



Article scientifique

Article

2010

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

---

## L'usage des textes dans l'enseignement de l'argumentation en classes romandes

---

Ronveaux, Christophe; Schneuwly, Bernard; Toulou, Simon

### How to cite

RONVEAUX, Christophe, SCHNEUWLY, Bernard, TOULOU, Simon. L'usage des textes dans l'enseignement de l'argumentation en classes romandes. In: Cahiers de l'Institut de linguistique et des sciences du langage, 2010, n° 27, p. 125–146.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch//unige:27556>

## **L'usage des textes dans l'enseignement de l'argumentation en classes romandes**

**Christophe RONVEAUX, Bernard SCHNEUWLY, Simon TOULOU**  
*Université de Genève, Section des sciences de l'éducation*

QUE PREVOIT LE PLAN D'ETUDE VAUDOIS pour l'enseignement de l'argumentation aux élèves de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> ? Une action/un objectif : « produire, dans un contexte connu, un message à visée argumentative pour exprimer un point de vue » ; des outils/supports textuels : « [la] lettre de soutien ou de réclamation, [la] lettre au courrier des lecteurs, [l'] article de presse (commentaire, éditorial) » (Direction générale de l'enseignement obligatoire du Canton de Vaud, 2007, 10 et 22). Des formulations analogues sont utilisées dans les autres cantons romands. Qu'en est-il dans les classes ? Comment les enseignants traduisent-ils *en acte* ces objectifs ? Selon quelle logique de progression s'enseigne la production de textes argumentatifs ? La présente contribution vise à répondre à ces questions en examinant l'usage des textes dans des séquences d'enseignement portant sur le texte argumentatif.

L'exposition de notre étude suit trois temps : d'abord, nous situons la collection de notre corpus dans le contexte théorique et empirique d'une recherche plus large dont est issue la présente étude<sup>1</sup>. Nous définissons et opérationnalisons ensuite la notion de « texte » afin de préciser notre questionnement. L'analyse empirique enfin répond aux trois questions suivantes : quels sont les supports des textes utilisés ? Quelle variété de textes pour quelles séquences d'enseignement ? Comment décrire les principaux modèles d'un enseignement par les textes ?

---

<sup>1</sup> La présente contribution est issue du projet de recherche *La construction de l'objet enseigné en classe de français. Analyse du travail enseignant en grammaire et en production écrite* financé par le subside n° 1214-068110 du FNS. Pour plus de détails, voir Schneuwly, Sales-Cordeiro & Dolz (2005) et Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006).

## 1. COMMENT ANALYSER L'OBJET ENSEIGNÉ EN CLASSE ? ESQUISSE D'UNE MÉTHODOLOGIE

L'orientation prescrite par le plan d'études vaudois ci-dessus est nouvelle. Avant les années soixante, l'enseignement du français prévoit de former les élèves à la production de textes écrits à travers des genres scolaires – la description, la narration et la dissertation avant tout – spécifiquement créés et inventés à cet effet. Après les années septante, avec la réforme, comme le dit Marie-Hélène Vourzay, on passe du « rituel ascétique d'une observation minutieuse des choses du monde, quand domine, à l'école, le paradigme de la littérarité référentielle [au] rituel de la motivation à la communication et de la distanciation outillée théoriquement par rapport à l'activité d'écriture » (Vourzay, 1996, 489). Pour l'enseignement de l'argumentation, l'adaptation aux situations de communication doit dorénavant se traduire par la prise en compte de la diversité des textes argumentatifs et l'organisation du plan en fonction de circuits argumentatifs (Boissinot & Lasserre, 1989). Comment s'opère cette réforme pratiquement dans les classes ? Quel est l'effet du changement des plans d'études et des moyens d'enseignement sur les objets enseignés ? Constate-t-on une continuité, une rupture ou une sédimentation ?

Pour le savoir, l'analyse des plans d'études et des moyens d'enseignement ne suffit pas : « le savoir-tel-qu'il-est-enseigné est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner » écrit Chevallard (1991, 15). La formule vaut pour un programme de recherche : il s'agit bien d'admettre que les *déformations* et les *écarts* sont des processus à caractère obligatoire et nécessaire et qu'il revient à la didactique de décrire et de comprendre les mécanismes de cette *transposition* par laquelle les objets d'enseignement se transforment en objets enseignés. Mais comment saisir un objet par définition fuyant et restituer la dynamique de ses transformations ? Méthodologiquement, le problème n'est pas simple et doit être porté au triple niveau de (1) l'unité d'analyse, (2) de la constitution du corpus et de sa collection, (3) de leur traitement.

Premier niveau : l'unité d'analyse. Il nous faut partir de l'objet à enseigner et définir l'unité d'analyse qui le représente le mieux dans l'enseignement. Repartons de l'objet prescrit par le plan d'étude vaudois cité en introduction de cette étude : la production d'un texte argumentatif. Cet objet d'enseignement se définit par une certaine envergure, requiert un certain développement, couvre en général plusieurs activités et inclut plusieurs dimensions. Une telle structure de l'objet d'enseignement est le mieux représentée par une *séquence d'enseignement*, c'est-à-dire un ensemble d'activités organisées systématiquement pour apprendre : c'est notre unité d'analyse. Dans la séquence d'enseignement, l'objet d'enseignement est rendu présent et décomposé en unités plus petites que l'élève peut étudier – observer, analyser, exercer – comme autant

de facettes de l'objet à s'approprier. Ces facettes, loin de constituer le tout de l'objet, sont définies par la tradition scolaire, consignées dans les textes de références et transmises à travers des pratiques souvent séculaires. En même temps, chaque séquence constitue aussi une réponse à un problème pratique situé dans l'ici et maintenant d'une classe donnée ; cette réponse s'effectue à travers un choix concret de décomposition de l'objet qui implique une mise en hiérarchie et peut comporter plusieurs niveaux : l'objet lui-même, certaines de ses dimensions, certains éléments de chacune de ses dimensions, etc. Cette hiérarchie se distribue séquentiellement dans le temps : un élément donné vient après ou avant l'autre. Elle se manifeste par un démarrage d'un élément simple pour aller vers le complexe ; ou par un démarrage de l'objet complexe pour aller vers sa décomposition et éventuellement recombinaison. Suivant les concepts de la transposition didactique qui postule la nécessaire transformation de l'objet à enseigner en objet d'enseignement, nous essayons donc de décrire l'objet – la production d'un texte argumentatif – tel qu'il est enseigné dans le cours de l'action didactique en décrivant comment il se construit durant une séquence d'enseignement, hiérarchiquement et séquentiellement structurée, explicitement dédiée à cet objet.

