

**IUFM DE L'ACADEMIE DE MONTPELLIER
SITE DE MONTPELLIER**

APPROCHE DE L'ARGUMENTATION EN 6^{ème}

**Mémoire professionnel
LETTRES MODERNES**

**présenté par Fanny JAUBERT, Collège Jean Bene, PEZENAS
Sous la direction de M. NIGOUL
Assesseur : M. Vairon**

1999-2000

RESUME

Ce mémoire se propose de rapporter les quelques tentatives et considérations relatives à l'approche de l'argumentation dans une classe de sixième.

Après avoir considéré la difficulté des élèves à argumenter leur point de vue, essayé de mieux cerner la notion d'argumentation, sont évoquées les réponses pédagogiques apportées (activités orales et détour par la lecture et l'écriture). Enfin, un bilan critique de ces réponses est dressé.

Diese schriftliche Arbeit gibt unterschiedliche Versuche und Überlegungen bezüglich der Einführung in die Argumentierung im Rahmen einer 6. Klasse wider.

Nach Feststellen der Schwierigkeiten der Schüler, die Argumentierung ihrer Ansicht betreffend, und nach dem Versuch das Konzept der Beweisführung besser einzugrenzen, werden die eingebrachten pädagogischen Antworten erwähnt (die mündliche Beschäftigung mit Hilfe von Lesen und Schreiben).

Es folgt eine kritische Bilanz dieser Antworten.

MOTS-CLES

FRANÇAIS / SIXIEME / ARGUMENTATION / EXPRESSION ORALE / LECTURE

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	p.2
I – QUELLE PLACE FAIRE A L’ARGUMENTATION ?.....	p.3
1. Difficultés rencontrées.....	p.3
1.1 - Profil de la classe	
1.2 - Présentation du problème	
1.3 - Conséquences	
1.4 - Première hypothèse	
2. Qu’est-ce que l’argumentation ?.....	p.5
2.1 - Une notion problématique	
2.2 - Quelques définitions	
2.3 - Conclusion	
3. L’argumentation dans les Instructions officielles.....	p.7
3.1 - Une forme de discours	
3.2 - Argumentation en sixième	
4. Place à faire à l’argumentation dans la classe.....	p.8
4.1 - Une pratique modeste mais régulière	
4.2 - Diversifier les approches	
II –MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE.....	p.9
1. En lecture.....	p.9
1.1 - La lecture analytique	
1.2 - Comparaison de textes	
1.3 - Comparaison productions orales et productions écrites	
2. En écriture.....	p.10
2.1 - Favoriser l’expression écrite	
2.2 - Réinvestir les notions abordées en lecture et à l’oral	
2.3 - Préparer l’oral	
3. A l’oral.....	p.12
3.1 - Les interactions orales	
3.2 - Réinvestir les notions abordées en lecture et à l’oral	
3.3 - Préparer l’oral	
III – BILAN.....	p.14
1. Evaluation des acquis.....	p.14
1.1 - Evaluation écrite	
1.2 - Evaluation orale	
2. Intérêt de ces approches.....	p.15
2.1 - Efficacité de certaines séances	
2.2 - Motivation	
2.3 - Apprentissage de la citoyenneté	
3. Limites de ces approches.....	p.16
3.1 - Un apprentissage fragmenté	
3.2 - Ecriture	
3.3 -Vocabulaire	
3.4 - Gestion de l’intérêt suscité	
4. Nouvelles perspectives.....	p.17
4.1 - Remédiations envisagées pour l’année en cours	
4.2 - Pour l’an prochain	
CONCLUSION.....	p.18

ANNEXES

INTRODUCTION

Le français, soulignent Katherine Weinland et Janine Puygrenier-Renaut¹, est sans doute une des disciplines qui hésite le plus face aux progressions. Aussi difficile l'élaboration d'une progression puisse-t-elle paraître, les enseignants disposent depuis les Nouveaux programmes de 1996 d'une progression organisée autour de la maîtrise des formes de discours : les quatre pôles (narratif, descriptif, explicatif et argumentatif) faisant l'objet d'un apprentissage se complexifiant de la sixième à la troisième. Ainsi, en classe de sixième, l'accent doit être mis sur les textes où domine la fonction narrative et l'élève initié à la fonction argumentative ; tandis qu'en classe de troisième, l'élève reverra et approfondira les compétences acquises sur la fonction narrative et la majeure partie de l'année sera consacrée à la fonction argumentative.

Le présent mémoire, né des difficultés des élèves d'une classe de sixième à produire une argumentation simple et de celles de leur professeur à aborder l'initiation à l'argumentation prévue par les *Instructions officielles*, se propose de rapporter les quelques réflexions et tentatives auxquelles ces difficultés ont donné lieu.

