

REGARDS CROISÉS SUR UNE COPIE

Claudine GARCIA-DEBANC

Lorsque des linguistes confrontent leurs analyses à propos d'un même corpus, comme ils ont pu le faire à partir de la *Dame de Caluire* (1) la réflexion y gagne en rigueur et en précision. C'est ce que nous avons choisi de faire sur des productions argumentatives d'élèves de collège et d'étudiants de première année d'université, en vue de dégager les entrées prioritaires pour l'analyse linguistique et l'intervention didactique.

Nous avons pour cela pressenti trois linguistes, connus pour leur position théorique sur l'argumentation : il s'agit de Jacques Moeschler (2), maître d'enseignement et de recherche au département de linguistique de l'Université de Genève, de Christian Plantin (3), chargé de recherche au CNRS dans l'équipe de Catherine Kerbrat-Orecchioni à Lyon II, et de Marceline Laparra (4), maître de conférences à l'Université de Metz et membre du collectif de la revue *Pratiques*. Ils ont tous accepté de jouer le jeu, malgré l'exigence de travail supplémentaire que cela représentait pour eux. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

Dans l'ensemble des copies qui leur étaient soumises, ils en ont retenu plus

-
- (1) BANGE, Pierre (Ed) (1987) : *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Peter Lang, Berne, 402 p.
Ou aussi, à propos d'un extrait de débat radiophonique :
Marie-Annick MOREL (Ed) : *Langue Française*, n°65, « L'oral du débat », février 1985.
- (2) Auteur de *Dire et contredire*, Peter Lang, 1982 ; *Argumentation et Conversation*, Hatier, 1985 ; *Modélisation du dialogue*, Hermès, 1989 ; co-auteur de *L'articulation du discours en français contemporain*, Lang, 1985 et du très utile *Dictionnaire Encyclopédique de pragmatique*, 1994, Seuil.
- (3) Auteur de *Essais sur l'argumentation, Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*, Editions Kimé, et directeur d'une collection exclusivement consacrée à l'argumentation chez Kimé. Auteur d'un excellent matériel destiné aux élèves de Lycée et de BTS : *Argumenter. De la langue de l'argumentation au discours argumenté*, CNDP, coll. « Autrement dit », niveau Lycée.
- (4) Auteur de plusieurs articles dans la revue *Pratiques*, notamment à propos de la productions écrite de collège : « Problèmes rencontrés lors de l'écriture de textes explicatifs en collège », in *Pratiques*, n°77, « Ecriture et langue », mars 1993.

particulièrement une, une copie de fin de troisième répondant à un sujet de réflexion de Brevet, une de ces copies d'élève appliqué mais besogneux, devant lesquelles l'enseignant se sent désarmé et ne sait par où commencer.

Parallèlement, cette même copie a été soumise à la correction de deux groupes d'une vingtaine d'enseignants, professeurs de Lettres de Collèges, de Lycées et de Lycées d'enseignement professionnel, dans le cadre de deux stages de Formation Continue de Lettres, intitulés respectivement « Corriger des copies » et « L'argumentation dans la langue » (5). Il a été demandé à certains collègues de corriger cette copie comme ils en ont l'habitude, à d'autres de la réécrire en conservant le plus possible les éléments du texte. L'analyse d'un échantillon de ces réponses constitue le premier volet de cet ensemble de regards croisés.