Deuxième et troisième niveau : la constitution des données et leur traitement. 17 enseignants de 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> année scolaire de trois cantons romands (Genève, Valais et Vaud) ont accepté de se laisser filmer sur le contenu de la production d'un texte argumentatif ; ce sont les enseignants qui ont déterminé le choix du moment de l'enseignement, de la durée de la séquence et de la méthodologie. Les 17 séquences d'enseignement, que nous désignons désormais par la formule « TA » (Texte Argumentatif), numérotée de 1 à 17 (TA1, TA2, etc.), comprennent entre 4 et 12 leçons ; l'ensemble des captations ont été transcrites. Les 1500 pages de transcriptions ont été condensées par des synopsis visant à reconstituer la logique didactique de chaque séquence d'enseignement. Le traitement de ces données s'est effectué sous plusieurs angles : la description de la macrostructure des séquences ; l'analyse des gestes d'enseignement (mise en place de dispositif, régulation de l'enseignement et apprentissage, institutionnalisation, etc.) ; l'analyse d'interactions entre différentes facettes de la discipline scolaire française : grammaire et production de texte ; usage de texte et production de texte. C'est ce dernier angle de la circulation des objets de la discipline française qui fait l'objet de la présente contribution. Ce choix n'aborde que des facettes limitées de la construction immensément complexe de l'objet enseigné en classe. Nous définissons donc maintenant ce que nous considérons comme texte dans cette étude pour ensuite en décrire les usages dans les séquences d'enseignement.

## 2. LE TEXTE COMME UNITE D'OBSERVATION

## 2.1. UNE UNITÉ MATÉRIELLE DANS UNE COLLECTION DE SÉQUENCES

Quelles propriétés du texte privilégier pour définir l'unité d'observation ? Faut-il définir le texte *en externalité* du point de vue de l'auteur et de son intention qui l'ont constitué, de l'institution littéraire qui en assure la promotion ? L'objet textuel soumis à la classe par l'enseignant correspond davantage à une entité *sémiotique* dont la signification se déploie dans l'espace/temps d'un apprentissage scolaire. Cette soumission l'éloigne de ses conditions de production originelles. Tel extrait de *Germinal* de Zola est exploité pour faciliter la recherche d'arguments sur un thème donné. Il appartient ainsi à un autre espace/temps que celui qui a présidé au projet de son auteur ou à sa reconnaissance sociale comme objet littéraire. D'autres textes sont expressément constitués pour les besoins de l'exercice d'une des composantes du texte argumentatif ; ceux-là sont constitutifs des activités scolaires. Si le texte nous renseigne sur l'objet d'enseignement, qu'il soit associé à un auteur, à une œuvre, à son intention, c'est au travers des sélections opérées par le discours de l'enseignant et les tâches réalisées par les élèves qui les médiatisent. Posons donc que le texte qui constitue notre unité d'investigation didactique n'a de sens qu'à l'intérieur de cette collection de séquences d'enseignement sur la production écrite.

## 2.2. UNE DÉFINITION DU TEXTE EN TROIS PRINCIPES

Notre définition opératoire du texte s'inspire librement de celle proposée par Rastier (2001, 21) : est considéré comme texte (1) toute suite linguistique empirique attestée, (2) comprise entre deux bornes, produite dans une pratique sociale déterminée, (3) fixée sur un support (page ou enregistrement).

Détaillons ces trois principes. Le premier comprend deux dimensions. D'abord le texte est attestable. Comme le rappelle François Rastier, il ne s'agit pas d'une création théorique forgée par le chercheur, ni d'un texte *à venir*, hypothétiquement déterminé par une activité en cours, mais d'un texte empiriquement constitué, déjà produit par un scripteur et soumis à la classe dans le cours de la leçon. La dimension attestable nous permet de rendre compte de l'importance accordée par l'enseignant à l'authenticité du texte qu'il soumet devant la classe. Entre les textes produits *ad hoc* pour s'exercer à repérer tels éléments du texte argumentatif (le plan, les arguments, les connecteurs) et les textes d'auteurs identifiés par une référence complète (auteur, titre, recueil, année de publication, etc.), le degré d'authenticité se décline sur un continuum. À cette dimension attestable du texte, il est utile d'ajouter celle de cohésion et de cohérence qui font qu'un texte ne se réduit pas à une simple suite de phrases juxtaposées. Cette deuxième dimension à laquelle renvoie l'expression « suite linguistique » trouve sa justification dans l'objet de la linguistique textuelle définie notamment par Rastier (1989), Maingueneau (1993) ou Bronckart (1996).

Le deuxième principe nous permet de rendre compte de la manière dont le texte est rapporté ou non au contexte de sa production et aux limites qui lui sont imposées par le genre. Dans le continuum qu'est la langue et sur le plan horizontal du discours, où commence et où finit le texte ? Entre les textes dont le genre est clairement identifié (et les limites explicitement travaillées et rapportées au genre) et les textes d'auteurs (textes intégraux ou extraits) dans lesquels les élèves entrent *ex abrupto* pour travailler le contenu thématique, la structure narrative ou la planification, il y a la place pour décliner une textualité dont on va soit reporter le caractère argumentatif à une contrainte générique, soit attribuer le type argumentatif au traitement stylistique de la mise en mot et/ou la mise en plan.

Le troisième principe insiste sur la dimension matérielle du texte comme médium et nous permet de rendre compte des activités critiques menées sur les textes. Ce principe doit nous rendre attentif aux ressources typographiques et éditoriales utilisées dans la mise en page des textes soumis aux élèves. Ajoutons que, hors support, l'activité de commentaire, de repérage, d'identification est difficile, sinon impossible. L'on distinguera les activités de commentaire sur le texte (de type explication de textes littéraires, lointain parent des démarches philologiques), les activités de repérage et les activités d'analyse logico-grammaticale.

### 2.3. LE QUESTIONNEMENT

En appliquant notre définition aux textes qui font l'objet d'une activité scolaire explicite, nous avons répertoriés 99 textes dans notre collection. À leur propos, nous avons conduit notre questionnement à deux niveaux. Au premier niveau, hors du cours d'action, nous avons interrogé la matérialité des supports par laquelle les textes sont rendus présents. Comment les textes sont titrés, référencés ? Quels sont leurs entours (discours d'escorte, vocabulaire, questionnaire, illustration) ? Quels sont les liens entre leurs mises en page et les objets enseignés ?