Un premier temps sera consacré à l'exposé du problème rencontré et à son analyse, pour ensuite relater les réponses didactiques et pédagogiques mises en œuvre et enfin dresser le bilan de ces interventions.

¹ *L'enseignement du français au collège*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1998.

I – QUELLE PLACE FAIRE A L'ARGUMENTATION ?

1 - Difficultés rencontrées

1.1 – Profil de la classe

La classe de sixième en question est considérée, par l'ensemble de ses professeurs, comme une bonne classe dans l'ensemble, mais présentant une importante hétérogénéité. Les mêmes constatations s'imposent en cours de français. En effet, en présentant cette classe de manière simplifiée, on pourrait dire que, sur les vingt-quatre élèves qui la composent, un groupe d'une dizaine d'élèves obtient des résultats bons ou très bons, un groupe de sept élèves des résultats convenables, tandis que sept élèves obtiennent des résultats insuffisants dont quatre des résultats très insuffisants.

Ces élèves se prêtent volontiers, en général et pour la plupart, au jeu de l'oral spontané, chacun ayant envie d'exprimer ses impressions et ses opinions. Pour autant, la pratique de l'oral n'est pas sans poser quelques difficultés.

1.2 – Présentation du problème

Pour désireux qu'ils sont de faire savoir leurs opinions, les élèves ne semblent pas préoccupés de la communiquer, de la faire partager. Ainsi, répondant aux questions durant le cours de français, presque aucun ne la justifie spontanément et lorsque le professeur leur demande « d'expliquer pourquoi ils pensent cela », certains en sont incapables.

Cette difficulté à argumenter leur point de vue s'est également révélée au cours de la présentation orale, devant la classe, d'un conte lu pendant les vacances. La fiche de lecture devant servir d'appui à cette présentation orale comportait la consigne : « Dites si ce conte vous a plu ou déplu et pourquoi ». Les élèves l'avaient majoritairement transformée en « Dites ce qui vous a plu ou déplu ». Ce sont les élèves auditeurs, paradoxalement, qui l'ont réintroduite en demandant : « Oui. Mais est-ce que tu nous conseilles de le lire ? ». L'élève présentant sa lecture ne sachant répondre que oui ou non.

En somme, les élèves, dans leur ensemble, montraient des difficultés à argumenter leur point de vue à l'oral. Certains, capables de mettre en œuvre une argumentation simple (une opinion assortie d'un argument), ne paraissaient pas en voir l'utilité.

1.3 – Conséquences du problème

La difficulté de la majorité des élèves à argumenter entraîne quelques inconvénients qui rejaillissent sur la gestion de la classe.

En premier lieu, lors des interactions orales, il est difficile de s'assurer que la réponse proposée par un élève a été construite et n'est pas le fruit du hasard. De plus, si la vérification de la compréhension est rendue malaisée, le repérage des difficultés qui pourraient avoir provoqué l'erreur l'est de même. Le meilleur moyen de faire prendre conscience de son erreur à un élève étant de l'amener à réfléchir à la validité du raisonnement qui l'a conduit à cette erreur, l'absence d'argumentation constitue, pour le professeur comme pour l'élève, un obstacle à l'efficacité d'une séance menée de manière inductive – obstacle d'autant plus important que la durée d'une séance ne pouvant permettre à l'ensemble des élèves de s'exprimer, il est difficile pour le professeur de s'assurer que ceux qui se sont tus n'ont pas mal interprété ce que ceux qui ont participé ont dit.

D'autre part, les différents nombreux qui opposent certains élèves et gênent parfois le bon déroulement du cours, trouveraient peut-être une résolution plus rapide et plus définitive si les élèves se montraient capables d'exprimer clairement l'origine de ces différents.

1.4 – Première hypothèse

Si certains élèves ne semblent pas être en mesure d'argumenter leurs propos à l'oral, peut-être à cause d'un manque de rigueur qui les poussent à s'exprimer sans avoir réellement construit un raisonnement préalable, d'autres, probablement, pourraient élaborer une argumentation, mais ne le font pas. Il est possible que leur difficulté à argumenter soit moins liée à leurs compétences discursives qu'à leur conception de la situation-classe. En effet, il me semble que ces élèves ne perçoivent pas l'intérêt d'argumenter leur point de vue. Le professeur, malgré ses efforts, étant considéré comme le détenteur de la réponse juste, n'est pas un interlocuteur à convaincre. Quant au reste de la classe, elle n'est pas non plus perçue comme un ensemble d'interlocuteurs à convaincre, mais plutôt comme une juxtaposition d'individus qui partagent ou non une opinion, sans que sa prise en compte se justifie. Il m'a

donc paru nécessaire de travailler avec mes élèves sur leurs compétences discursives autant que sur leurs représentations mentales en matière d'argumentation, non sans avoir envisager quelques considérations plus générales sur la notion d'argumentation.

