

**Évaluation externe en 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement  
secondaire de transition**

# **Pistes didactiques en expression écrite**

Dossier pour les enseignants

**Mai 2001**

Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique

Direction de la Recherche en Éducation et du pilotage interréseaux

Monsieur le Professeur Georges LEGROS ainsi que Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante, ont procédé à une analyse qualitative des aspects les moins bien réussis de la compétence moyenne des élèves à produire une lettre d'opinion. Sur la base de ces analyses, ils ont traité deux domaines méritant un effort particulier (l'argumentation et la maîtrise des normes linguistiques) et ont rédigé des propositions de démarches et exemples d'activités.

Ces pistes didactiques ont été approuvées par le comité d'accompagnement chargé du suivi de cette épreuve.

Ce comité est composé de :

Mesdames Nicole DE MAYER (Enseignement officiel subventionné), Françoise JOIRET-DARVILLE (Enseignement libre catholique), Anne NEMRY (FELSI), Monsieur Michel LIEMANS (Enseignement officiel),

Madame Monique DENYER, Inspectrice de français, Messieurs Michel BAAR, Justin CHERTON, Inspecteurs de français,

Madame Dominique LAFONTAINE, 1<sup>ère</sup> Assistante au Service de Pédagogie Expérimentale de l'Université de Liège. Madame LAFONTAINE a assuré le suivi technico-scientifique de la partie lecture de l'évaluation externe,

Monsieur George LEGROS, Professeur à la Faculté de Philosophie et Lettres (FUNDP), assisté de Mesdames Michèle MONBALLIN, Chef de travaux, et Isabelle STREEL, Assistante. Monsieur le Professeur LEGROS a assuré le suivi technico-scientifique pour la partie expression écrite et connaissance de la langue,

Mesdames Martine HERPHELIN, Directrice générale adjointe, Fanny CONSTANT, Attachée à la Direction de la Recherche en Education et du Pilotage (interréseaux).

## INTRODUCTION

Lors de l'évaluation externe réalisée en 5<sup>e</sup> secondaire en octobre 2000, la correction d'un échantillon de 500 copies selon une grille critériée prenant en compte différents aspects du savoir-écrire a permis de donner un reflet de la compétence moyenne des élèves à produire une lettre d'opinion à l'entrée du troisième degré de l'enseignement secondaire de transition.

Cette compétence est apparue inégale selon les aspects mesurés, tantôt bonne pour l'ensemble des élèves, tantôt encore hésitante, voire nettement insuffisante pour une tranche des élèves. Deux domaines sont apparus comme méritant un effort particulier au cours du troisième degré :

- **l'argumentation**, qui devrait gagner en complexité (notamment pour intégrer une réponse à des objections possibles) et en spécificité ;
- **la maîtrise des normes linguistiques**, pour laquelle le QCM de grammaire, de syntaxe et de vocabulaire a montré que les erreurs, au moins pour certains, ne sont pas seulement des « oublis », dus à la complexité de la tâche d'écriture, mais qu'il y a encore un certain nombre d'ignorances par rapport au système de la langue.

C'est à ces deux aspects que s'attacheront les propositions qui vont suivre.

## A. RENDRE L'ARGUMENTATION PLUS COMPLEXE ET PLUS SPÉCIFIQUE

### 1. Préliminaires

L'écriture argumentative est un objet complexe, difficile à enseigner : c'est le constat de plus d'un didacticien<sup>1</sup> et, sans aucun doute, les enseignants du 3<sup>e</sup> degré en font-ils régulièrement l'expérience dans leurs classes. Nous n'avons pas l'ambition de nous substituer aux uns ou aux autres en présentant ici un modèle didactique global ou des séquences-types<sup>2</sup>. Notre objectif, plus modeste, est de voir comment faire pour rencontrer et dépasser certains déficits récurrents révélés par le diagnostic qu'a permis d'établir la correction critériée de la rédaction.