Au deuxième niveau, dans le cours de l'action, nous avons interrogé l'inscription des textes dans le flux des séquences à travers deux séries de questions. La première porte sur les procédures par lesquelles les textes sont rendus présents aux élèves. Comment sont-ils nommés ? Sont-ils accompagnés d'une contextualisation ? Qu'est-il dit de leur contexte de production, de leur auteur, et si ce sont des extraits, des ensembles (œuvre ou non) auxquels ils se rattachent ? La deuxième série a trait aux activités menées sur les textes et leurs ancrages séquentiels et hiérarchiques dans les séquences d'enseignement. Quelle est la nature de ces activités ? Quelles composantes de l'objet enseigné activent-elles ? Quelles dimensions du texte sont explicitement neutralisées ?

Nous présentons les résultats de l'analyse en trois temps : nous proposons d'abord une typologie des supports et des ressources matérielles de mise en page et de typographie ; ensuite, nous nous intéressons à l'ensemble des textes repérés sur les 17 séquences d'enseignement et les mettons en lien avec la production du texte attendue ; enfin, nous décrivons les usages des textes dans le cours de l'action didactique.

### 3. LES SUPPORTS, ENTRE ARTEFACT, DOCUMENT AUTHENTIQUE ET ABSOLU TEXTUEL

L'examen de la manifestation matérielle des 99 textes répertoriés permet de distinguer trois ensembles : les supports « artefacts » qui sont le produit d'une transformation au service d'un des éléments de l'objet enseigné ; les supports « authentiques », restituant la typographie et la mise en page au plus près de leur forme de diffusion ; les supports « philologiques », sacralisant l'établissement de la lettre du texte.

Les textes du premier ensemble se composent d'articles de presse ou de textes dont la source n'est pas indiquée. Choisis dans des manuels ou fournis par les enseignants, ils sont produits *ad hoc* pour assurer une exercitation de telle ou telle composante de l'objet d'enseignement. Textes lacunaires, textes en désordre, textes écourtés, la plupart apparaissent dans une mise en page nouvelle qui met en évidence l'unité visuelle du paragraphe. Il s'agit pour ces textes *d'exhiber* les unités pertinentes (les arguments, les connecteurs, etc.). Dans l'exemplaire présenté ci-dessous en figure 1, le texte titré « Français, voici comment les Algériens ont battu les Allemands » atteste de la manière dont les ressources sémiotiques sont utilisées pour préparer le repérage visuel du paragraphe. Ses modifications convergent vers le même objectif d'écrêter l'original afin d'isoler les composantes travaillées dans la tâche. Le processus d'exploitation du texte est facilité par tous ces *jalons* (alinéas, points de suspensions, numérotation des paragraphes) qui avertissent visuellement le lecteur de l'unité de travail.

#### Exercice 2

*Le 7 juillet 1982, lors de la Coupe du monde de football, un journaliste adressait à l'équipe de France trois conseils pour battre l'Allemagne. Le journaliste fondait ses conseils sur la victoire de l'Algérie qui venait de battre les Allemands. Il analyse les causes de cette victoire...*

- 1. Dans les parties 1, 2 et 3 du texte, le terme de liaison qui introduit chaque cause de la victoire algérienne a été effacé. Essayez de le retrouver, et indiquez le rôle de chacun d'eux.*
- 2. Résumez chacune de ces parties en une phrase, de façon à présenter clairement les causes qui expliquent la victoire de l'Algérie :*

*Cause 1 : .....*

Cause 2 : .....

Cause 3 : .....

**Français,  
voici comment les Algériens  
ont battu les Allemands**

La victoire algérienne fut la résultante de plusieurs facteurs.

1. Il y eut ---- l'indiscutable complexe de supériorité qui amena les Allemands à prendre la direction des opérations, non sans aveuglement, comme si nécessairement le petit Poucet allait déposer les armes. Cette présomption souda d'autant mieux l'équipe algérienne qui fit alors preuve de courage, de détermination et de fierté.
2. Il y eut ---- la volonté constante des Algériens d'utiliser intelligemment le ballon une fois la conquête de ce dernier opérée. Les Nord-africains évitèrent le combat athlétique et s'ingénierent à apporter la contradiction sur le terrain technique. Les Français ne sont pas mal placés pour faire valoir certains arguments dans ce domaine. [...]
3. Il y eut ---- une précaution tactique dont les Français seraient bien inspirés de reprendre les modalités.

Sachant que les arrières allemands, notamment Kaltz et Briegel, sont de redoutables contre-attaquants et de véritables « machines à centrer », les Algériens, qui n'étaient pas exagérément sûrs de leur gardien Cerba et qui de toute manière redoutaient beaucoup les tirs de la tête de Hrubesch, firent en sorte que les centres ne soient pas délivrés ou le soient dans les conditions les moins favorables aux intérêts allemands. [...]

Reprendre leur recette ne garantit pas la victoire mais peut constituer un petit pas dans sa direction.

**R.I.**

in *France-Soir* du 7 juillet 1982.

Figure 1 : reproduction d'un support, extrait d'un manuel, utilisé dans TA14

L'usage de ces textes vise très souvent la préparation de ce qu'on pourrait appeler un « prototexte » : un texte non situé communicativement visant à représenter les idées en tant que telles.

Les supports du deuxième groupe se présentent dans la forme originelle de leur diffusion ou rédaction, soit dans une reproduction pure et simple du support original quand ils sont fournis par l'enseignant (photocopie d'articles de journaux, de pétitions, d'initiative populaire et de lettres de réclamation), soit dans une reconstitution quand ils sont extraits d'un moyen d'enseignement. Cette volonté de rapprocher la forme typographique du texte didactisé de l'original se décline sur un continuum qui va de la duplication pure et simple à la mise en page recomposée signalée par une bordure. Dans la figure 2 ci-dessous par exemple est reproduite une pétition, y compris les espaces blancs prévus pour les signatures. L'usage de cet ensemble de textes vise en général la préparation à la production de genres.



- Lis la pétition suivante et encadre la demande.

### NON AU NUCLÉAIRE !



### Appel aux citoyens !

Le choix de la majorité des citoyens de notre pays est clair : le nucléaire est dangereux, abandonnons-le. Or le Gouvernement s'apprête à lever le moratoire imposé voilà 15 ans et pourtant :

- notre pays est déjà doté d'une surcapacité de production électrique ;
- les centrales nucléaires, malgré les progrès réalisés, constituent une menace pour l'environnement ;
- le problème du traitement des déchets n'a pas été résolu.