Jacques Moeschler et Christian Plantin sont reconnus pour être les plus grands spécialistes actuels dans le domaine francophone de l'argumentation, le premier par l'analyse, dans le cadre de l'École de Genève dirigée par Eddy Roulet, de conversations orales et la mise au point d'un modèle du dialogue, le second, dans la lignée d'Oswald Ducrot, par la somme de ses travaux sur l'argumentation plutôt écrite, resitués dans la double tradition des réflexions issues de la rhétorique antique et des travaux anglo-saxons sur l'argumentation. Si ces deux chercheurs ne peuvent être ni l'un ni l'autre qualifiés de didacticiens, ils ont tous deux des préoccupations didactiques et leurs travaux ont été utilisés pour l'apprentissage, du Français Langue Etrangère pour les travaux de Jacques Moeschler, de l'argumentation écrite au Lycée pour ceux de Christian Plantin. Ils ont d'ailleurs l'occasion de travailler avec des enseignants, en particulier dans le cadre de groupes de travail académiques ou de stages de formation continue. Quant à Marceline Laparra, elle est bien connue de nos lecteurs : elle a beaucoup travaillé avec des enseignants, en particulier dans le cadre du CEFISEM de Metz.

Cette connaissance du public de lecteurs-enseignants a pu leur être utile pour la rédaction de leur contribution, mais n'est pas elle que nous avons suscitée. En effet, nous avons demandé à ces linguistes d'analyser cette copie à l'aide de leurs modélisations en vue de dégager ce qui leur apparaissait comme des traits saillants de ce texte.

L'activité du linguiste et celle de l'enseignant devant son paquet de copies présentent un certain nombre de points communs, et aussi de spécificités. Face à un texte qui présente de telles confusions, ils ont tous à :

- expliciter les mécanismes interprétatifs qui peuvent expliquer une confusion à la lecture du texte de l'élève.
- nommer ces phénomènes en utilisant un métalangage adéquat.
- tenter d'en expliquer les causes.

En même temps, chacun de ces deux types de positions présente ses spécificités :

— Le linguiste a pour but essentiel une meilleure connaissance des fonctionnements linguistiques, tandis que l'enseignant utilise ses connaissances à des fins d'action efficace auprès de ses élèves.

(5) Stages inscrits au plan de Formation Lettres de la MAFPEN de Toulouse, respectivement sous la responsabilité de Marie-Hélène ROQUES et Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse.

— Par l'analyse d'une copie, le linguiste s'efforce de mettre à l'épreuve son modèle, en essayant de voir si les concepts d'analyse qu'il a mis au point *a priori* ou à partir d'autres corpus permettent de rendre compte de cette réalisation effective. Par là-même, l'analyse a pour but principal de valider ou d'infirmer cette modélisation. De son côté, l'enseignant vérifie que l'enseignement qu'il a conduit antérieurement a bien atteint les objectifs escomptés ; il prend des informations sur l'état actuel des compétences de l'élève dans le domaine de l'argumentation écrite, par rapport aux exigences institutionnelles, définies dans les Instructions et Programmes et requises aux épreuves d'examens.

— Le linguiste prend pour support une production scolaire, en faisant abstraction de son contexte de production, tandis que l'enseignant a besoin d'informations contextuelles précises sur la période de l'année où se situe la production demandée, la nature des apprentissages antérieurs, le niveau de performance habituel de l'élève... De ce point de vue, l'exercice de simulation proposé, correction d'une copie hors de tout contexte, est certainement artificiel et entraîne des biais par rapport aux modalités habituelles de correction.

— Le linguiste peut fonder un long article sur une seule production d'élève, là où l'enseignant a un gros paquet de copies à traiter, dans un temps souvent limité, au vu du nombre de classes qu'il a en charge ou des délais imposés pour la correction des épreuves d'examens.

— Là où le linguiste conduit une analyse destinée à la communauté scientifique, l'enseignant engage, par ses annotations sur la copie, un dialogue avec l'élève. Son analyse doit donc à la fois être juste, mais aussi pragmatiquement efficace pour un élève de 15 ans.

C'est dire que nous ne prétendons pas, en proposant ce travail, trouver dans les analyses linguistiques un modèle directement exportable – ou plutôt importable – dans l'enseignement. Nous souhaitons croiser les éclairages et voir dans quelle mesure des théories sur le fonctionnement des textes argumentatifs pouvaient modifier notre regard sur des copies d'élèves et nous aider à les analyser et à les traiter didactiquement.

