l'affirmation d'une autorité (*prétendre*); 6) les expressions servant à formuler des objections (*il se peut que, je doute que, méfiez-vous*, etc.) et pour contredire, la mise à distance par le mode conditionnel; 7) les tournures concessives (*je vous accorde que... mais*).

Notre objectif didactique est de créer des séquences d'enseignement proposant un va-et-vient constant entre ces trois niveaux. Concrètement, les différentes dimensions du discours argumentatif ont été intégrées dans une séquence didactique qui s'organise selon les principes suivants. Dans un premier temps, l'enseignant propose et discute avec ses élèves un projet d'écriture. Il met en place une situation de communication. Les élèves produisent alors un premier texte qui permet à l'enseignant d'identifier certaines difficultés. Ce premier texte permet de choisir les dimensions à travailler en classe ainsi que les types d'activités pédagogiques qui pourraient être réalisées. Il permet également de négocier avec les élèves un contrat didactique relatif à ces activités. Dans un deuxième temps, les élèves réalisent une série d'ateliers comportant des activités diverses: débats oraux, analyse et observation de textes, exercices de production simplifiée, jeux de rôles, exercices de vocabulaire, exercices sur les unités linguistiques et sur les expressions caractéristiques de l'argumentation. Enfin, grâce à ce qu'ils ont appris au cours de ces ateliers, les élèves révisent et réécrivent un premier texte ou écrivent un nouveau texte argumentatif. Cette activité permet à l'élève, en comparant ses deux textes, de prendre conscience des progrès accomplis. Pratiquement, dans tous les

modules didactiques de la séquence d'enseignement, on propose un travail sur les unités linguistiques du français en rapport avec les stratégies argumentatives.

La séquence didactique (Dolz & Pasquier, 1993) élaborée pour être expérimentée est constituée de 10 ateliers d'une heure et demie d'enseignement. Le schéma 1 résume les modules d'activités et les objectifs à atteindre dans chaque unité de travail.

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

1. RECONNAITRE UN TEXTE ARGUMENTATIF

- 1.A. Distinguer le texte argumentatif parmi d'autres textes.
- 1.B. Identifier la position de l'auteur du texte argumentatif.

2. LES SITUATIONS D'ARGUMENTATION

- 2.A. Analyser 4 situations d'interaction typiques de l'argumentation³. Trouver le texte qui correspond à chacune des 4 situations.
- 2.B. Décrire les caractéristiques d'une situation d'argumentation⁴.

3. CLASSER LES ARGUMENTS

- 3. A. Trouver la position et l'auteur d'une liste d'arguments.

4. DONNER SON AVIS ET LE DÉFENDRE

- 4.A. Prendre position, donner une opinion personnelle et la défendre.
- 4.B. Tenir compte de plusieurs points de vue pour prendre une position de compromis.

5. DÉVELOPPER DES ARGUMENTS

- 5.A. Formuler une conclusion en accord avec les raisons évoquées.
- 5.B. Renforcer ou nuancer la conclusion pour prévenir une objection potentielle (emploi d'expressions de probabilité et de certitude).
- 5.C. Elaborer des raisons pour faire accepter une conclusion à un destinataire particulier.
- 5.D. Expliciter l'articulation entre les raisons et les conclusions à l'aide d'organisateur textuels (PUISQUE, PARCE QUE, CAR, ÉTANT DONNÉ QUE, etc.).
- 5.E. Développer un argument par un témoignage personnel.

3 Les situations d'argumentation choisies sont: la lettre de lecteur, le tract publicitaire, la plaidoirie, le pamphlet politique.

4 Auteur du texte argumentatif, controverse à la base de l'argumentation, but à atteindre, destinataire et lieu de parution du texte.

6. METTRE EN DOUTE DES OPINIONS (s'opposer/formuler des objections)

- 6.A. Faire face aux affirmations qui ne sont pas bien établies. Mettre en doute les faits en soulignant le manque de preuves.
- 6.B. Mettre en doute des témoignages incertains.

7. CONTESTER L'AFFIRMATION D'UNE AUTORITÉ

- 7.A. Mettre en cause la vérité ou la crédibilité de l'adversaire à l'aide de verbes dévalorisants, d'expressions pour mettre en doute, d'expressions pour contredire et d'expressions injectives.

8. NEGOCIER

- 8.A. Utiliser des formules de politesse.
- 8.B. Faire des concessions.

9. LES PLANS ARGUMENTATIFS⁵

- 9. A. Suivre le même circuit argumentatif pour défendre la thèse contraire.
- 9. B. Transformer le circuit argumentatif d'un texte pour défendre la même thèse.

10. ELABORER UNE GRILLE DE CONTRÔLE POUR LA RÉVISION DES TEXTES

- 10.A. Identifier des maladresses dans des textes d'autres élèves.
- 10.B. Elaborer une grille de contrôle pour faciliter la révision du texte argumentatif.

II. Méthode

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

5 Nous nous sommes limités à deux circuits argumentatifs très typés. Circuit argumentatif 1: éclaircir la position à réfuter / justifier une nouvelle position. Circuit argumentatif 2: exposer le problème de la controverse / discuter les différents aspects du problème / choix et étayage d'une position.

dactique. Les séquences en question ont été expérimentées selon le schéma suivant:

- 1) préparation des contenus à développer lors de l'écriture des textes;
- 2) pré-test: groupe expérimental 1: rédaction d'une plaidoirie pour une Cour d'assises (texte argumentatif judiciaire); groupe expérimental 2: rédaction d'un rapport écrit pour défendre l'intérêt d'un projet de développement (texte argumentatif délibératif);
- 3) réalisation de la séquence didactique par les groupes expérimentaux; enseignement normal par les groupes-contrôle;
- 4) post-test: révision et réécriture des textes écrits dans le pré-test.