C'est pourquoi, nous, citoyens soucieux de l'avenir de nos enfants, nous prions le Gouvernement de revoir au plus vite ses positions sur le nucléaire et lui demandons de considérer l'avis des signataires suivants :

Nom	Prénom	Adresse	Signature

Retournez ce texte au plus vite à : Comité *Non au nucléaire*, 17 rue de la Borde, 30465 Jusay

Figure 2 : reproduction d'un support, extrait d'un moyen d'enseignement, utilisé dans TA7

Le troisième ensemble comprend des textes dont la mise en page témoigne du souci de restituer l'exactitude de la lettre du texte. Ils sont explicitement associés à un auteur, à la fois source physique du texte et instance d'autorité pour ses dimensions sémiotiques. Selon la distinction qu'opèrent les philologues, la responsabilité de ces auteurs couvre à la fois la *lettre* et l'*esprit* du texte. Ils se présentent sous la forme de texte intégral (par exemple des fables de La Fontaine) ou d'extraits (par exemple la scène 3 de l'acte III du *Malade imaginaire*). La mise en page et la typographie sont choisies pour une lecture hiérarchisée d'ensembles rédactionnels. Pour l'exemple reproduit ci-dessous (cf. la figure 3), matériellement, la page se présente comme une mosaïque de blocs typographiques allant du valorisés au minorisés. Sont ainsi successivement présentés la titrologie concernant l'objet d'enseignement (dimensions des caractères plus importantes), le texte d'auteur précédé du titre, l'objectif de la tâche, la liste de mots de vocabulaire, l'illustration et sa légende (dimensions des caractères moins importantes).

Pour le vocabulaire, chaque item est défini selon le sens qui prévalait au moment de la publication. Un repère chiffré indique le nombre de lignes de l'extrait. Tous ces éléments contribuent à faire du texte une « monade » close sur elle-même. Isolée de l'ensemble des informations graphiques par une mise en page centrale, la monade apparaît dans son aspect monumental d'absolu textuel, comme enchâssé dans un appareillage critique qui contribue à sacraliser la lettre du texte.

## espace méthode

### méthode 5

## Le texte argumentatif

#### OBJECTIF

Être capable de repérer si un texte vise ou non à faire réfléchir et de quelle façon il le fait

- |  |    |
|--|----|
| <b>1. Le quart de son souïl :</b><br>le quart de ce qu'il lui fallait pour être rassasié.  | 5  |
| <b>2. Le galant :</b> ce personnage peu recommandable.   |    |
| <b>3. Le demeurant des rats :</b> ce qui restait de rats.  | 10 |
| <b>4. Tint chapitre :</b> se réunit pour délibérer. Expression empruntée au vocabulaire de l'église, le chapitre était l'assemblée des moines. | 15 |
| <b>5. Nécessité :</b> situation grave.   |    |
| <b>6. Doyen :</b> personnage le plus âgé ou le plus respectable du chapitre.   | 20 |
| <b>7. Personne fort prudente :</b> personne fort sage.   |    |

### Conseil tenu par les rats

Un Chat, nommé Rodilardus  
Faisait de rats telle déconfiture  
Que l'on n'en voyait presque plus,  
Tant il en avait mis dedans la sépulture.  
Le peu qu'il en restait, n'osant quitté son trou,  
Ne trouvait à manger que le quart de son souïl<sup>1</sup>,  
Et Rodilard passait, chez la gent misérable,  
Non pour un chat, mais pour un diable  
Or un jour qu'au haut et au loin  
Le galant alla chercher femme,  
Pendant tout le sabbat qu'il fit avec sa dame,  
Le demeurant des rats tint chapitre en un coin  
Sur la nécessité présente.  
Dès l'abord leur doyen, personne fort prudente,  
Opina qu'il fallait, et plus tôt que plus tard,  
Attacher un grelot au cou de Rodilard ;  
Qu'ainsi, quand il irait en guerre,  
De sa marche avertis, ils s'enfuiraient sous terre ;  
Qu'il n'y savait que ce moyen.  
Chacun fut de l'avis de Monsieur le Doyen,  
Chose ne leur parut à tous plus salutaire.  
La difficulté fut d'attacher le grelot.  
L'un dit : « Je n'y vas point, je ne suis pas si sot » ;  
L'autre : « Je ne saurais ». Si bien que sans rien faire

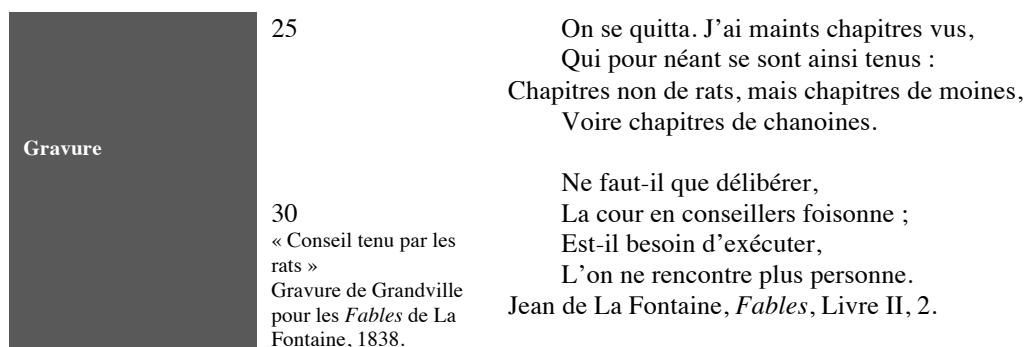


Figure 3 : reproduction d'un support, extrait d'un manuel, utilisé dans TA5

L'usage de cet ensemble prépare la production de textes à partir de l'interprétation et analyse de la lettre du texte.

#### 4. PROTOTEXTES, TEXTES DE GENRE ET TEXTES LITTÉRAIRES

Les 99 textes se répartissent dans les 17 séquences d'enseignement comme indiqué dans le tableau 1 en annexe. L'étiquetage des textes dans le tableau hésite entre une dénomination strictement générique, reconstituée à partir des conditions de production explicites ou supposées, et les appellations proposées par les manuels et/ou les enseignants. L'étiquette « article de presse » renvoie aux textes publiés dans des quotidiens ou des revues hebdomadaires, qui n'ont fait l'objet d'aucun étiquetage générique, soit sur le support, soit dans le discours de l'enseignant ou celui des élèves. Dans la dernière ligne du tableau 1, les textes attendus sont désignés entre guillemets selon l'appellation de l'enseignant. Nous les avons répartis en trois catégories : la première regroupe les *prototextes* de type argumentatif, ils sont présentés comme des textes d'idée qui échappent aux singularités du contexte de production de l'occurrence (une forme « pure » selon le mot d'un enseignant) ; la deuxième catégorie regroupe les textes explicitement associés à un genre, annoncé au début de la séquence d'enseignement (la lettre ouverte, la pétition, etc.) ; la troisième regroupe les textes d'invention au sens de Daunay (2004), à réaliser au départ de textes littéraires (par exemple la morale au départ des fables).