2– Qu'est-ce que l'argumentation ?

2.1 – Une notion problématique

La rhétorique est-elle différente de l'argumentation ?² Doit-on confondre argumenter, démontrer, convaincre, persuader ? Force est de constater que la notion même d'argumentation est loin de faire l'unanimité. C. Plantin³, se livrant à une analyse du réseau sémantique autour du mot argumentation, constate que les différentes représentations de la notion d'argumentation s'organisent selon cinq « sous-discours » (discours sur le cognitif, discours sur le linguistique, discours sur le social, discours sur l'interaction coopérative et discours sur l'interaction polémique) et conclut : « On vient toujours à l'argumentation avec un savoir substantiel de ce qu'est l'argumentation. [...] Toutes ces pré-notions ne se retrouvent pas transposées telles quelles dans les théories de l'argumentation. En d'autres termes, aucune théorie de l'argumentation n'est capable de théoriser simultanément ces différentes données intuitives. » Aussi envisagerai-je les principales théories de l'argumentation pour tenter d'en retenir les points utilisables en classe.

2.2 – Quelques définitions

C. Perelman a relancé les études sur l'argumentation en ouvrant une troisième voie entre « la démonstration scientifique et l'arbitraire des croyances », entre raisonnement et persuasion, celle de la logique du vraisemblable⁴. Insistant sur l'importance du destinataire qui n'est, dans le cas de l'argumentation, ni universel (auditoire auquel s'adresserait la démonstration), ni particulier (auditoire auquel s'adresserait la persuasion), mais à la fois universel et particulier, il propose une description de l'argumentation qui la distingue de la rhétorique, conçue comme art de la persuasion, sans pour autant la couper de la raison.

² Cf. Michel Meyer, *Histoire de la rhétorique des grecs à nos jours*, Paris, Le livre de poche, Biblio Essais 4283, 1999.

³ Christian Plantin, *L'argumentation*, Paris, Seuil, 1996.

⁴ Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation*, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1988.

Alors que la linguistique s'intéresse à l'argumentation en étudiant le système de l'énonciation (déictiques et modalisation), la pragmatique, elle, considère plus particulièrement les « actes de langage ». L'argumentation est, dans cette perspective, un acte éminemment illocutoire, dont l'étude interrogera la place du destinataire dans l'énoncé et les moyens linguistiques mis en œuvre pour agir sur lui. O. Ducrot⁵ (pragmatique linguistique « intégrée » à la langue) considère qu'argumenter, c'est « influencer sur autrui en demeurant à l'intérieur du discours » et étudie « cette forme d'influence qu'on appelle la force argumentative » et les moyens linguistiques mis en œuvre par celui qui argumente. Il met en évidence la notion d'orientation argumentative, c'est-à-dire la planification nécessaire, le rôle de l'implicite et des présupposés, étudie les valeurs des connecteurs argumentatifs et insiste sur la dimension polyphonique de l'argumentation en montrant la coexistence de plusieurs voix à l'intérieur du discours argumentatif (celle du locuteur, celle de l'opinion commune et celle des contradicteurs potentiels).

Enfin, si l'on se fie aux théories psycho-linguistiques, l'argumentation est définie par G. Vignaux⁶ comme « un ensemble de raisonnement étayant une affirmation » ou, par Golder et Coirier comme composée de deux dimensions caractéristiques : la justification d'une part, et la négociation de l'autre. Les théories psycho-cognitives nous montrent aussi que l'apprentissage de cette « conduite langagière » est certainement le plus précoce mais qu'il se complexifie jusqu'à l'âge adulte.

2.3 – Conclusion

Certaines caractéristiques récurrentes quelles que soient les approches de l'argumentation me paraissent intéressantes à retenir dans la situation de classe donnée :

- L'argumentation nécessite des compétences en cours de construction pendant l'adolescence.
- Elle est caractérisée par sa visée illocutoire étant donné qu'elle recherche un effet sur le destinataire.
- Elle est par conséquent dialogique, A. Boissinot la qualifie de « forme verbale du duel, liée à une vision contradictoire du réel, lieu où s'affrontent, de façon plus ou

⁵ J. C. Anscombe et Oswald Ducrot, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, 1988.

⁶ Georges Vignaux, *Le discours, acteur du monde*, Orphrys, 1988.

moins explicite, deux discours, celui de l'argumentateur et celui des tenants de la thèse à réfuter⁷ ».

- Elle vise à obtenir le consensus, sa réussite dépend de la validité des arguments produits. Pour être convaincants, ces derniers doivent reposer sur des valeurs partageables, communes au locuteur et à l'interlocuteur.