Conditions expérimentales de production des textes

Les consignes explicitant les situations d'argumentation ont été présentées aux élèves comme des jeux de simulation:

E 1: "Prends le rôle de l'avocat⁶ de la défense et rédige une plaidoirie pour défendre Jean Holtzer (un fait divers présente les faits délictifs reconnus par l'accusé). Tu peux invoquer les aspects les plus positifs de sa vie et les circonstances qui pourraient atténuer sa faute. Le but de ta plaidoirie est de faire bénéficier Jean Holtzer de la bienveillance des jurés et de diminuer ainsi sa peine".

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

Les consignes illustrent deux controverses produites dans des lieux sociaux différents: la première (E1) a été élaborée pour faire produire une argumentation écrite de genre judiciaire (la plaidoirie ou le réquisitoire pour sanctionner une conduite répréhensible) et la seconde (E2) pour faire produire une argumentation écrite de genre délibératif (le rapport politique pour régler le choix et le partage d'une somme d'argent).

⁶ Une partie des élèves joue le rôle de procureur et rédige un réquisitoire pour sanctionner la conduite de J. Holtzer.

Dispositif expérimental et démarche

Pour chaque genre argumentatif, nous avons affecté 20 élèves de 11-12 ans issus de différentes classes du canton de Genève (Suisse), selon une procédure d'appareillage; nous avons éliminé notamment des élèves avec un score excentrique pour éviter des effets de régression. Le plan expérimental se présente de la manière suivante:

Groupe exp. 1	Groupe exp. 2	Groupe-contrôle 1	Groupe-contrôle 1
genre judiciaire	genre délibératif	genre judiciaire	genre délibératif
20 élèves	20 élèves	20 élèves	20 élèves
(issus de 3 classes)	(3 classes)	(issus de 2 classes)	(2 classes)
Séquence - Discours argumentatif		Enseignement normal	

Les sujets de tous les groupes ont été soumis chacun à un pré-test et à un post-test identiques, mais seuls les élèves des deux groupes expérimentaux ont suivi la séquence didactique dans son intégralité. Pendant la même période, un enseignement traditionnel du français a été dispensé aux élèves des groupes-contrôle. Les exercices, les travaux et les textes produits par les élèves tout au long des séquences didactiques nous ont permis de faire une évaluation continue des apprentissages des élèves et ont servi de matériel de base pour mieux comprendre les effets des interventions didactiques. Cependant, nous allons nous centrer ici sur la comparaison des textes produits avant et après l'enseignement. Lors du post-test, les élèves révisent le texte rédigé lors du pré-test à l'aide de divers types de notations (flèches, astérisques, effacements, inversions, etc.) proposées par le chercheur, puis en réécrivent une nouvelle version. La relecture-révision se fait sur une version dactylographiée du premier texte écrit en facilitant la lisibilité.

Dépouillement et analyse des données

Les textes et les brouillons produits par les élèves avant et après la réalisation des séquences didactiques ont été recueillis et analysés à l'aide d'une grille d'analyse. Nous avons retenu trois catégories d'informations: - des mesures globales du texte (par exemple, la longueur des textes et le nombre d'arguments utilisés); - la présence d'unités linguistiques et de certaines expressions qui se sont révélées pertinentes, dans d'autres travaux (cf. Golder, 1992), pour cerner la capacité des élèves à mettre en oeuvre les opérations d'étayage et de négociation. Ces caté-

gories se sont révélées –dans l'ensemble– de bons indicateurs pour évaluer les objectifs marqués par la séquence didactique, en particulier pour ceux qui relèvent des capacités des élèves à traiter les dimensions dialogiques de l'argumentation. Les données concernant les marques argumentatives sont traitées selon les principes suivants: - analyse de la proportion des textes présentant au moins une occurrence de la catégorie étudiée; - comparaison de la répartition des élèves utilisant la marque en question dans chacune des situations expérimentales. La signification de la comparaison des catégories analysées dans les différents groupes est testée par une analyse de la variance.

Hypothèses de recherche

De manière synthétique, les hypothèses de recherche sont les suivantes.

1. Les élèves de la 6^e primaire (11-12 ans) ont des difficultés lors de la rédaction d'un texte argumentatif aussi bien pour développer des arguments étayant une opinion que pour produire des arguments qui supposent une anticipation de la position du destinataire.
2. Concernant ces deux difficultés, nous nous attendons à des progrès dans les deux groupes expérimentaux ayant réalisé les activités proposées dans la séquence didactique.
3. Les performances des groupes expérimentaux seront également supérieures à celles des groupes-contrôle en ce qui concerne l'usage des unités linguistiques étudiées dans la séquence didactique.
4. Nous nous attendons à un impact différencié de la séquence didactique pour les deux genres argumentatifs produits par les élèves: le genre délibératif et le genre judiciaire. Au départ, le genre judiciaire serait le plus difficile à maîtriser par les élèves, mais les progrès, après l'enseignement concernant les capacités à traiter les dimensions dialogiques de ce genre, seraient plus importants que pour le genre délibératif.

III. Analyse des résultats

Mesures globales des textes

Nous avons établi une série de mesures d'observations quantitatives globales qui devraient servir de points de repère dans les analyses qui suivent: la longueur moyenne des textes, le nombre moyen d'organisa-

teurs textuels par texte et le rapport entre le nombre d'organiseurs et le nombre de verbes.

Les variations de taille des textes (longueur totale en nombre de mots) constituent un indicateur du degré d'expansion de l'argumentation avant et après la séquence didactique. Le tableau 1 présente les longueurs moyennes des textes argumentatifs produits par les quatre groupes d'élèves: les groupes expérimentaux E1 (texte judiciaire) et E2 (texte délibératif) et les groupes-contrôle C1 (texte judiciaire) et C2 (texte délibératif).