Le listage de l'ensemble des textes sur la référence de la collection « textes argumentatifs » (TA) donne à voir un nombre important d'articles de presse (21) sans spécification de genres. Si l'on y ajoute ceux qui sont extraits de quotidiens ou de revues hebdomadaires, soit les artefacts (6), les « Notes critiques de lecture » (4), les « Droits de réponse » (2), les lettres ouvertes de la rubrique « Courrier des lecteurs » (5), les textes de « Point de vue » (3), on peut considérer qu'une petite moitié des textes

(41), répartis sur 11 séquences, relève du domaine de la production journalistique. Par contraste, les textes littéraires (14), répartis sur 6 séquences, sont peu représentés. Seules les séquences TA5 et TA12 en font un usage central dans leur enseignement.

Une autre polarité apparaît avec la mise en correspondance des textes en usage avec les textes attendus. Les textes engagés dans une séquence d'enseignement visant la production d'un texte qui relève d'un genre scolaire (« dissertation », « rédaction », « composition d'idées ») proviennent de genres sociaux très variés, de la fable à l'article de presse, d'une scène de comédie à un extrait de roman naturaliste, du monologue intérieur à l'allocution télévisée. Leur trait commun, l'argumentatif ou le type argumentatif, est plus « abstraite ». Sa détermination ne nécessite pas le recours à des conditions socio-historiques précises, mais plutôt à un dispositif d'interaction dialogique. Pour faire partie du type argumentatif, les textes doivent satisfaire aux éléments suivants : un propos sur le monde, deux protagonistes engagés sur ce propos et en désaccord. Cette catégorie comprend aussi bien un dialogue entre les deux frères argumentant pour ou contre la médecine de leur temps que la description de l'arrivée d'un cheval dans la mine, qu'un essai sur l'utilisation des téléphones portables par les adolescents, qu'un récit mettant aux prises un loup et un agneau.

Au contraire, les textes engagés dans les séquences explicitement orientées vers la production d'un genre nommé (la « pétition », le « point de vue », la « lettre ouverte », etc.) relèvent de genres sociaux proches (le courrier des lecteurs, l'éditorial, le droit de réponse, le texte de point de vue), voire homogènes (la lettre ouverte pour l'ensemble des textes de TA2, la pétition pour la presque totalité des textes de TA7 et TA11).

Une différenciation se dessine entre les textes en usage dans les séquences orientées vers la réalisation d'un prototexte argumentatif et les textes en usage dans les séquences orientées vers la production d'un texte de genre, qui confirme et nuance la polarisation dégagée dans la précédente section (3) : les textes du premier groupe sont convoqués pour leur contenu de pensée et sont considérés à partir d'une typologie des modes d'organisation du discours plus englobante, celle du type « argumentatif » ; les textes du deuxième groupe sont investis dans leur spécificité générique.

## 5. LES TEXTES RENDUS PRESENTS, PUIS EXPLOITES

### 5.1. PRESENTIFICATION PAR CONTEXTUALISATION ET LECTURE A VOIX HAUTE

Comment les textes sont-ils introduits dans la séquence d'enseignement en cours ? Par quels procédés sont-ils rendus présents ? Plusieurs textes (12/99) font l'objet d'une « contextualisation », soit avant la lecture à voix haute, soit après. Par ce terme, nous

désignons des moments où l'enseignant fournit des informations à l'ensemble de la classe et qui n'impliquent pas un travail spécifique de la part des élèves. Ce qui exclut de la contextualisation les tâches d'analyse, de commentaire ou les réactions « à chaud » sur le texte. Elles concernent soit le contexte de communication des textes pour les séquences travaillant davantage sur les textes de genres, soit leur thématique pour les séquences traitant davantage des textes de type argumentatif.

Deux textes font l'objet d'une contextualisation particulière. Pour un extrait de Zola dans TA17, l'échange qui précède la lecture à voix haute traite successivement de l'auteur, de l'adaptation cinématographique de *Germinal*, du rôle qu'y tient le chanteur Renaud, de la datation de la période industrielle que couvre le récit, du thème du travail dans les mines et de l'insertion de cet extrait dans le manuel de préparation à un concours. On le voit, il s'agit bien de réduire la distance supposée entre le projet de Zola et la capacité des élèves à s'approprier la pertinence de ce projet par l'actualité cinématographique. Quant à la fable du « Conseil tenu par les rats » dans TA5, la contextualisation se fait après l'oralisation du texte. Les élèves sont invités à donner la date approximative de publication. À cette occasion, l'enseignante rapproche la difficulté pour les élèves de saisir une langue qu'ils ont déjà travaillée à travers le *Tartuffe* de Molière.

La grande majorité des textes de la collection (87/99) sont rendus présents par une lecture à haute voix des élèves ou de l'enseignant. Par cette performance, les enseignants assurent une plage d'attention conjointe qui permet à l'ensemble de la classe de prendre connaissance du texte. L'analyse des questions qui suivent cette mise en voix permet d'affirmer que, aux yeux des enseignants, la sonorisation des signes graphiques suffit à la compréhension. Cette première sémiotisation apparaît comme indispensable à la poursuite de la tâche. L'oralisation confère au texte une nouvelle matérialité, sonore celle-là, et le rend présent pour l'ensemble des élèves. Elle constitue un préalable essentiel au travail sur les textes d'auteurs mais beaucoup moins important pour les textes artefacts du premier ensemble. Un examen plus précis de la prosodie et des pauses respiratoires (Ronveaux & Simon, 2007) montre par ailleurs que les lectures à voix haute soignées sont réservées aux textes d'auteurs ou aux textes dont le mime de la lettre est présenté comme subsumant l'activité de commentaire.

## 5.2. POINTAGE PAR LA TACHE

Qu'en est-il des activités réalisées sur le texte et explicitement annoncées comme tâches en dehors des activités de cadrage ? Pour les analyser, il faut les traiter comme constituant des chaînes que déterminent la séquence et sa logique didactique. Ceci permet de les regrouper en trois ensembles.