3 – L'argumentation dans les Instructions officielles

Les *Instructions officielles* inscrivent l'enseignement du français dans une logique de formation du citoyen en donnant comme but fédérateur de la progression dans cette matière la maîtrise des discours. Dans cette perspective, la maîtrise de l'argumentation est aussi nécessaire que, pour l'élève, futur citoyen, elle est et sera quotidiennement rencontrée.

3.1 – Une forme de discours

Rappelons que selon les *Instructions officielles* en vigueur au collège, l'argumentation est une forme de discours, ou plus précisément une fonction du discours, à dissocier du type de texte argumentatif tel qu'a pu le concevoir J. M. Adam⁸. C. Weinland dans *L'enseignement du français au collège* précise : « au collège, on part des discours argumentatifs pour aller vers les textes argumentatifs. On s'appuie sur une fonction pour interroger ensuite un fonctionnement ». Elle ajoute encore que l'on peut s'appuyer sur le fait que l'argumentation entoure l'élève, lui est plus familière encore que la narration pour « développer diverses formes d'analyse permettant à l'élève de percevoir la dimension pragmatique et la visée illocutoire de différents discours ».

3.2 – Argumentation en sixième

Le programme de sixième comprend deux objectifs concernant l'argumentation.

Le premier concerne la lecture : « En classe de sixième, il suffit que l'élève sache identifier et comprendre globalement un discours argumentatif simple », on trouve le mot « initiation » et, dans les documents d'accompagnement, le mot « repérage ». Cet objectif

⁷ Alain Boissinot, *Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du français* in *Le français aujourd'hui*, n° 109, 1995.

⁸ J. M. Adam, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992.

englobe la lecture de textes (« faire une place à l'identification des textes argumentatifs ») et la lecture d'image (L'approche des images, en sixième, vise surtout à faire reconnaître les formes de discours qu'elles induisent. [...] Certaines images peuvent avoir un rôle de preuve », d'argument confirmant une opinion [...] On les abordera comme sensibilisation à l'argumentation.).

Parmi les objectifs généraux de la classe de sixième, figure l'expression orale d'un point de vue. Savoir prendre en compte de la parole d'autrui, communiquer dans le cadre d'un échange et s'exprimer de manière ordonnée sont les principaux objectifs à l'oral.

4 – Place à faire à l'argumentation

4.1 – Une pratique modeste mais régulière

Ne perdant pas de vue que l'étude de l'argumentation est la dominante de la classe de troisième, il m'a semblé essentiel de ne pas accorder une place trop importante à l'argumentation dans le projet pédagogique annuel. Pourtant, la difficulté de mes élèves à argumenter leurs points de vue méritait, je pense, d'être prise en compte. Aussi, l'approche de l'argumentation que j'ai menée, comprend des activités disséminées dans plusieurs séquences sans rapport direct avec l'argumentation et même dans diverses séances dont la dominante n'est pas directement liée à l'argumentation, ainsi qu'une courte séquence consacrée à l'argumentation.

4.2 – Diversifier les approches

Il m'a paru important, pour améliorer les performances argumentatives de mes élèves à l'oral, de ne pas négliger la lecture et l'écriture. En effet, me référant aux théories exposées par C. Golder, D. G. Brassart et D. Gaonac'h dans leur *Manuel de psychologie pour l'enseignement*⁹, j'ai considéré que la principale source des problèmes de mes élèves dans le domaine de l'argumentation était liée à la difficulté à leur âge d'intégrer sa dimension dialogique, à leur difficulté à se « décentrer » et j'ai tenté de les sensibiliser aux aspects dialogiques de cette forme de discours à l'oral en opérant aussi une mise à distance grâce à la lecture et à l'écriture.

⁹ Cf. p. 346 à 357, paru chez Hachette Education en 1999

II – MISE EN ŒUVRE DIDACTIQUE

1 – En lecture

1.1 – La lecture analytique

Les lectures analytiques menées au cours de l'année en sixième peuvent permettre une approche du discours argumentatif.

Ainsi, l'étude de la narration peut permettre d'aborder sans trop de difficulté l'argumentation dans le cas du conte, surtout du conte comportant une moralité. Lors d'une séquence consacrée à la lecture du conte *Les fées* de Perrault, l'observation des moralités amène les élèves à percevoir rapidement les rapports thématiques entre le conte et ses moralités pour enfin comprendre la fonction de preuve que joue le conte à l'égard de la moralité. Un retour sur des contes étudiés précédemment coupés de leurs moralités confirme les constatations faites.