On ne peut que souscrire au principe que mettent en évidence les études sur les procédures rédactionnelles utilisées par les scripteurs experts ainsi que sur la dynamique de l'apprentissage<sup>3</sup> : il importe de travailler sur des totalités signifiantes, pour que s'élabore une représentation correcte du texte comme une entité régulée et non comme un assemblage de morceaux<sup>4</sup>. Mettre les élèves en situation de travailler sur des choses complexes n'exclut toutefois pas, à certains moments, d'alléger la complexité de la tâche d'écriture, en la préparant par d'autres démarches, rattachées aux axes de l'oralité et de la lecture que développent les nouveaux programmes, et/ou en la fragmentant, de façon à ce que l'élève, n'ayant pas à gérer l'intégralité des opérations, puisse concentrer son effort sur certaines d'entre elles.

Dans cette perspective, il apparaît particulièrement utile de faire jouer les ressources du groupe-classe, aussi bien dans des exercices préparatoires à l'écriture qu'au cours de l'élaboration de celle-ci. La confrontation collective ou par petits groupes des stratégies de chacun pour résoudre le problème posé par l'exercice de production lui-même est l'occasion de construire et de s'approprier des savoirs textuels ou métatextuels, et aussi de « naturaliser » la démarche de réécriture, inhérente à toute production textuelle. Plusieurs activités proposées ci-dessous se placent dans cette orientation générale.

A quels problèmes particuliers tentent-elles de répondre ? Un premier constat issu de la correction de la rédaction concerne la gestion de la tâche complexe ; si une compétence à argumenter est indéniablement installée chez la plupart des élèves, il s'est révélé difficile, pour un nombre appréciable d'entre eux, de déployer les trois contraintes imposées par la consigne : une argumentation en faveur d'un choix, une contre-argumentation (prise en compte d'objections et réponse à celles-ci) et un exemple vécu. Plus que l'illustration, c'est la gestion d'une contre-argumentation adéquate et suffisamment développée qui semble avoir fait problème : dans bien des copies, elle se limitait à une phrase d'objection et la réfutation, quand elle était présente, dérivait souvent vers une description, où la fonction contre-argumentative se perdait au profit d'un déploiement de détails concrets et inutiles.

Un deuxième constat concerne plutôt la qualité des arguments. Bien que généralement cohérents, ceux-ci sont souvent apparus d'une pertinence assez faible : les raisons avancées pour défendre son choix étaient soit plus personnelles que d'intérêt général, soit trop peu spécifiques, valables pour n'importe quelle activité. C'est donc un aspect de l'apprentissage de l'argumentation qui pourrait être particulièrement travaillé au 3<sup>e</sup> degré.

---

<sup>1</sup> Voir, notamment, l'article de C. Masseron, 1997, où elle montre la complexité de la notion d'argumentation et présente un cadre didactique général d'apprentissage.

<sup>2</sup> Certains manuels s'y risquent, avec plus ou moins de bonheur. On retiendra notamment 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup> Français. Textes, langue, écriture, Belin, 2000, où les auteurs proposent, développée sur cinq chapitres, une progression des apprentissages, en évitant l'écueil de leur parcellisation.

<sup>3</sup> Voir notamment Halté, 1993.

<sup>4</sup> Voir, notamment, l'article d'I. Delcambre, 1995.

Apprendre à bien ajuster ses arguments par rapport à l'objet précis de la thèse et à les enrichir adéquatement pour en augmenter la portée, voilà qui constituerait une compétence très précieuse pour les études supérieures auxquelles conduit l'enseignement de transition<sup>5</sup>.

Nous traiterons ces deux aspects, en précisant ce qui semble faire difficulté et en proposant des démarches ainsi que des exemples d'activités, dont il reviendra aux enseignants d'estimer la transférabilité. En effet, les possibilités sont évidemment très variées et le choix dépend de plusieurs facteurs : état d'avancement des élèves dans l'apprentissage, insertion de la séquence dans le cours (s'inscrit-elle dans un parcours spécifiquement axé sur l'écriture, ou sur la littérature, ou sur l'oral ?) et développement à lui donner (durée, etc.). Nous avons fait choix ici de quelques exemples, ordonnés d'une façon qui nous a paru leur donner sens : des activités à mener en amont de la production du texte ; d'autres, dans le déroulement de celle-ci. Bien entendu, il ne s'agit en aucune façon d'un modèle ; à chacun d'en tirer le parti qui lui convient, selon les situations qu'il rencontre.