Le premier ensemble comprend les tâches orientées vers la rédaction d'un « prototexte ». La progression est assurée en plusieurs temps. Premier temps, la définition et/ou l'identification d'une argumentation (soit une « situation argumentative », soit un « type argumentatif ») à partir du contenu du texte. Deuxième temps, l'identification des éléments qui composent le texte argumentatif. Trois ensembles de notions sont travaillés dans les séquences de manière inégale. Par ordre croissant d'importance, de la plus petite unité à la plus grande, viennent principalement la proposition, l'argument et le mouvement argumentatif. La notion fondatrice prend la forme d'un propos sur le monde (l'« idée », le « thème », la « thèse », la « théorie », la « position » d'un auteur, selon les termes des enseignants). L'argument est l'expansion de ce propos sur le monde. Il est identifié à travers un mot-clé selon l'unité rédactionnelle du paragraphe. Les arguments sont listés « en vrac » ou mis en relation avec la proposition de départ. À un niveau plus englobant, le travail de l'articulation des arguments en mouvements argumentatifs (« le plan dialectique », la « controverse ») se fait à partir du repérage des connecteurs assurant les « transitions logiques », l'unité de travail étant le « corps du texte » ou le « développement ».

Quant à la fonction des textes, elle varie selon leur insertion dans la chaîne des activités. Deux ensembles de tâches orientent l'usage des textes : celles qui présupposent la lecture du texte ; celles qui subordonnent la lecture du texte à l'exercice de la pensée. Dans le premier ensemble, le travail de lecture et de compréhension des textes précède la tâche de définition du type argumentatif ou celle de l'identification d'une thèse, d'un argument ou d'une controverse, la détermination de la valeur sémantique d'un connecteur. Dans le deuxième ensemble, le texte est un prétexte pour prendre position par rapport à une thèse, « travailler les idées », selon les termes des enseignants, débattre d'une controverse. Dans certains cas, la lecture / compréhension ne passe pas par une explicitation du groupe classe. L'enseignant invite les élèves à « prendre connaissance du texte sans le lire en détail ».

Lorsqu'ils ouvrent la séquence d'enseignement et sont utilisés pour la définition de l'argumentation, les textes miment, par leur contenu référentiel, la situation argumentative. Les textes utilisés pour travailler les notions centrales de thèse, argument et mouvement argumentatif sont subordonnés à l'objet et à la tâche. Les textes modifiés ne sont pas interchangeables ; leurs « apprêts » les conditionnent pour un seul objet, le plus souvent la planification. Lorsqu'ils apparaissent en fin de séquence, au moment de réaliser la mise en texte des notions travaillées, les textes ont une fonction de réservoirs d'arguments. On le voit, les textes ne sont pas investis dans leur dimension langagière, mais par ce qu'ils représentent des idées, ils sont au service de la pensée.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *représentationnel* de l'enseignement par les textes :

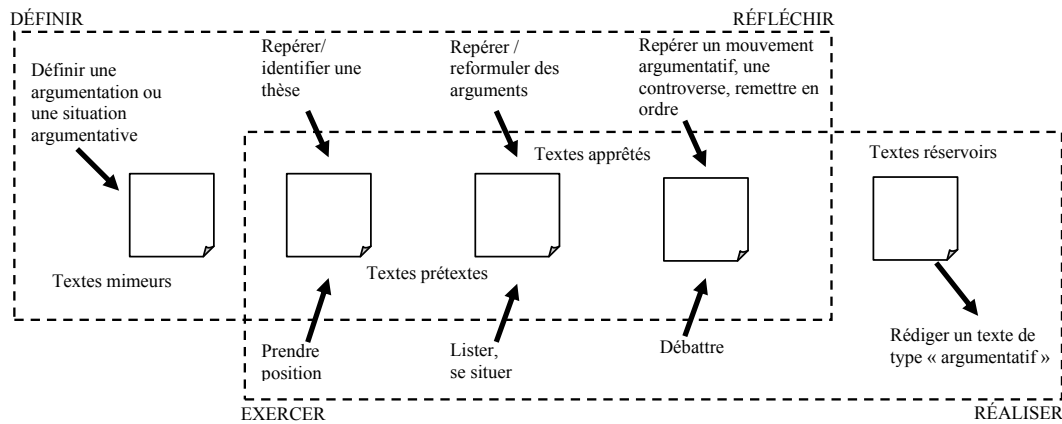


Figure 4 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du premier ensemble

Passons au deuxième ensemble de tâches, orientées vers la rédaction d'un texte de genre. Les chaînes regroupées dans cet ensemble s'organisent en trois temps : premier temps, caractérisation du genre et production d'un premier texte ; deuxième temps, identification et exercisation des dimensions langagières du genre attendu dans des modules d'enseignement apprentissage ; troisième temps, production du texte attendu. Les textes qui ouvrent la séquence d'enseignement font tous l'objet d'une explicitation de leurs conditions de production (énonciateur, destinataire, enjeux). En ce début de séquence, la variation des genres est maximale et contraste avec l'homogénéité du genre des textes travaillés dans les modules d'enseignement. Lorsqu'ils sont convoqués pour le repérage des composantes constitutives du genre de référence, les textes sont appréhendés dans leurs dimensions langagières. Toutes les tâches de ces séquences sont organisées à partir des textes ; ces derniers sont investis dans leur conformité à un modèle de genre dont ils ne sont pas seulement les occurrences, mais les produits d'une activité sociale évaluante à partir desquels se construit le modèle.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *communicationnel* de l'enseignement par les textes :

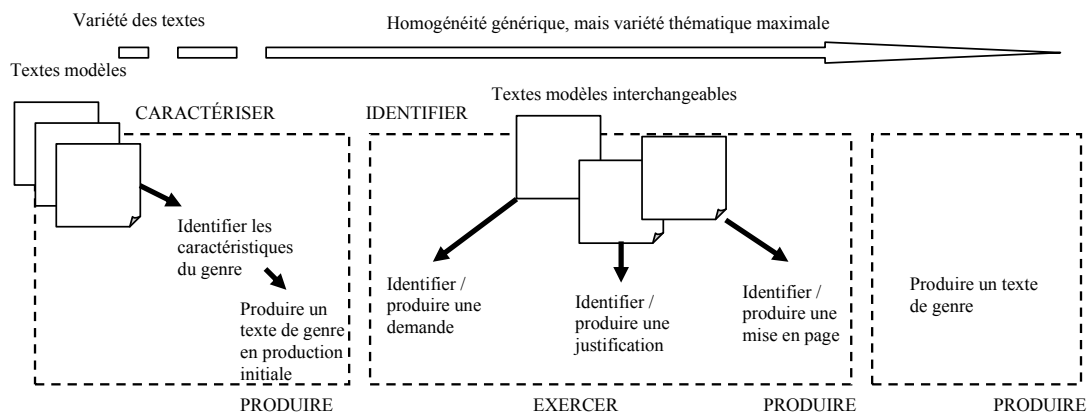


Figure 5 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du deuxième ensemble

Le troisième ensemble de tâches sont orientées vers des textes littéraires en tant que tels. Rendons compte de ces tâches d'abord, indépendamment de leur ancrage dans une chaîne ou séquence.