Un texte¹⁰ étudié au cours d'une séquence consacrée à la description montre comment une description peut être orientée dans le but de convaincre. Les questions d'observations liées à l'énonciation (Qui parle ? A qui ?) posées en début de séance se révèlent fructueuses si on les reprend, en fin de séance, après avoir étudié l'aspect descriptif du texte, accompagnés de la question : « Pourquoi ? ». Les élèves ont semblé bien comprendre la visée dissuasive et donc argumentative de la description.

Lors de ces séances, le terme d'argumentation n'a pas été employé ; je me suis contentée du verbe convaincre.

1.2 – Comparaison de textes

Cependant, pour faire comprendre aux élèves ce qui est attendu lorsqu'on leur demande de justifier leurs propos, j'ai cru bon de disposer avec eux d'un vocabulaire minimal concernant l'argumentation. J'ai donc, pendant la séquence consacrée à l'argumentation, voulu leur faire acquérir les termes argumentation et argument, en définissant « argumentation » comme « texte dans lequel on cherche à convaincre » et « argument » comme « raison que l'on donne pour convaincre ». En comparant plusieurs textes, les élèves

¹⁰ Cf. annexe 1, document 1.

ont donc cherché « ceux qui étaient des argumentations » et les arguments avancés. Les textes désignés comme argumentatifs ont ensuite été détaillés¹¹. Un court extrait de dialogue tiré de Viou a permis d'énumérer les arguments. Un article sur la disparition des ours bruns a permis de s'interroger sur ce qu'est un argument, cet article n'en comportant qu'un mais laissant facilement percevoir l'engagement de l'auteur. Enfin deux textes publicitaires, l'un de type argumentatif, l'autre de type descriptif, ont montré que l'on peut convaincre sans donner d'argument, simplement par une description valorisante. Dans tous ces textes, des questions liées à l'énonciation ont eut pour but de faire prendre conscience de la dimension illocutoire de l'argumentation, en déterminant l'émetteur et le destinataire, qu'il soit singulier comme dans Viou ou collectif comme dans l'article et les textes publicitaires.

1.3 – Comparaison entre productions orales des élèves et productions écrites

Après une première séance de sensibilisation à l'expression d'un point de vue, dont il sera question dans la partie consacrée à l'oral, les élèves ont été amenés à observer une rubrique du Journal de Mickey¹² traitant de deux des thèmes qui avaient été proposés à l'oral. Cette rubrique les témoignages « pour », « contre » et « pour et contre » de lecteur à des sujets divers. Les élèves ont pu repérer les arguments donnés et la manière de les relier en relevant les connecteurs. L'observation de cette rubrique a également permis de revenir sur la différence entre donner son avis et donner des arguments.

En somme, les activités proposées en lecture, avaient pour objectif le repérage du discours argumentatif mais se voulaient aussi un détour, une mise à distance des pratiques des élèves, espérant que l'étude de textes argumentatifs simples améliorerait les compétences argumentatives des élèves à l'oral.

2 - En écriture

Si des élèves de sixième ne sont peuvent être aptes à écrire des textes argumentatifs construits, il m'a semblé utile de proposer des exercices écrits ayant trait à l'argumentation dans différents buts.

¹¹ Cf. annexe 1, documents 2 à 5.

2.1 – Favoriser l'expression écrite

Imposer une orientation argumentative à un texte à écrire peut être une impulsion facilitant la tâche d'écriture, si l'on considère qu'il est plus aisé d'écrire sous contrainte qu'en toute liberté, l'émetteur, le destinataire et la visée du message étant définis. A l'issue de la séquence consacrée au conte, j'ai donné comme évaluation sommative l'écriture d'un conte en fonction d'une moralité donnée. Il s'agissait alors d'imiter le conte *Les Fées* avec la moralité de *Barbe bleue* : « La curiosité malgré tous ses attraits / Compte souvent bien des regrets. / On en voit tous les jours mille exemples paraître. » Bien entendu, cette moralité avait été préalablement expliquée.

2.2 – Réinvestir des notions abordées en lecture et à l'oral

De petits exercices écrits peuvent permettre d'entraîner les élèves à utiliser des connecteurs. Pendant la séquence consacrée à l'argumentation, les élèves ont relevé les mots « qui permettent de relier des arguments, ou d'introduire un argument après avoir donné son opinion ». A l'issue de cette séance, a été donné, comme exercice à faire à la maison, des phrases « à trous »¹³ à compléter sur les thèmes : « pour ou contre le roller sur les trottoirs ? » ou « pour ou contre les pubs à la télévision ? ». Un autre exercice à trous portant sur l'emploi de « car » et « donc »¹⁴ a permis de vérifier les compétences des élèves à distinguer les notions de causes et de conséquences.