Tableau 1. Nombre de mots par texte

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	131.7	292.9	212.2
Groupe E2	149.4	217.1	183.3
Groupe C1	120.6	121	120
Groupe C2	174.6	178.3	176,5
Total	144.05	202.2	173.1

Conformément à nos hypothèses, on note un accroissement de la longueur des textes produits par les élèves ayant suivi la séquence didactique. L'analyse de la variance avec "mesures répétées" montre que l'interaction des deux facteurs est significative ($F=12.1$; $p=.0001$) ainsi que les deux effets principaux (facteur AVANT/APRES L'ENSEIGNEMENT $F=179.9$; $p=.0001$; facteur GROUPE $F=87.2$; $p=.0001$). Lors du pré-test, les élèves rédigent une argumentation d'une longueur moyenne de 144 mots, le rapport politique ou délibératif étant en moyenne un peu plus long aussi bien pour le groupe expérimental (E2) que pour le groupe-contrôle (C2). Ces longueurs s'accroissent uniquement pour les textes des élèves des groupes expérimentaux, l'accroissement de la longueur des textes du groupe E1 étant en moyenne légèrement plus élevé lors du post-test (292.9 mots). Les argumentations révisées par les groupe E1 et E2 ont en moyenne respectivement 160 et 67 mots de plus que lors du pré-test tandis que les argumentations révisées par le groupe-contrôle restent quasi identiques. Contrairement aux élèves du groupe-contrôle, les élèves révisent donc de manière assez conséquente la première version du texte argumentatif et réécrivent une version plus longue.

Les tableaux 2 et 3 présentent les distributions des fréquences moyennes d'organiseurs dans les textes ainsi que le rapport entre le nombre d'organiseurs et le nombre de verbes.

Tableau 2. Nombre moyen d'organiseurs par texte

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	7.8	17.3	12.6
Groupe E2	10.0	15.3	12.7
Groupe C1	7.5	7.3	7.4
Groupe C2	10.7	10.9	10.8
Total	9.0	12.7	10.8

Une vision d'ensemble des résultats du tableau 2 conduit aux remarques suivantes: a) le nombre moyen d'organiseurs est plus faible lors du pré-test pour les élèves du groupe E1 et C1 (texte judiciaire); b) le nombre de cette catégorie d'unités reste le même lors du post-test dans les deux groupes-contrôle alors qu'il augmente significativement dans les deux groupes expérimentaux; c) l'augmentation est plus importante pour le groupe E1 que pour le groupe E2 (respectivement, de 7.8 à 17.3 organisateurs et de 10 à 15.3 organisateurs sur 100 verbes). Les analyses de la variance révèlent que ces différences sont significatives: facteur GROUPE: $F=5.68$; $p=.001$; facteur SEQUENCE DIDACTIQUE: $F=.197$; $p=.897$; INTERACTION entre les deux facteurs: $F=39.2$; $p=.0001$. En ce qui concerne le taux d'organiseurs sur 100 verbes (tableau 3), les analyses de la variance ne permettent pas d'affirmer que les faibles différences observées avant et après l'enseignement soient significatives ($F=.200$; $p=.686$). L'augmentation du nombre d'organiseurs dans les deux groupes expérimentaux est proportionnelle à l'accroissement de la taille des textes.

Tableau 3. Taux d'organiseurs sur 100 verbes

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	.45	.48	.46
Groupe E2	.52	.54	.53
Groupe C1	.49	.47	.48
Groupe C2	.48	.49	.47
Total	.48	.49	.49

Par rapport à ces indices quantitatifs, nous pouvons caractériser les textes argumentatifs délibératifs avant la séquence didactique comme un peu plus longs en mots, en verbes et en organisateurs que les textes argumentatifs judiciaires, alors que ces mêmes indices sont relativement équivalents entre les groupes-contrôle et les groupes expérimentaux. Après la séquence d'enseignement, il se produit un changement notable pour les deux groupes expérimentaux, le changement étant plus marqué pour le genre argumentatif judiciaire qui était ressenti par les élèves comme plus difficile au départ (voir les meilleurs scores du groupe E1 au post-test). En revanche, pour le groupe-contrôle, tous ces indices changent faiblement entre le pré-test et le post-test. Les analyses rapportées dans les lignes qui précèdent nous ont permis une première caractérisation générale des argumentations produites avant et après la séquence didactique. Les données obtenues concernant la longueur des textes mettent clairement en évidence les différences entre les groupes ayant reçu un enseignement systématique sur le discours argumentatif et ceux qui ne l'ont pas suivi. En revanche, pour le taux d'organiseurs sur 100 verbes, on observe une grande stabilité dans l'ensemble des textes.

Evolution du nombre et du type d'arguments (étayage et négociation)

Globalement, les élèves sont déjà capables avant la séquence d'enseignement de justifier leur point de vue avec 3 ou 4 arguments. Contrairement à nos prévisions, le travail sur les contenus et la présentation détaillée des situations d'argumentation dans les consignes de production du pré-test ont été suffisants pour un premier développement de la prise de position sollicitée. On note cependant, entre le pré-test et le post-test, un accroissement significatif du nombre d'arguments utilisés évoquant différents thèmes (tableau 4) dans les deux groupes expérimentaux.

Tableau 4. Nombre moyen d'arguments

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	3.7	6.3	4.9
Groupe E2	4.7	5.5	5.1
Groupe C1	3.3	3.4	3.3
Groupe C2	4.7	4.8	4.7
Total	4.1	5.0	4.5

Toutefois, cette augmentation est beaucoup plus marquée pour le groupe E1 (de 3.7 à 6.3 arguments en moyenne) que pour le groupe E2 (de 4.7 à 5.5). L'analyse de la variance montre que les variations observées sont significatives (facteur SEQUENCE DIDACTIQUE $F= 73.3$; $p = .0001$, facteur INTERACTION $F= 35.6$; $p = .0001$).