La plupart des tâches associées aux textes littéraires portent sur la situation argumentative « mimée » par les récits (essentiellement ceux des fables) ou le dialogue (pour *Le malade imaginaire*). Dans TA4 par exemple, la tâche portée sur la fable *Le loup et l'agneau* concerne le rapport de place des protagonistes et leur asymétrie, ce qui contredit la définition de la situation argumentative qui venait d'être institutionnalisée avant la tâche. C'est la même identification des protagonistes et l'explicitation des enjeux des prises de parole qui président à la tâche proposée sur les fables de TA5 et de TA10. Dans chacune de ces tâches, les élèves constatent l'asymétrie des interlocuteurs : d'un côté les puissants (le lion, le loup, Junon) et de l'autre les faibles (l'agneau, la brebis, la génisse, le renard, l'âne, le paon), la plupart des plaignants étant soumis à la raison des plus forts malgré leur argumentaire.

La comparaison des chaînes d'activités et de tâches associées aux textes « littéraires » pour l'ensemble de notre corpus donne à voir deux cadres actionnels distincts. Le premier correspond à des chaînes d'activité (la lecture à voix haute et parfois la contextualisation) qui mettent en présence des élèves le texte comme tout. Ces deux activités sont conduites indépendamment de la logique de la séquence ; les indices verbaux, prosodiques, spatiaux, attestent d'une coupure dans le flux de la logique didactique. Le texte apparaît comme isolé, dans sa singularité de produit culturel, conçu par un énonciateur reconnu, l'auteur. Aussi peut-on constater un rapport de soumission de l'activité de traitement du texte non pas à sa textualité mais à ses dimensions historiques et culturelles. Le second cadre actionnel, toujours sur la base de la lecture à voix haute, est orienté directement vers le texte comme objet d'enseignement ; il



comprend des modalités de travail individuel d'explicitation et de travail collectif de reformulation ou d'explicitation.

Les fonctions du texte littéraire sont de deux ordres : le premier comprend les textes « mimeurs », illustrant par leur récit un objet du monde défini préalablement, l'argumentation ou la situation argumentative ; le deuxième comprend les textes, prétextes à l'exercisation des composantes de l'argumentation. La textualité apparaît ainsi partagée entre une forme dont l'oralisation garantit l'intégrité de la lettre et un sens tout entier soumis à ces objets du monde définis par l'objectif de la séquence, l'argumentation comme modalité d'échange, et non comme texte, et ses composantes, l'argument, l'exemple et la controverse. L'ensemble des tâches orientées vers les textes littéraires ne respectent donc guère l'intégrité de la lettre.

C'est précisément l'attention à l'intégrité de la lettre et de l'esprit du texte qu'on constate cependant dans TA5 et dans une moindre mesure dans TA12. Ces deux séquences représentent donc potentiellement un troisième modèle. Cela contribue à atomiser le flux de la séquence. C'est l'unité du texte d'auteur qui est au centre de la tâche. Même s'il n'est pas déclaré explicitement comme objet d'enseignement, il apparaît comme un absolu subsumant toute forme de commentaire. S'il sert l'objet d'enseignement et sa progression, c'est au sens où il est dépêché dans une logique séquentielle dont la progression s'établit au fil des textes *cumulés*.

La mise en correspondance des chaînes de tâches, des objets travaillés dans les textes, de la nature de la textualité convoquée dans la tâche pour la séquence TA5 nous permet d'établir le schéma suivant correspondant au modèle *herméneutique* de l'enseignement par les textes :

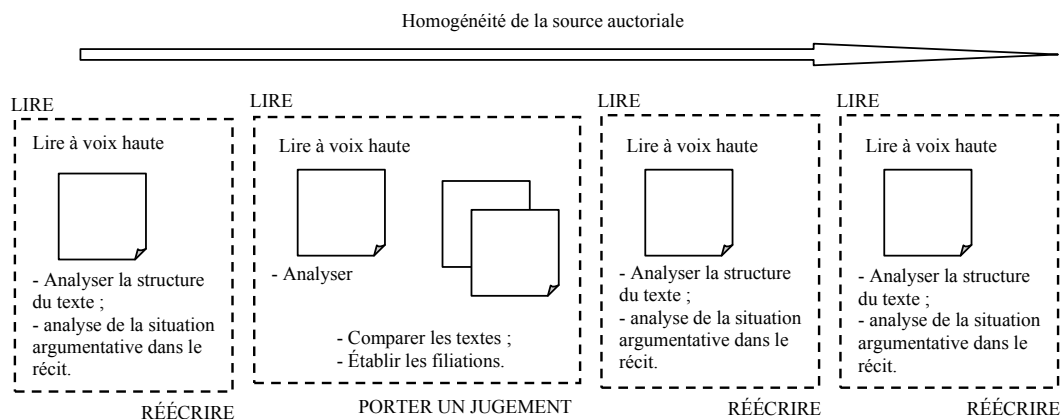


Figure 6 : insertion et fonctions des textes dans la chaîne des tâches du troisième ensemble

## 6. LE TRAITEMENT DES TEXTES, ENTRE VALEUR DE VÉRITÉ DU PROTOTEXTE ET MATÉRIALITÉ GÉNÉRIQUE

L'usage des textes pris comme analyseur des pratiques d'enseignement et la mise en relation des trois points de vue sur les supports, le choix des textes et les chaînes de tâches montrent une image complexe. Trois modèles contrastés de l'enseignement par les textes en ressortent. Le modèle *représentationnel* considère le texte comme un prétexte à l'exercice de la pensée argumentative. La réalisation d'un prototexte de type argumentatif se prépare par imprégnation de cet exercice. Les textes y sont évalués à l'aune de la qualité dialectique de leur planification (« le mouvement argumentatif »). Le modèle *communicationnel* considère le texte dans sa spécificité générique. La production d'un texte de genre se construit à partir des propriétés langagières spécifiques au genre travaillé. Les textes y sont évalués à l'aune de leur conformité langagière au genre de référence et leur capacité à répondre aux enjeux d'influence présentés comme constitutifs leur condition de production. Le modèle *herméneutique*, marginalisé dans notre collection dédiée au texte argumentatif, considère la lettre du texte comme un absolu subsumant la tâche du commentaire.