## **2. Démarches et exemples d'activités**

L'argumentation est une conduite discursive visant, d'une manière générale, à influencer la pensée du destinataire (voire son comportement) et qui doit donc s'élaborer en tenant compte de ce que celui-ci est supposé croire et/ou savoir de l'objet traité. Prendre en considération le point de vue d'autrui, cela présuppose une capacité de distanciation, de décentration, qui est loin d'être spontanée chez les élèves de cet âge. Il faut donc les amener à l'acquiescer, d'autant que les enjeux de sa maîtrise dépassent largement l'objet traité ici : dans les études supérieures, elle est constamment sollicitée, dans la réception des savoirs autant que dans l'élaboration de travaux de nature scientifique.

Quelles démarches privilégier pour sensibiliser les élèves à la nécessité de se décentrer et pour les amener à gérer aisément, donc à intégrer dans un texte plusieurs points de vue raisonnés, à discuter et à réfuter des objections potentielles à la thèse que l'on défend, à augmenter la pertinence des arguments que l'on avance ?

### **2.1 Jouer différents rôles**

Comme il n'est pas aisé pour l'élève, individuellement, de sortir de son propre point de vue, de se mettre à la place d'autrui et d'imaginer ce que celui-ci pourrait dire ou penser à propos d'un objet donné, on propose de profiter des avantages offerts par le groupe, où chacun peut faire l'expérience d'une confrontation « concrète » avec d'autres subjectivités. Il s'agit évidemment d'organiser cet espace de débat potentiel de façon à construire l'attitude visée et à conduire vers les savoir-faire scripturaux.

Dans cette perspective, les jeux de rôles paraissent un bon moyen de structurer à la fois l'échange des points de vue et l'élaboration raisonnée de chacun d'eux. Les deux exemples d'activités suivants visent à faire entrer les élèves dans la dynamique de la diversité des points de vue et à orienter adéquatement leurs arguments. Elles s'articulent principalement sur l'axe de l'oral et pourraient ainsi concourir à une double visée : apprentissage du débat et préparation à l'écriture.

---

<sup>5</sup> Elle y fait encore souvent défaut dans les premiers temps : combien de travaux ou de réponses sanctionnés parce que, sans avancer de choses fausses ou à contresens, l'étudiant ne développe pas les éléments « ad rem », susceptibles d'expliquer ou de justifier spécifiquement l'objet traité ?

### 2.1.1 Repartons de la lettre au bourgmestre comme premier exemple.

Avant de lancer les élèves dans la tâche d'écriture d'une production comparable, on peut organiser un débat dans la classe, destiné à démultiplier les points de vue et à faire ainsi surgir des avis divergents, des réactions, des objections, que le demandeur seul n'aurait pas nécessairement pu imaginer.

Dans notre exemple (où il s'agit d'argumenter pour convaincre le bourgmestre de choisir un équipement précis pour le centre de loisirs des jeunes), différents rôles peuvent être proposés et répartis entre des petits groupes d'élèves : le demandeur, le destinataire de la requête (le bourgmestre), des partisans d'équipements différents, des opposants (par exemple, un voisin du lieu où serait implanté le centre, un échevin particulièrement hostile aux techniques modernes, etc.). Chaque groupe, en fonction du rôle spécifique qui lui a été assigné, devient le lieu d'un premier échange, pour faire émerger des idées à faire valoir dans la discussion.

Lors du débat contradictoire (qui se jouerait comme une séance du conseil communal, par exemple), un élève de chaque groupe a pour mission de garder trace de ce que le porte-parole du sien apporte dans la discussion, de façon à ce que la classe dispose, *in fine*, d'un « réservoir » d'arguments, sans doute plus amorcés qu'aboutis, mais reliés à des points de vue différents, qui constituera un matériau de base pour la production écrite à venir.