Dans la situation de pré-test, il semble un peu plus difficile aux élèves du groupe expérimental et du groupe-contrôle de trouver des arguments évoquant des thèmes différents pour la situation judiciaire alors qu'ils trouvent plus facilement des arguments relatifs à la situation délibérative. Dans le premier cas, les arguments sont des jugements de valeur (et des axiologisations) relatifs aux événements relatés dans la consigne lue aux élèves: trajectoire professionnelle de l'accusé; problèmes financiers de l'accusé; problèmes familiaux; etc. Alors que, dans le deuxième cas, les arguments les plus fréquemment évoqués pour convaincre les autres conseillers de l'importance de la construction d'une route sont proches des *topoi*: un sentier en mauvais état représente un trajet trop long et trop dur pour être fait à pied; un sentier en terre battue ne permet pas d'arriver au village en voiture; la construction d'une route ouvrirait le village à l'extérieur; une route contribuerait au développement d'autres secteurs (commerce, tourisme, santé, éducation, loisirs). Après la séquence didactique, le nombre moyen d'arguments pour les textes judiciaires du groupe expérimental est non seulement deux fois plus important (pré-test 3.7 et post-test 6.3) mais, comme nous verrons par la suite, la qualité est aussi bien différente de celle du pré-test. L'augmentation est moins importante pour les textes délibératifs du groupe expérimental (pré-test 4.7 et post-test 5.5) mais également significative car pratiquement tous les élèves utilisent au moins un nouvel argument.

Le tableau 5 regroupe le nombre d'arguments étayés (étayage interne aux différents thèmes évoqués), qui sont présentés en termes de proportions dans le tableau 6. Les argumentations rédigées lors du pré-test se caractérisent par un faible développement des arguments présentés: il s'agit dans 35% des cas d'arguments qui ne sont pas vraiment justifiés (par une cause, une finalité, une exemplification, etc.). Ceci est particulièrement vrai pour le genre délibératif (19% d'arguments étayés pour le groupe expérimental et 23% pour le groupe-contrôle) où les élèves semblent avoir une peine plus grande à articuler des raisons à leur propre conclusion. En revanche, la situation judiciaire, malgré sa complexité, permet dès le départ le jeu d'enchaînement des énoncés à l'appui d'une conclusion (63% d'arguments étayés

pour le groupe expérimental et 42% pour le groupe-contrôle). Cette situation où les élèves jouent le rôle d'avocat ou de procureur se révèle donc plus favorable à l'emploi d'arguments étayés. En général, les textes du pré-test évoquent des thèmes à l'appui de leur position sans vraiment les développer ou avec un faible développement, ces thèmes étant par ailleurs souvent juxtaposés.

Tableau 5. Nombre moyen d'arguments étayés

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	2.0	4.8	3.4
Groupe E2	0.9	3.3	1.8
Groupe C1	1.3	1.3	1.3
Groupe C2	1.1	1.1	1.1
Total	1.8	2.6	2.0

Tableau 6. Proportion d'arguments étayés

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	.63	.76	.70
Groupe E2	.19	.60	.32
Groupe C1	.42	.42	.42
Groupe C2	.23	.23	.23
Total	.35	.48	.42

Le nombre brut et la proportion d'arguments étayés augmentent significativement après la séquence d'enseignement ($F=129.6$, $p=.0001$ pour le nombre d'arguments étayés et $F= 36.2$, $p=.0001$ pour la proportion par rapport au nombre total d'arguments). Cette augmentation est assez importante en particulier pour les élèves du groupe expérimental 2 ayant rédigé le texte délibératif (de 63% à 76% pour E1 et de 19% à 60% pour E2).

Avant la séquence didactique, le nombre d'arguments anticipant la position contraire et tentant une négociation avec elle est, contrairement aux arguments étayés, plus important dans la situation d'argumentation délibérative que dans la situation judiciaire (tableau 7). Dans certains cas, les enfants développent des arguments qui sont à l'appui de la position contraire à celle qu'ils essayent de défendre.

Ainsi certaines plaidoiries contiennent des arguments plutôt favorables au procureur, ce qui s'explique en partie par la difficulté des élèves à faire abstraction des convictions morales personnelles pour adopter le rôle du défenseur, à se distancier suffisamment par rapport au texte produit. Anticiper la position contraire dans le cas de la controverse entre un avocat et un procureur semble donc plus difficile pour les élèves que d'anticiper la position d'autres conseillers communaux pour le conseiller de transports qui voudrait démontrer que d'autres secteurs pourraient aussi bénéficier de la réalisation d'une route. Les tableaux 7 et 8 présentent le nombre moyen d'arguments de négociation utilisés et la proportion que ceux-ci représentent par rapport au total d'arguments utilisés.

Tableau 7. Nombre moyen d'arguments de négociation

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	0.3	2.9	1.6
Groupe E2	2.0	3.3	2.6
Groupe C1	0.1	0.1	0.1
Groupe C2	2.1	2.2	2.2
Total	1.0	2.1	1.6

Tableau 8. Proportion d'arguments de négociation

	pré-test	post-test	TOTAL
Groupe E1	.06	.46	.31
Groupe E2	.38	.61	.50
Groupe C1	.04	.06	.05
Groupe C2	.44	.45	.45
Total	.23	.39	.31

Lors du pré-test, la proportion d'arguments de négociation est plus élevée pour les groupes E2 et C2 (situation délibérative): 38% et 44% respectivement, alors qu'il n'y a pratiquement pas d'arguments de négociation pour la situation judiciaire (6% pour E1 et 4% pour C1). L'accroissement de cette catégorie d'arguments est proportionnellement plus élevé pour le groupe expérimental produisant un texte argumentatif judiciaire (de 6% à 46%) que pour l'autre groupe expérimental (de 38% à 61%). Les analyses de la variance appliquées aux

proportions de cette catégorie font apparaître un effet significatif des valeurs associées aux facteurs GROUPE ($F=10.8$, $p=.0001$), SEQUENCE DIDACTIQUE ($F=31.2$, $p=.0001$) ainsi qu'à l'interaction des deux facteurs ($F= 7.3$, $p=.0001$).

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

Nous avons pris trois indicateurs du degré de décentration de l'élève et de prise en considération du destinataire du texte qui correspondent à des dimensions travaillées dans la séquence didactique: la présence d'une introduction explicitant le but de la rédaction du texte, la présence de formules de politesse dans l'introduction et/ou dans la clôture du texte adressées au destinataire et l'évocation explicite du destinataire du texte. Les résultats sont regroupés dans le tableau 9.