Il manque d'ailleurs à ce dossier une contribution strictement didactique, qui aurait tenté de définir les modes de traitement didactique, non seulement à court terme à propos de la copie comme le fait Marceline Laparra, mais aussi à plus long terme au sein d'une séquence didactique. Nous n'avons pu le faire faute de temps et faute d'informations précises sur les variables didactiques, ce que nous regrettons. En effet, on sent bien, à la lecture de la copie, que l'élève a reçu un enseignement de l'argumentation, à propos de l'art de faire une introduction, de la construction globale du devoir, de la segmentation en paragraphes et de l'usage des connecteurs. On voit bien également qu'il n'a pas su tirer profit efficacement de cet enseignement. Mais nous n'avions pas les moyens d'accéder à des informations précises sur le déroulement des séances dans la classe, essentielles pour une analyse didactique d'un tel travail. Nous laissons au lecteur le soin de conduire cette analyse en se demandant comment s'il obtient une copie de ce genre – et elles sont fréquentes dans les classes – il annote la copie et comment il poursuit le travail avec l'élève ?

Comme on pourra le constater à la lecture des diverses contributions, la confrontation des points de vue a pleinement rempli les buts que nous lui assignions. En particulier, la mise en relation des divers modes d'analyse a

permis de constater principalement quatre différences particulièrement significatives entre les linguistes et les enseignants.

Une différence de posture

Tous les linguistes accordent à l'élève le crédit de la cohérence, selon ce que Christian Plantin appelle joliment le « principe de charité ». Ils se refusent à « porter un jugement sur la qualité du texte » (Moeschler) et s'efforcent de reconstruire la logique sous-jacente à l'argumentation développée, telle qu'elle peut être inférée à partir du texte, malgré sa confusion.

Un nombre considérable d'enseignants, en revanche, repèrent d'abord – et parfois exclusivement – les points défailants, mettent en avant les incohérences du devoir. Cette réaction est plus fréquente chez les participants au stage « Corriger des copies » que chez ceux qui travaillent sur « l'argumentation dans la langue ». Il faut dire que, dans ce dernier cas, la correction de copie s'inscrit au milieu du stage, après un travail théorique sur les divers marquages de l'argumentation dans la langue. La correction de la copie est alors l'occasion, d'une certaine manière, de réutiliser les concepts d'analyse antérieurement acquis. Les enseignants se comportent-ils alors en apprentis-linguistes ? Quant aux enseignants du même stage, à qui il a été demandé de « réécrire la copie de la façon la plus satisfaisante possible en restant le plus proche possible du texte initial », ils déclarent tenter de « sauver la copie » et la trouvent, par là-même, beaucoup plus cohérente que leurs collègues qui ont eu à la corriger. Or, la désignation des personnes chargées de corriger ou de réécrire s'est faite aléatoirement, d'après leur disposition dans la salle. Il semble bien que le contexte de correction pèse de façon importante sur l'appréciation de la copie.

Rejoignant la formule proposée par Caroline Masseron dans le numéro de *Pratiques* sur la rédaction, on pourrait dire que « l'enseignant ne lit pas, il corrige » (6). Mais il faudrait ajouter aussi que, dès que l'enseignant-correcteur accepte de lire, sans se borner exclusivement à corriger, il découvre davantage l'intérêt de la production de l'élève.

Une différence de méthodologie d'approche

Les linguistes traitent la production proposée en la segmentant pour pouvoir renvoyer facilement aux énoncés qu'ils auront à commenter. Ils procèdent d'ailleurs différemment. Jacques Moeschler « respecte la ponctuation, l'orthographe et la structuration de la copie » et « numérote les unités discursives pertinentes du point de vue structurel et fonctionnel ». Christian Plantin procède à une numérotation mécanique des phrases et reformule ensuite les énoncés lorsqu'il les analyse.

Le texte de l'élève fait ensuite l'objet de formalisations qui visent à en faire apparaître l'architecture profonde.