Mais le jeu de rôles lui-même peut déjà conduire à affiner les arguments. Prévoir des concurrents au demandeur principal a précisément pour fonction de faire surgir la question de la spécificité des arguments. Comme dans nos rédactions, on ne manquera sans doute pas de s'apercevoir que certains invoquent les mêmes arguments généraux, qui peuvent avoir une certaine pertinence dans une demande isolée mais ne permettent pas de choisir en cas de concurrence.

Ainsi, dans notre exemple, on concèdera aisément qu'un argument comme « les jeunes ne traineront plus dans les rues » est adapté au destinataire (un bourgmestre peut être sensible à une telle raison) et à l'objet. Mais aux questions « Est-ce que cette raison justifie le fait de retenir des installations sportives plutôt que des ordinateurs, ou du matériel pour des activités artistiques plutôt qu'une salle de cinéma, ou qu'un coin lecture... » et « Est-ce que l'argument pourrait convaincre le destinataire de préférer telle installation à telle autre ? », la réponse risque bien d'être négative.

Un tel travail d'observation, en faisant prendre conscience qu'il y a des degrés dans la pertinence et dans la force des arguments, peut déboucher sur un tri de ceux qui ont été échangés au cours du débat ; en justifiant leurs choix (pourquoi ils valorisent ou disqualifient tel argument), les élèves seraient ainsi amenés à entrer dans une démarche métacognitive sur leur production<sup>6</sup>, susceptible de les aider à améliorer la compétence travaillée.

### 2.1.2 Une activité du même type peut être organisée à l'occasion de l'étude d'une œuvre littéraire (telle collègue l'a réalisée à l'occasion d'une séquence sur le théâtre classique, où les élèves abordaient *Phèdre*) : mettre en scène le procès d'un personnage. Plus ambitieuse dans ses objectifs, elle se révèle plus couteuse en temps et suppose des compétences déjà bien installées en lecture.

Les rôles du procureur, de l'avocat de la défense, des témoins à charge et à décharge et du jury sont répartis entre plusieurs groupes d'élèves. Ceux-ci ont d'abord pour

---

<sup>6</sup> La même démarche peut être exercée sur une sélection d'extraits de copies, si l'on a fait écrire.

tâche de préparer les uns une plaidoirie, les autres un témoignage convaincant, à partir des faits et situations présents dans le texte-source. En fonction de l'orientation assignée par le rôle à tenir, les élèves doivent opérer une sélection dans ces données et ensuite les élaborer en arguments. A l'issue de la mise en scène du « procès », le groupe « jury » a, lui, pour tâche de confectionner une synthèse des principaux arguments déployés par les deux parties. Destinée à justifier le verdict, cette synthèse est donc dotée d'une orientation argumentative qui contraint à hiérarchiser les divers arguments et à les articuler autrement qu'en simple juxtaposition ou en alternance.

Par l'orchestration des différentes positions, cette activité, à l'instar de la première, peut être considérée comme une bonne manière d'installer la décentration et, par les enjeux de la situation (un procès), porteuse d'une exigence dans la qualité des arguments. Mais elle permet de viser à un apprentissage déjà plus élaboré de ce qu'est une organisation argumentative. Selon le niveau de compétence des élèves et les finalités de l'activité, diverses préparations des interventions orales pourraient servir de base à des essais d'écriture.

## **2.2 Repérer, dans un texte, la polyphonie et une stratégie contre-argumentative**

Toujours en amont de la production écrite complexe, on peut concevoir des activités articulées cette fois principalement sur l'axe « lecture ». Dans les exemples suivants, deux objectifs distincts sont poursuivis. La première activité, centrée sur la polyphonie typique du genre argumentatif (hétérogénéité et hiérarchisation des voix discursives à l'intérieur d'un même texte), vise surtout à sensibiliser les élèves à la mise en texte des points de vue, laquelle implique tout à la fois une rhétorique du marquage des voix et une organisation de celles-ci en fonction de l'orientation argumentative du texte. La seconde cible une technique particulière : la concession-réfutation, dans le but de construire un apprentissage plus systématique de la contre-argumentation, dont nos rédactions ont révélé la maîtrise encore assez fragile chez bon nombre d'élèves à l'entrée du 3<sup>e</sup> degré.