Tableau 9. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

	INTRODUCTION		FORMULES	
	prétest	post-test	politesse	intr.
Groupe E1	.15	1.00	.15	.95
Groupe E2	.30	.85	.55	.90
Groupe C1	.35	.35	.15	.15
Groupe C2	.30	.30	.25	.25
Total	.28	.62	.24	.51

	FORMULES		EVOCATION	
	de polit.	finale	du destinataire	
Groupe E1	.30	.80	.50	1.00
Groupe E2	.25	.65	.50	1.00
Groupe C1	.15	.15	.15	.15
Groupe C2	.25	.40	.65	.65
Total	.23	.45	.44	.64

Pour la présence dans les textes d'une introduction (E1: 15% au prétest et 100% au post-test; E2: 30% au prétest et 85% au post-test), les ana-

lyses de la variance montrent que les valeurs associées au facteur SEQUENCE DIDACTIQUE ($F= 99.3$, $p=.0001$) ainsi qu'à l'interaction des deux facteurs ($F= 36.1$, $p=.0001$) diffèrent significativement. Les deux groupes expérimentaux obtiennent des scores supérieurs à ceux des groupes-contrôle lors du post-test. Le simple ajout d'une introduction lors du post-test ("*Ce rapport concerne la répartition du million que nous avons reçu*", Richard, 11 ans; "*Nous sommes ici aujourd'hui pour décider du sort de Monsieur Jean Holtzer*", Isabelle, 12 ans) facilite la recevabilité du texte de l'élève.

La présence de formules de politesse au début et/ou à la fin du texte augmente dans des proportions semblables à la présence de l'introduction. L'analyse de la variance montre que les effets des facteurs GROUPE et SEQUENCE DIDACTIQUE sont globalement significatifs, de même que l'effet dû à l'interaction SEQUENCE/GROUPE. Ceci montre que l'ensemble des élèves ayant suivi la séquence didactique a compris l'importance de la politesse comme stratégie persuasive.

Quant à l'évocation du destinataire dans les textes, nous observons uniquement du changement lors de l'écriture d'une nouvelle argumentation dans les deux groupes expérimentaux et dans les mêmes proportions (pré-test: 50%, post-test: 100%), tandis que les groupes-contrôle n'évoluent pas entre les deux situations expérimentales (pré-test: 15% et 65%; post-test: 15% et 65%). Une analyse de la variance met en évidence une différence significative dans le sens attendu de l'évocation dans les textes du destinataire selon l'ENSEIGNEMENT pour les versions des deux GROUPEs expérimentaux ($F= 10.7$, $p=.0001$) ainsi que pour les différentes modalités du facteur ENSEIGNEMENT pris de manière isolée ($F= 31.4$, $p=.0001$).

Conformément à nos hypothèses, ces trois types d'indicateurs n'ont pas été modifiés par les élèves du groupe-contrôle. Les rares corrections observées portent essentiellement sur l'orthographe et le vocabulaire (recherche d'un mot plus juste). En revanche, après avoir suivi la séquence didactique, entre 50% et 80% des élèves des groupes expérimentaux modifient leur texte en fonction des apprentissages réalisés dans le sens d'une plus grande décentration et prise en compte du destinataire et cela indépendamment du genre argumentatif produit.

L'usage des unités et des expressions linguistiques

Etant donné le taux de fréquence relativement faible d'unités étudiées dans les textes, nous avons renoncé à calculer le taux de chaque caté-

gorie d'unités. La présence ou l'absence de chacune des catégories et la diversité des unités produites nous semblent des indicateurs suffisants du degré de complexité linguistique des argumentations des élèves.

1. Organismes textuels et modalisation

La première partie du tableau 10 résume les proportions de textes présentant au moins un organisateur de cause ou bien un organisateur de conclusion. La deuxième partie du même tableau concerne la proportion de textes présentant une modalisation de certitude et/ou de probabilité.

Tableau 10. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

	ORG. Causaux		ORG. Conclusifs		Modalisations Prob./Certitude	
	prétest	post-test	prétest	post-test	prétest	post-test
Groupe E1	.50	.75	.50	.90	.30	.80
Groupe E2	.75	.85	.15	.65	.25	.50
Groupe C1	.65	.65	.50	.50	.25	.25
Groupe C2	.65	.65	.40	.40	.17	.16
Total	.64	.73	.42	.60	.24	.43

En ce qui concerne les organisateurs causaux (*parce que, puisque, étant donné que, en supposant que, car*), le taux de présence lors du pré-test est de 64% pour l'ensemble des groupes. Cela signifie que la plus grande partie des textes présente au moins un étayage de causalité marqué par un organisateur pour justifier la position de l'argumentateur, avant la réalisation de la séquence d'enseignement. Toutefois, le taux de textes présentant un organisateur de cause augmente significativement pour les deux groupes expérimentaux (E1: de 50% à 75% et E2 de 75% à 85%; $F=4.03$; $p=.04$). En ce qui concerne les organisateurs conclusifs (*donc, par conséquent, ainsi, enfin, finalement, alors, en conséquence, en conclusion, au total, c'est pourquoi, ceci dit*), l'accroissement est plus clair (E1: de 35% à 65% et E2 de 60% à 80%; $F=8.33$; $p=.005$). A noter dans les deux cas une diversification des unités utilisées aussi bien pour marquer les raisons que les conclusions et une diminution de la récurrence de *parce que* et *alors*.

Lors du pré-test (cf. dernière partie du tableau 10), la proportion d'élèves employant au moins une modalisation de certitude (*il est clair que, absolument, il est irréfutable que, il est indiscutable, sans doute, etc.*) et/ou de probabilité (*il me semble que, probablement, vraisemblablement, il est possible que, etc.*) est de 24% (à remarquer que le groupe C2 est celui qui présente la proportion la plus faible: 17%). La fréquence pour les deux groupes expérimentaux augmente fortement (de 30% à 80% pour E1 et de 25% à 50% pour E2). Les variations dues au facteur ENSEIGNEMENT sont significatives: $F= 24.4$; $p=.0001$. Ces variations sont inégales selon les deux groupes expérimentaux ayant participé à l'expérience (facteur INTERACTION: $F= 9.9$; $p=.0001$). En général, les modalisations sont utilisées pour renforcer ou atténuer les jugements de la conclusion avancée. Les argumentations du post-test présentent, de ce point de vue, un caractère plus nuancé. Les positions prises sont moins tranchées et se prêtent à la discussion avec un éventuel contradicteur.