Les enseignants, de leur côté, annotent le texte, là aussi parfois pour faire

(6) Caroline MASSERON, in *Pratiques*, n°29, « La rédaction ? ».

apparaître à l'aide de chiffres ou de lettres (a, b, c, d) la suite des arguments utilisés, mais aussi pour émettre des jugements ou donner des conseils à l'élève.

Une différence de points d'entrée dans l'argumentation

La copie sélectionnée se caractérise par une abondance de marques formelles d'argumentation (segmentation en paragraphes, connecteurs...) qui « tournent à vide », l'auteur ayant beaucoup de difficultés à situer la position énonciative qu'il cherche à défendre.

Face à ce problème, la ligne de partage ne se situe pas cette fois entre linguistes et enseignants mais à l'intérieur des deux groupes :

— Certains d'entre eux, comme Jacques Moeschler ou certains enseignants, entrent par les marques formelles locales et essaient de reconstruire à partir d'elles une macrostructure.

— D'autres, avec Christian Plantin, recherchent, d'un point de vue macro-structurel, la question sous laquelle on argumente et postulent que le règlement du problème global aura une incidence sur les marques locales.

De la même manière, certains enseignants amorcent une séquence sur l'apprentissage des textes argumentatifs en seconde par des débats contradictoires aidant à repérer les positions énonciatives (7), tandis que d'autres préfèrent une observation détaillée des marques linguistiques caractérisant les séquences argumentatives par rapport à d'autres séquences textuelles.

Une différence dans le rapport à la norme

Pour analyser le texte ou intervenir didactiquement, il est indispensable que linguistes et enseignants aient une représentation, plus ou moins explicite, des caractéristiques d'un texte bien formé argumentativement. Mais ils ne font pas forcément le même usage de cette norme de référence :

— Les linguistes l'utilisent pour éclairer la complexité des fonctionnements discursifs et tenter d'expliquer la confusion des interprétations.

— Certains enseignants ont la tentation de sanctionner les productions d'élèves par rapport à cette norme idéale.

— Les enseignants peuvent aussi, rejoignant les linguistes, essayer d'entrer dans la logique de l'élève pour l'aider à améliorer l'adéquation entre son projet d'écriture et la qualité du texte produit.

C'est ce que proposent de faire Marceline Laparra ainsi qu'un certain nombre des enseignants mentionnés dans cette étude.

Comment concevoir alors les rapports entre théories linguistiques et pratiques de l'enseignant ? Ou encore à quoi peuvent servir les travaux théoriques linguistiques pour intervenir efficacement auprès d'élèves ?

Nous sommes aujourd'hui loin des illusions applicationnistes des années 1970-1980, de la « linguistique appliquée ». Comme le souligne Jacques Moeschler, il n'existe « pas de règles argumentatives exportables didacti-

(7) Comme le propose l'excellent ouvrage de Huguette MIRABAIL, *Argumenter au lycée. Modules et séquences*, Bertrand Lacoste et CRDP Midi-Pyrénées, 1994.

quement », ni « de règles de discours, à partir desquelles il serait possible d'évaluer objectivement un texte comme argumentativement bien ou mal formé ». Les travaux de linguistes ne peuvent pas être mis en kit, comme le proposent certains manuels de langue de lycée. A ce titre, il est parfaitement inutile de faire mémoriser aux élèves la liste des connecteurs par exemple.

Mais l'éclairage théorique que nous proposent les travaux linguistiques sur l'argumentation peuvent aider l'enseignant à mieux comprendre les difficultés de formulation que rencontrent les élèves et les aider à les dépasser. Reprenant alors une formule utilisée au Colloque de didactique des langues à Saint-Cloud (8), on pourrait dire que la linguistique n'est plus appliquée mais *impliquée*. Bien plus, les erreurs relevées dans des copies d'élèves peuvent questionner en retour les linguistes, et les conduire à formaliser les fonctionnements discursifs satisfaisants, comme l'ont fait Michel Charolles à propos des lois de cohérence textuelle (9) ou Marie-José Reichler-Beguelin par rapport aux anomalies argumentatives (10).