Il m'a semblé intéressant également d'organiser la trace écrite de lectures analytiques sous forme de petits textes argumentatifs. Mais cette trace écrite doit être auparavant formulée par les élèves. A la maison, on peut aussi demander une synthèse écrite du cours en imposant un « cadre argumentatif » du type : « Dans le texte, nous avons vu quecar..... mais aussi.....car..... »

2.3 – Préparer l'oral

Enfin, l'écrit peut être une phase préparatoire de l'oral. En effet, il est difficile de soutenir un point de vue, de le défendre devant les autres, de manière spontanée. Il m'a paru utile de ménager une phase préparatoire de cinq à dix minutes avant de demander aux élèves

¹² Cf. annexe 2. textes empruntés à P. Fize et C. Gapailard, L'école des lettres collèges n°13, mai

¹³ Cf. annexe 3 document 1.

¹⁴ Cf. annexe 3 document 2.

de soutenir leur point de vue. Pendant cette phase, les élèves avaient pour consigne de rechercher quels arguments ils allaient employer et de noter leurs idées au brouillon. Après quoi, ils passaient devant la classe.

3 – A l’oral

3.1 – Les interactions orales

Même si cela tient de l’évidence, je souligne ici que l’essentiel de l’apprentissage de l’argumentation se joue certainement dans la gestion des interactions orales de toute l’année. En effet, lors de ces échanges, le professeur doit pousser les élèves à justifier leur réponse et leur point de vue, saisir les occasions où les élèves manifestent leur désaccord pour leur faire sentir la nécessité de se justifier et de prendre en compte autrui. Y. Brenas, dans son article *Construire une opinion personnelle au collège*¹⁵, considère l’apprentissage du dialogue comme un des apprentissages oraux primordiaux pour l’apprentissage de l’argumentation. Elle précise qu’une des « premières urgences est de faciliter la communication individuelle entre les élèves » avant d’apprendre à « clarifier son propos en fonctions des auditeurs présents », pour enfin travailler la prise en compte d’autrui, la faculté à se décentrer. Aussi est-il souhaitable d’instaurer en classe des règles de prises de paroles ainsi que l’habitude systématique de demander pour toute réponse sa justification. Malheureusement, ce dernier point, empiétant trop sur la durée de la séance, n’est pas toujours réalisable.

3.2 – Travailler la dimension orale de l’argumentation

Au cours d’une séance sur le théâtre, les élèves ont été sensibilisés à ce qui fait une bonne récitation. Par une co-évaluation, et quelques brillantes prestations, l’accent avaient été mis sur la mise en voix (diction, ton, volume) et la mise en gestes (mouvements, regards...). Aussi étaient-ils familiarisés avec ce que la rhétorique ancienne appelait l’actio. Lors des travaux où des élèves étaient amenés à jouer devant la classe des scènes argumentatives, les auditeurs ont été sensibles au ton adopté face au destinataire, à la conviction montrée, au volume de la voix, au regard ...

¹⁵ Y. Brenas, *Construire une opinion personnelle au collège* in *Le français dans tous ses états*, n°28 et 29, 1995

3.3 – Mise en place de situations argumentatives

Pour favoriser la prise de conscience des enjeux de l'argumentation, la séquence consacrée à l'argumentation a débuté par la mise en scène de petites scènes autour de sujets accessibles aux élèves. Par groupe de deux, les élèves ont dû imaginer de petits dialogues argumentatifs dans lesquels l'identité des interlocuteurs était précisée. Les thèmes ont été imposés aux élèves :

- 1) Faut-il aider ses parents à la maison ? Deux élèves qui ne partagent pas le même avis en discutent.
- 2) Pour ou contre le changement d'heure ? Un mari et sa femme ne sont pas d'accord et chacun essaie de convaincre l'autre.
- 3) Un professeur essaie de persuader un élève de travailler davantage.
- 4) Un collégien essaie de persuader sa mère de le laisser sortir avec ses amis.
- 5) Y a-t-il trop de violence à la télévision ? Deux collégiens qui ne partagent pas le même avis en discutent.

La consigne donnée à l'ensemble de la classe était : « L'important est que votre personnage essaie de convaincre l'autre. » Les élèves ont préparé leurs scènes pendant une dizaine de minutes, puis les ont jouées à tour de rôle. A l'issue de chaque passage, la classe était sollicitée : « Quel personnage avait été le plus convaincant ? Pourquoi ? ». Cette expérience a permis de s'interroger sur la différence entre ordonner et argumenter, entre exprimer son opinion et donner des arguments, et même entre se disputer et essayer de convaincre celui qui n'est pas de son avis. Elle a aussi permis de réfléchir sur la validité des arguments et sur le rôle du ton, de la conviction montrée et de la manière de s'adresser à quelqu'un selon son statut. Cette séance a joué le rôle d'évaluation diagnostique confirmant la difficulté des élèves à argumenter puisque, sur les dix groupes, deux n'avaient pas construit d'argumentation et les huit autres n'avaient fourni qu'un argument dans le dialogue.