2. L'organisateur "SI" et la présence de verbes au conditionnel

Le tableau 11 restitue les principaux résultats concernant la présence de l'organisateur "SI" et des verbes conjugués au conditionnel.

Tableau 11. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

	Org. SI		V. Conditionnel	
	prétest	post-test	prétest	post-test
Groupe E1	.20	.40	.35	.65
Groupe E2	.45	.65	.60	.80
Groupe C1	.25	.25	.60	.60
Groupe C2	.70	.70	.65	.65
Total	.40	.50	.55	.67

Le premier constat qui s'impose est la diversité des proportions moyennes de SI en fonction du groupe dans le pré-test (E1: 20%; E2: 45%; C1: 25% et C2: 70). La situation délibérative projetée vers le futur se prête plus facilement à l'usage de cette unité ("*Si nous construisons la route, nous ...*") que la situation judiciaire (facteur GROUPE: $F=5.1$; $p=.003$). Ceci ne doit pas cacher l'accroissement du taux de présence

de SI pour les deux groupes ayant suivi la séquence didactique ($F= 4.9$; $p=.029$). Cette dernière variation suit l'évolution suivante: groupe E1, de 20% à 40%; groupe E2, de 45% à 65%.

L'évolution de la présence de verbes conjugués au conditionnel après la séquence didactique est relativement semblable (tableau 11, deuxième partie; groupe E1: de 35% à 65%; groupe E2: de 60% à 80%; $F=8.33$; $p=.005$), la présence de ce temps du verbe étant aussi homogène au départ que celle de l'organisateur SI (les variations dues au facteur GROUPE n'étant pas significatives).

3. Autres indices de complexité de l'argumentation

Le tableau 12 regroupe les quatre indicateurs que nous avons retenus comme indices de marquage linguistique de la négociation: 1) expressions de prise en charge de la position argumentative (par exemple: "*de mon point de vue*"); 2) expressions pour mettre en cause un éventuel contradicteur (organisateur d'opposition comme "*Contrairement à...*", "*Je doute que...*", verbes dévalorisants comme "*prétendre*", invectives, etc.); 3) expressions concessives (par exemple "*oui, je vous accorde... mais-argumentatif*"); 4) expressions pour impliquer explicitement le destinataire ("*Méfiez-vous*", "*Je vous conjure...*", "*Vous conviendrez avec moi...*"). Parmi ces expressions, celles qui ont un taux de présence le plus élevé avant la séquence didactique sont la première et la dernière. Le 50% approximativement des élèves de la 6e primaire prend spontanément en charge sa position et spécifie qu'il s'agit de son point de vue personnel (*Selon moi, Je pense que, etc.*). Les élèves essaient d'impliquer le destinataire avec une proportion semblable. Par contre, les textes argumentatifs présentant des expressions concessives et/ou des expressions de mise en cause d'un éventuel contradicteur sont assez rares (28% et 6%, respectivement au pré-test).

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

genre judiciaire (de 35% à 80%), l'évolution pour le texte délibératif étant également considérable (de 15% à 55%; $F=23.3$; $p=.0001$).

Tableau 12. Proportion de textes présentant un des indicateurs signalés

	Expressions de prise en charge		Expr. pour mettre en cause le contradicteur	
	prétest	post-test	prétest	post-test
Groupe E1	.55	1.00	.10	.35
Groupe E2	.50	1.00	.05	.47
Groupe C1	.55	.55	.10	.10
Groupe C2	.55	.60	.00	.00
Total	.54	.77	.06	.23

	Expr. concessives		E. pour impliquer le destinataire	
	prétest	post-test	prétest	post-test
Groupe E1	.35	.80	.50	1.00
Groupe E2	.15	.55	.60	1.00
Groupe C1	.35	.35	.15	.15
Groupe C2	.30	.30	.65	.65
Total	.28	.51	.47	.64

IV. Discussion

Au terme de cette brève présentation des résultats, il convient de reprendre les quatre hypothèses que nous avons formulées et de s'interroger sur la portée théorique des résultats obtenus.

La première hypothèse relative aux difficultés des élèves lors de la rédaction d'un texte argumentatif n'est que partiellement validée. Les enfants de 11-12 ans ont montré que ces difficultés ne sont pas massives, ni insurmontables. L'analyse de leurs productions montre qu'ils sont capables de prendre une position explicite sur chacune des deux controverses proposées dans les consignes et d'étayer cette position par plusieurs arguments juxtaposés qui évoquent des thèmes différents en rapport avec les documents lus préalablement (le fait divers

sur la conduite délictive de Jean Holtzer et le schéma présentant les problèmes que le village d'Arcos devrait résoudre). Malgré la complexité des contenus abordés et des situations d'argumentation choisies, le travail sur ces deux dimensions précédant la première production des élèves constitue une base non négligeable pour l'écriture d'une argumentation judiciaire ou délibérative. En revanche, si les conditions de production proposées semblent favoriser le choix de quelques arguments à l'appui d'une position, la prise en compte d'un point de vue opposé à celui de l'élève reste limité. Les principales difficultés que nous avons pu mettre en évidence dans les productions initiales se réfèrent aux aspects suivants:

- la production d'arguments qui supposent une anticipation d'une position contraire;
- l'étayage interne des arguments;
- la négociation avec le contradicteur et/ou le destinataire;
- la succession et l'articulation des arguments par des organisateurs adéquats;
- l'organisation générale du plan du texte;
- l'absence d'un certain nombre d'unités et d'expressions linguistiques caractérisant l'argumentation.