Les théories permettent alors de nommer les phénomènes, et par là-même de les voir (quel enseignant parlait des problèmes d'ambiguïté référentielle avant que ne soient diffusés les travaux sur l'anaphore ?). Elles peuvent aider également à sélectionner les entrées pertinentes pour faire évoluer l'élève en prenant appui sur ce qu'il maîtrise déjà.

Elles permettent surtout d'assouplir la norme : moins on est formé linguistiquement, plus on a tendance à sanctionner par rapport à une norme rigide.

De la sorte, contrairement à un discours convenu qui oppose les théories aux pratiques, les théories aident à agir. Encore ne faut-il pas faire jouer aux théoriciens un rôle qu'ils ne peuvent tenir. Leurs préoccupations ne se superposent pas à celles des enseignants. Ce sont les didacticiens et les formateurs d'enseignants qui sont les interfaces entre demandes des praticiens de terrain et résultats de recherches pointues.

(8) Langue Française, n°82, « Vers une didactique du français », mai 1989, Robert GALISSON (Ed.).

(9) *Pour une didactique de l'écriture*, M. CHAROLLES et alii, coll. « Didactique des Textes », Metz, diffusion Pratiques.

(10) Marie-José REICHLER-BEGUELIN (1992) : « L'approche des anomalies argumentatives », in *Pratiques*, n°73, « L'argumentation écrite », mars 1992.

Le texte de la copie

Sujet :

« Les enfants ne connaissent guère la vraie amitié. Ils n'ont que des « copains » ou des « complices » et changent d'amis en changeant d'école, ou de classe, ou même de banc », écrit Marcel Pagnol dans le Château de ma mère. Partagez-vous cette opinion ? Vous développerez vos arguments à partir d'exemples précis

Certains enfants ne connaissent pas la « vraie » amitié. Peut-être ne sont-ils pas assez mûrs ? Il y a les avantages et les inconvénients. L'amitié est-elle toujours bénéfique pour les enfants ? « Copain » veut-il dire amitié ?

Beaucoup d'enfants ne savent pas ce qu'est la vraie amitié.

D'abord, l'amitié désigne souvent pour eux être « copain » comme le dit Marcel Pagnol. Par exemple, quand ils sont à l'école, l'important est de se retrouver pour jouer essentiellement. Les enfants prennent l'amitié comme une sorte de « jeu ».

Ensuite, beaucoup d'enfants sont changés d'école par les parents pour des raisons personnelles. Mais ils ne peuvent pas connaître la vraie amitié car le changement d'endroit leur fait perdre leurs amis. Ils peuvent s'en refaire d'autres mais pour certains c'est difficile.

Enfin, il est compliqué pour certains enfants de se faire de nouveaux amis. C'est le cas des plus timides que les autres. Ils n'osent pas toujours parler à tout le monde. Parfois ils en souffrent.

Néanmoins, l'amitié qui est exercée par un être pour un autre n'est malheureusement pas toujours positive.

D'abord, pour les enfants, l'amitié c'est d'être lié avec un camarade. Par exemple, à l'école, ils aiment discuter d'un sujet qu'ils les passionnent ou jouer ensemble. Ils savent se comprendre en ami.

Finalement, l'amitié peut être très « forte » entre camarades. Si un enfant à un problème quelqu'il soit, son ami vient l'aider même s'il s'est qu'il ne peut rien pour lui. Ils existent entre eux une vraie amitié.

Cependant, dans tous les exemples cités, l'amitié est bénéfique et constructive que dans certains cas.

La « vraie » amitié peut-être bienfaitrice ou défavorable pour certains enfants car tous ne la connaissent pas.

Pour ma part, je soutiendrai que la « vraie » amitié est une bonne chose. Mais si les enfants veulent agir par eux-même, spontanément, comme ils le désirent, il faut qu'ils sachent réfléchir.