Une autre séance a eu pour but d'amener les élèves à imaginer un discours sur le même sujet prononcé par deux personnes d'avis opposés. A la maison, les élèves avaient dû imaginer ce qu'on pourrait dire à un chasseur pour qu'il arrête de chasser. Après avoir écouté et discuté de quelques travaux, les élèves ont dû imaginer ce qu'un chasseur pourrait dire pour défendre la chasse. A ce moment-là j'ai pu vérifier l'importance de la construction du destinataire puisque mes élèves ne comprenaient pas ce que je leur demandais d'écrire jusqu'à ce que je trouve une situation concrète où un chasseur pouvait essayer de convaincre quelqu'un du bien fondé de la chasse : « Imaginez qu'un chasseur vient parler à la classe de

son loisirs pour vous inciter à chasser ou à ne pas être contre la chasse. » De la lecture de quelques textes produits, on a pu constater que certains arguments se répondent. De petits débats s’initiaient dans la classe, certains élèves trouvant des contre-arguments.

Une table ronde de lecture organisée après la lecture cursive de *L’enfant et la rivière* et après la séquence sur l’argumentation a été l’occasion pour chacun d’exprimer ses impressions de lecture en les justifiant, cette séance prenant l’allure d’un petit débat argumenté lorsque les élèves ne partageaient pas le même avis.

III – BILAN

1 – Evaluation des acquis

1.1 – Evaluation écrite

Pour évaluer la capacité des élèves à repérer une argumentation, un choix de textes leur a été donné parmi lesquels il s’agissait de distinguer les textes argumentatifs et de justifier les réponses. Une définition de l’argumentation était également demandée¹⁶.

1.2 – Evaluation de l’oral

Les élèves ont dû présenter un point de vue argumenté. Le sujet restait libre mais les sujets abordés en classe ou préparés à la maison pouvaient être choisis. Après un temps de préparation à l’écrit, chacun devait s’adresser à la classe. Une grille d’évaluation¹⁷, récapitulant les critères d’une argumentation efficace abordés en classe devait guider l’écoute des élèves et permettre une co-évaluation constructive.

¹⁶ Cf. annexe 4.

¹⁷ Cf. annexe 5.

2 – Intérêt de ces approches

2.1 – Efficacité de certaines séances

L'évaluation écrite montre que les élèves ont dans l'ensemble profité de la séquence sur l'argumentation puisque, sur les vingt et un élèves présents, onze ont repéré les textes argumentatifs et cinq ne se sont trompés que sur un texte.

De plus, les prestations orales ont montré une nette amélioration des compétences argumentatives, les discours proposés comportant plusieurs arguments valides et reliés.

2.2 – Motivation

Certains élèves ont manifesté plus d'intérêt à l'occasion de cette séance. La mise en scène de petits dialogues a paru leur plaire, ainsi que l'opportunité de donner leur avis sur des sujets extra-scolaires.

Des élèves qui avaient d'ordinaire des résultats faibles ont réussi leurs prestations orales, ce qui leur a permis de se mettre en valeur aux yeux de la classe chargée de commenter leur prestation.

2.3 – Apprentissage de la citoyenneté

Même s'il est difficile d'affirmer que l'approche de l'argumentation effectuée a réellement été un apprentissage de la citoyenneté, je pense que la prise de conscience des enjeux liés à l'argumentation aura participé à l'acquisition de la maîtrise des discours qui se poursuivra tout au long de la scolarité au collège et j'espère, partageant l'optimisme de la Nouvelle Rhétorique de l'Ecole de Genève, que la maîtrise de l'argumentation est un moyen de lutte contre la violence et permettra de résoudre ou d'éviter certains conflits.

Néanmoins, ces approches ont aussi révélé quelques inconvénients.

3 – Limites de ces approches

3.1 – Un apprentissage fragmenté

Les séances diverses et disséminées dans l'année où l'argumentation a été abordée en dehors de la séquence sur l'argumentation n'ont pas eu beaucoup d'efficacité, à mon sens, car les élèves ne percevaient pas l'objectif secondaire de ces séances. Je n'ai réellement perçu des progrès concernant l'identification de l'argumentation et l'argumentation orale qu'avec la séquence où l'étude de l'argumentation était explicite.

3.2 – Ecriture

L'écriture du conte à visée argumentative avec une moralité donnée n'a pas été pour tous les élèves évidente. Si certains ont réussi cet exercice, d'autres ont semblé gênés par cette contrainte et d'autres enfin n'ont pas respecté la consigne.