Selon la deuxième hypothèse, l'enseignement collectif, systématique et intensif du discours argumentatif devrait se manifester par un impact bénéfique sur les dimensions dialogiques difficiles à traiter par les élèves lors de la première production du texte. Conformément à cette hypothèse, les performances des principaux indicateurs de complexité des textes argumentatifs des groupes expérimentaux ont été supérieures à celles des groupes-contrôle. Cela est attesté notamment par les progrès réalisés dans les domaines de l'étayage interne des arguments et de la capacité à moduler ses propos en fonction du destinataire du texte.

En ce qui concerne l'étayage des prises de position de l'élève, nous avons pu observer lors du post-test des transformations dans les textes qui concernent l'introduction de nouveaux arguments, le marquage de la connexion entre les arguments mais surtout la reprise de certains arguments déjà présents mais faiblement élaborés dans la première version. Une partie des élèves arrivent à complexifier leur texte en présentant des conclusions partielles relatives à un thème qui sont appuyées par un raisonnement.

En ce qui concerne la négociation, nous avons pu apporter un certain nombre de données qui montrent comment les activités réalisées

lors de la séquence didactique aident l'élève à moduler son point de vue par rapport à celui d'un éventuel contradicteur ou du destinataire du texte. L'accroissement de la présence d'introductions explicitant le but de l'argumentation, de l'utilisation des formules de politesse et de l'évocation du destinataire du texte constituent un premier résultat qui montre l'effort de l'élève pour moduler et adapter sa position. Mais le résultat le plus important reste que le nombre d'arguments de négociation, c'est-à-dire impliquant la prise en compte d'une deuxième position mise en rapport avec la position défendue par l'élève, ainsi que la présence des marqueurs linguistiques relatifs à la négociation, augmentent significativement après l'enseignement.

Malgré les positions parfois trop pessimistes qui se dégagent des recherches sur l'acquisition du discours argumentatif monogéré, il nous semble possible, grâce à la réalisation d'activités pédagogiques, d'améliorer les capacités argumentatives écrites des élèves de ce niveau de scolarité. Nous soulignons d'abord le rôle facilitateur des activités collectives destinées à identifier les principaux paramètres des situations d'argumentation contribuant, de notre point de vue, à améliorer la perception de la dimension dialogique de l'argumentation. Nous rappelons ensuite le recours à un entraînement des élèves à l'utilisation des unités et d'expressions linguistiques du français servant de marqueurs des opérations de négociation (Golder, 1992). Parmi ces marqueurs, nous relevons en particulier: les expressions de prise en charge énonciative des assertions, les modalisations des jugements, les expressions de mise en cause, les tournures concessives et les expressions pour impliquer le destinataire. Enfin, nous soulignons surtout l'importance que nous avons accordé dans la séquence didactique à associer systématiquement l'utilisation de ces expressions à certaines caractéristiques des situations d'argumentation.

Les prédictions correspondant à l'usage des unités linguistiques de la troisième hypothèse de cette étude se sont avérées justes. Les améliorations apportées après l'enseignement par les élèves des groupes expérimentaux concernent la présence dans les textes de toutes les marques linguistiques analysées: les organisateurs textuels causaux et conclusifs, les modalisations de probabilité et de certitude pour nuancer ou renforcer les points de vue exprimés, l'organisateur "SI" et les verbes conjugués au conditionnel, les expressions de prise en charge de la position argumentative, les expressions de mise en cause, les expressions concessives et les expressions pour impliquer le destinataire dans son propre point de vue. Tous les élèves ayant participé à l'expé-

rience ont apporté une ou plusieurs modifications concernant l'emploi des différentes catégories linguistiques étudiées, montrant ainsi une plus grande sensibilité aux contraintes expressives du discours argumentatif.

Concernant la dernière hypothèse, nous avons pu montrer également des différences en fonction de la situation d'argumentation (judiciaire ou délibérative) pour le type d'arguments utilisés, pour l'étayage et la négociation et pour l'usage d'un petit nombre d'unités linguistiques. Ces différences montrent comment la complexité des situations d'argumentation, la manière concrète de les envisager dans les consignes de production ainsi que le pointage sur certaines caractéristiques de l'interaction déterminent le choix des arguments, leur articulation et surtout la coordination de positions en vue d'un compromis. Toutefois, ces différences ne devraient pas cacher l'homogénéité de l'évolution des deux groupes expérimentaux pour presque tous les indicateurs analysés jusqu'ici.

V. En guise de conclusion

Sur le plan pédagogique, nous soutenons que l'enseignement systématique de l'argumentation écrite doit commencer tôt et qu'il ne comporte pas de difficultés insurmontables pour les élèves s'il est adapté aux capacités contextuelles manifestées lors d'une première production avant tout enseignement direct, s'il est à la fois progressif et présenté sous forme d'activités pédagogiques intéressantes. Toutefois, pour pouvoir généraliser l'utilisation d'une séquence didactique telle que celle qui vient d'être présentée, il faudrait améliorer la formation des enseignants concernant les caractéristiques particulières du discours argumentatif et les problèmes que pose son enseignement.

Guidés par l'hypothèse générale que le progrès des capacités à argumenter par écrit résulte de processus dynamiques requérant la confrontation à des situations d'argumentation diversifiées et la participation active des élèves dans l'écriture de textes, nous avons prêté une attention particulière aux opérations d'étayage et de négociation et à leur marquage linguistique en français. Les progrès observés relatifs à ces deux opérations nous permettent de conclure que l'apprentissage de l'argumentation écrite ne consiste pas à mettre simplement en jeu les acquis cognitifs préalables. Il nous semble plutôt que les dépassements observés sont le résultat d'une intégration progressive et d'une synthèse constamment renouvelée entre deux ordres de capacités:

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

J. DOLZ

Bibliographie

- ADAM, J.-M. (1987). Types de séquences textuelles élémentaires, *Pratiques*, 56, 54-79.
- ADAM, J.-M. (1981). "Votez Mir Rose, achetez Giscard": analyses pragmatiques, *Pratiques*, 30, 73-98.
- ADAM, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Bruxelles, Mardaga.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1984). Argumentation et Topoi. In: G. Maurand (Ed.) *Argumentation et valeur*, 45-70, Actes du 5e colloque d'Albi, Université de Toulouse-le-Mirail.
- ANSCOMBRE, J.-C. & DUCROT O. (1988). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- APOTHELOZ, D. & MIEVILLE, P. (1985). Etude des représentations au moyen des organisations raisonnées et des objets de discours. Principes méthodologiques et exemple d'analyse, *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, 49, 57-70.
- APOTHELOZ, D., BRANDT, P.-Y. & QUIROZ, G. (1992). Champ et effet de la négation argumentative: contre-argumentation et mise en cause, *Argumentation*, 6, 99-113.
- BASSANO, D. (1985). Modalités de l'opinion: Quelques expressions de la croyance et de la certitude et leur différenciation entre 6 et 11 ans, *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 5, 65-87.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The psychology of written composition*, Hillsdale, Erlbaum.
- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989), *Techniques du français: Lire-argumenter-rédiger*, Paris, Bertrand-Lacoste.

- BRASSART, D.G. (1987). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans: le discours argumentatif (étude didactique). Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.
- BRASSART, D.G. (1988). La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit par des élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents, *Journal Européen de Psychologie de l'Éducation*, 4, 51-69.
- BRASSART, D.G. (1990). Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de travail, *Recherches*, 13, 21-59.
- BRASSART, D.G. (1990). Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans. Le discours argumentatif (étude didactique), *Revue Française de Pédagogie*, 90, 31-41.
- BRASSART, D.G. (1990). Retour(s) sur "Mir Rose ou: comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit)?", *Argumentation*, 4, 299-332.
- BRUXELLES, S. & RACCAH, P.-Y. (1987). Information et argumentation: l'expression de la conséquence, *Cognitive*, 87.
- CHAROLLES, M. (1980). Les formes directes et indirectes de l'argumentation, *Pratiques*, 28, 7-43.
- CORIER, P. & GOLDBERGER, C. (1991). La production de textes argumentatifs: Etude développementale des structures d'étagage, Document ronéotypé.
- DOLZ, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir relatos históricos? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto en alumnos de la escuela primaria, *Aula de innovación educativa*, 2, 23-28.
- DOLZ, J. & PASQUIER, A. (1993). Argumenter... pour convaincre. Une séquence didactique 6P., *Cahiers du service du français*, 31, DIP, Genève.
- DOLZ, J., ROSAT, M.-C. & SCHNEUWLY, B. (1991). Elaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives à trois types de textes, *Le Français aujourd'hui*, 92, 37-47.
- DOLZ, J., PASQUIER, A. & BRONCKART, J.-P. (1993). L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?, *Études de linguistique appliquée*, 89.
- DUCROT, O. (1982). Opérateurs argumentatifs et visée argumentative, *Cahiers de Linguistique Française*, 5, 7-37.
- ESPERET, E. (1989). De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In: G. Netchine (Ed.), *Développement et fonctionnement cognitif de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux*, Paris, PUF, pp. 121-135.

- ESPERET, E., COIRIER, P., COQUIN, D. & PASSERAULT J.-M. (1987). L'implication du locuteur dans son discours: discours argumentatif formel et naturel, *Argumentation*, 1, 149-168.
- FAYOL, M. (1987). Vers une psycholinguistique textuelle génétique: l'acquisition du récit. In: G. Pieraut-Le Bonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga.
- FIJALKOW, J. (1990). *Décrire l'écrire*, CRDP de Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.
- GARCIA-DEBLANC, C. (1990). *L'élève et la production de l'écrit*, Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz.
- GOLDER, C. (1990). The interest of a comparison between the oral and written argumentative discourses. In: P. Boscolo (Ed.), *Writing: Trends in European research*, Padova, Upsel Editore, pp. 110-120.
- GOLDER, C. (1992). Arguer: de la justification à la négociation, *Archives de Psychologie*, 60, 3-24
- GOLDER, C. (1992). Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs, *Enfance*, 46, 99-112
- GRIZE, J.-B. (1981). L'argumentation: explication ou séduction, *Linguistique et sémiologie*, 10, *L'argumentation*, Lyon, PUL.
- GRIZE, J.-B. (1982). *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.
- GRIZE, J.-B. (1990). *Logique et langage*, Paris, Ophrys.
- HALTE, J.-F. (1992). *La didactique du français*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1984). Argumentation et mauvaise foi. In: *L'argumentation*, Lyon, PUL, pp. 41-65.
- MOESCHLER, J. (1989). *Modélisation du dialogue. Représentation de l'inférence argumentative*, Paris, Hermès.
- PIERAUT-LE BONNIEC, C. & VALLETTE, M. (1987). Développement du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. In: G. Piérault-LeBonniec (Ed.), *Connaître et le dire*, Bruxelles, Mardaga, pp. 263-275.
- PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles.
- PLANTIN, C. (1990). *Essais sur l'argumentation: Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Paris, Kimé.
- PORTINE, H. (1983). *L'argumentation écrite: expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse.
- ROSAT, M.-C. (1990). Pour ou contre: une analyse de formes textuelles argumentatives, *Travaux de linguistique*, 16, 99-112.

- ROSAT, M.-C. (1991). A propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif, *Etudes de linguistique appliquée*, 81, 119-130.
- ROSAT, M.-C., DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1991). Et pourtant... ils révisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes, *Repères*, 4. SCHNEUWLY, B. (1984). *Le texte discursif écrit à l'école*, Thèse de doctorat, FPSE, Genève.
- SCHNEUWLY B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1992). Didactique de l'écrit en français langue maternelle: une approche expérimentale, In: *Acquisition et Enseignement/Apprentissage des langues*, Grenoble, LIDILEM, pp. 511-518.
- TOULMIN, S. (1958). *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. (1980). *Macrostructures*, Hillsdale, Erlbaum.