Du point de vue des supports, les apprêts des textes suivent trois modalités de transformation : la première, la plus importante, modifie les textes au service de l'enseignement du prototexte argumentatif ; la deuxième, au service de l'enseignement des textes de genres, se présente comme une transformation minimale des textes dans

une mise en page qui reproduit au plus près des conditions de production de l'original ; la troisième consiste à mettre en page le texte littéraire au service de sa lettre.

Du point de vue du choix des textes, on constate une généralisation du prototype qui est présenté comme traversant la variété des contingences de situations de communication, une homogénéité du genre de textes dans les séquences explicitement dédiées à l'enseignement d'un genre.

Du point de vue des tâches, de leur enchaînement et de leur fonction dans la logique de la séquence, on constate d'un côté, le travail d'identification du thème, de l'argument et du « mouvement argumentatif », de l'autre, un travail sur le contexte énonciatif et les conditions de production. Les textes du premier ensemble ont une fonction de mimeur s'ils apparaissent après la définition de la situation argumentative, une fonction d'outil au service d'un entraînement s'ils apparaissent dans le milieu de la séquence, une fonction de réservoir d'arguments, s'ils apparaissent avant l'activité de production d'un texte argumentatif. Les textes du deuxième ensemble ont une fonction de modèle, quel que soit l'ordre qu'ils occupent dans la suite de la séquence, ils apparaissent comme parfaitement interchangeables. Les textes du troisième ensemble ont une fonction exemplaire et patrimoniale, forme textuelle ayant traversé l'histoire et dont l'actualité est soulignée.

L'analyse ici menée pourrait laisser accroire que ces modèles s'excluent mutuellement. Il n'en est rien. Comme le montrent d'autres analyses, le modèle orienté vers les genres textuels ne remplace pas le modèle représentationnel, comme pourrait l'imaginer une conception mécanique des réformes scolaires mais se superpose à celui-ci. On trouve, dans la synchronie de l'enseignement, des démarches appartenant à des modèles d'enseignement distincts, provenant de phases historiques différentes, comme s'il y avait une sorte de sédimentation de pratiques. La réforme qu'annonce le plan d'études vaudois cité au début de notre étude se réalise dans les classes à travers une lente transformation de pratiques séculaires : ni continuité, ni rupture, mais adaptation par une sorte d'instillation de nouveaux contenus et nouvelles démarches.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOISSINOT, A. & LASSERRE, M.M. (1989). *Techniques du français : Lire-argumenter-rédiger*, Paris : Bertrand-Lacoste.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- DAUNAY, B. (2004). « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline : quelques interrogations ». *Skolè hors série 1*, p. 31-39.
- DELCAMBRE, I. (1999). « L'enseignement de l'écriture argumentative dans les manuels de collège », in S. Plane (éd.) : *Manuels et enseignement du français*, Caen : Centre régional de documentation pédagogique, p. 185-192.
- DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DU CANTON DE VAUD (2007). *Plan d'études vaudois*. <http://www.vd.ch/fr/themes/formation/scolarité-obligatoire/plan-detude-vaudois/> (consulté le 15.2.2008).
- DOLZ, J., RONVEAUX, Chr. & SCHNEUWLY, B. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés », in M. J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (éds.) : *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 175-190.
- JEWITT, C. & KRESS, G. (éds) (2003). *Multimodal literacy*, New York : Peter Lang.
- MAINGUENEAU, D. (1997). *L'analyse du discours*, Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*, Paris : Hachette.
- RASTIER, F. (2001). *Arts et sciences du texte*, Paris : P.U.F.
- RONVEAUX, Chr. & SIMON, A.-C. (2007). *La gestualité prosodique au service de l'objet enseigné*. [http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id\\_article=259](http://gesture-lyon2005.ens-lsh.fr/article.php3?id_article=259) (consulté le 15.2.2008).
- SCHNEUWLY, B., SALES CORDEIRO, G. & DOLZ, J. (2006). « À la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* 14, p. 77-95.
- VOURZAY, M.-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire* (Thèse de doctorat non publiée), Lyon : Université Lumière Lyon 2.

# ANNEXE 1

Tableau 1 : caractérisation et dénombrement des textes en usage dans les séquences sur les textes argumentatifs

Textes en usage	TA1	TA2	TA3	TA4	TA5	TA6	TA7	TA8	TA9	TA10	TA11	TA12	TA13	TA14	TA15	TA16	TA17	TAt
Articles de presse (genre non précisé)	1		2	2		9				3				3			2	22
Artefacts (sans référencement)						2							1	3				6
Dissertations								3										3
Compositions d'idée				1		1												2
Communiqué								1										1
Nouvelle brève								1										1
Allocution radiophonique										1								1
Situations dialogiques									11									11
Editorial								1										1
Préface														1				1
Notes critiques de lecture													4					4
Initiative populaire							1			1								2
Pétitions						1	9				3							14
Lettres de réclamation															3			3
Réponse à réclamation															1			1
Point de vue						2		1										3
Courrier des lecteurs		3						1							1			5
Droit de réponse							1	1										2
Schéma technique				1														1
Définition				1														1
Drame (extrait)												1						1
Comédie (extrait)																1		1
Fables				1	6					1								8
Poème (fragmenté)				1														1
Romans (extraits)				2													1	3
total	1	3	2	9	6	15	11	9	11	6	3	1	5	7	5	1	3	99
<b>Textes attendus</b>																		
Prototexte argumentatif « composition d'idées »																		
Texte de genre (« lettre ouverte »)																		
Prototexte argumentatif (« dissertation »)																		
Prototexte argumentatif (« dissertation »)																		
Texte d'invention (« morale »)																		
Prototexte argumentatif (« dissertation »)																		
Texte de genre (« pétition »)																		
Texte de genre (« point de vue »)																		
Prototexte argumentatif (« texte argumentatif »)																		
Prototexte argumentatif (« texte d'opinion »)																		
Texte de genre (« pétition »)																		
Texte d'invention (« recours »)																		
Texte de genre (« notes critiques de lecture »)																		
Prototexte argumentatif (« texte argumentatif »)																		
Texte de genre (« argumentation épistolaire »)																		
Prototexte argumentatif (« dissertation »)																		
Prototexte argumentatif (« dissertation »)																		