3.3 – Vocabulaire

L'analyse des devoirs portant sur le repérage de l'argumentation montre qu'une dizaine d'élèves confondent argumentation et argument, ce qui laisse à penser que le vocabulaire minimal que j'avais voulu leur faire acquérir pour faciliter l'examen commun des prestations argumentatives orales n'est pas aussi simple que je le croyais ou qu'il n'a pas été assez clairement défini et utilisé durant la séquence. J'avais constaté cette confusion en classe et étais revenue sur la différence entre les deux termes, pas assez longuement, semble-t-il.

3.4 – Gestion de l'intérêt suscité

Enfin, j'évoquerai la difficulté pour les élèves de se prêter au jeu de l'argumentation en classe, qui bien qu'essayant de mettre les élèves dans des situations argumentatives réelles, demande pourtant une certaine retenue due à contexte scolaire. Il n'est pas toujours facile pour eux de ne pas se laisser emporter par leurs opinions propres pour laisser celles des autres

exister et de faire la part entre jugement de valeur et opinion argumentée. L'approche de l'argumentation proposée demande de nombreux « recadrages » de la part du professeur.

4 – Nouvelles perspectives

4.1 – Remédiations envisagées pour l'année en cours

La première intervention a été le compte rendu du devoir où l'accent a été porté sur la différence entre argument et argumentation.

L'apprentissage de l'identification du discours argumentatif se poursuivra par des séances consacrées à la lecture d'images argumentatives, dessins critiques et publicités ainsi que par une séquence sur la fable où seront vus à nouveau les liens que peuvent entretenir narration et argumentation.

L'oral argumentatif sera également poursuivi à l'occasion d'un compte-rendu de lecture et de scènes à jouer en classe.

4.2 – Pour l'an prochain

Si j'avais la possibilité de revenir sur ce que j'ai fait cette année, j'intégrerais plus tôt dans l'année une séquence ayant pour objectif l'identification des formes de discours en simplifiant le vocabulaire utilisé (« pour raconter, pour décrire, pour convaincre »). Je placerais ensuite la petite séquence sur l'argumentation orale qui ne demande pas de pré-requis spécifiques et pourrait créer les conditions d'une meilleure communication dans le groupe-classe. Je choiserais d'aborder le discours argumentatif par le type de texte argumentatif, pour pouvoir, en cours d'année, rencontrer des textes narratifs ou descriptifs à visée argumentative de manière plus profitable, l'apprentissage s'approfondissant et se complexifiant pour ne plus paraître fragmenté.

Outre cette révision du projet pédagogique annuel, je prendrais soin de clarifier le vocabulaire utilisé. J'opterais pour appeler « discours pour convaincre » le discours argumentatif, et conserverais le terme argument.

Je tenterai, enfin, de faire une plus grande place aux activités orales et surtout à celles qui demandent une préparation par groupes, étant donnée l'intérêt qu'elles ont suscité cette année.

CONCLUSION

La difficulté que montraient les élèves à argumenter leurs réponses et leur point de vue a été réduite, me semble-t-il, par les travaux oraux demandés et par le détour par la lecture et l'écriture qui permet une meilleure assimilation des notions. L'essentiel des séances s'efforçait de montrer les éléments et les enjeux d'une situation argumentative et de faire prendre conscience aux élèves que les points de vue peuvent être divers et que la richesse naît de la confrontation de ces divergences.

A l'issue de ce mémoire, je suis plus convaincue que jamais qu'il est non seulement possible mais aussi enrichissant et formateur pour des élèves de sixième d'aborder l'argumentation. Les activités, surtout les activités orales, mises en place ont relancé l'intérêt des élèves en leur demandant d'être des lecteurs et des auditeurs critiques.

BIBLIOGRAPHIE

- A. Boissinot, *Les textes argumentatifs*, CRDP de Toulouse, Coll. Didactiques, 1992
- C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation*, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1976.
- C. Plantin, *L'argumentation*, Seuil, 1996.
- J. C. Anscombe et O. Ducrot, *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, 1983.
- K. Weinland et J. Puygrenier- Renault, *L'enseignement du français au collège*, Bertrand-Lacoste, 1998.
- P. Fize et Cl. Gapaillard, *Le discours argumentatif en sixième* in *L'école des lettres collèges* n°13, Mai 1999.
- Y. Brenas, *Construire une opinion personnelle au collège* in *Le français dans tous ses états* n°28 et 29, 1995.
- A. Boissinot, *Texte argumentatif et progression dans l'enseignement du français* in *Le français aujourd'hui* n°109, Mars 1995
- Cl. Garcia-Debanc, *Apprendre à justifier par écrit une réponse* in *Pratiques* n° 84, Décembre 1994.