2.2.1 Pour aider les élèves dans le repérage de la polyphonie d'un texte, on peut appréhender celui-ci comme un « scénario imaginaire »<sup>7</sup>, comme un vaste jeu de rôles, en quelque sorte. On part de la conception que l'auteur d'un texte argumentatif est une sorte de manipulateur qui, tel un metteur en scène, fait parler plusieurs acteurs (y compris lui-même), auxquels il a attribué des rôles, comparables à ceux que l'on trouve dans un tribunal : le plaideur (c'est-à-dire celui qui défend la thèse) et ses auxiliaires, la partie adverse, le jury.

Plusieurs opérations sont à réaliser pour mener à bien la tâche d'identification des rôles :

- trouver les « repères de rôle » (c'est-à-dire toute expression signifiant « dire », « penser », « se demander », qui précède une opinion ou une question) ;
- trouver les « acteurs » annoncés par les repères de rôle (une personnalité, un groupe de personnes, la rumeur, une entité, un pronom renvoyant à différentes instances : *on*, *nous*, *chacun*, *je* ...), en établir la liste et les classer ;
- relever les accréditations et les discréditations, conçues comme des marques à travers lesquelles l'auteur signale la confiance ou la méfiance à accorder à tel énoncé.

---

<sup>7</sup> Voir Bayet-Lindenlauf, 1999 (chapitre 3), à qui revient l'invention du modèle (exposé dans un ouvrage antérieur : Lindenlauf, 1990).

Ces observations, qui conduisent à distinguer les rôles, ont pour objectif plus fondamental d'amener les élèves à discriminer les idées défendues et celles rejetées ou critiquées par l'auteur. En lecture, cette compétence est très importante à acquérir<sup>8</sup>, en soi. Mais on voit un autre intérêt à cette activité de lecture-repérage (dont la difficulté peut varier selon la complexité du texte proposé, mais qui, quoi qu'il en soit, réclame des lecteurs déjà assez experts) : elle peut en effet assez bien préparer à une production d'écriture complexe par l'attention portée aux marques textuelles de la polyphonie. En dresser la liste au terme du travail de lecture-repérage permettrait à l'élève de se confectionner une réserve d'outils à réutiliser à l'écrit pour gérer les diverses « voix » dans son texte : à la fois pour les différencier (en disposant, par exemple, de divers modes d'introduction des énoncés rapportés) et pour les hiérarchiser (en recourant à des techniques comme l'affectation de termes évaluatifs aux énoncés, indiquant l'adhésion ou la distance de l'énonciateur principal).

2.2.2 Basée, elle aussi, pour une part importante, sur du repérage en lecture, la séquence centrée sur la stratégie argumentative de concession-réfutation présentée brièvement ci-dessous<sup>9</sup> procède étape par étape pour construire le savoir-faire visé et inclut des exercices partiels de réécriture.

Au départ, on soumet à la classe un ensemble de textes<sup>10</sup>, comme des lettres d'opinion, qui comprennent les deux mouvements impliqués dans la stratégie étudiée : d'une part, celui d'approbation (on accorde quelque chose à un adversaire de la thèse que l'on défend : la concession est un « indice de tolérance », par lequel on montre que l'on prend en considération le point de vue de l'autre), d'autre part, celui de désapprobation (l'avantage accordé à l'autre est réfuté, en montrant la faiblesse par un contre-argument qui revient à valoriser sa propre thèse). Leur observation est guidée par un questionnaire invitant notamment à déterminer si la thèse est exprimée, combien d'arguments sont utilisés pour la défendre (à résumer brièvement), si l'auteur fait état d'une opinion qui n'est pas la sienne, ce que cette insertion apporte à son propre avis, etc.

A la suite de cette observation, les deux mouvements de la stratégie sont formalisés pour que l'élève les fixe une première fois. Cette mise au point est suivie de divers exercices d'entraînement, fonctionnant sur un mécanisme de reconnaissance ; l'élève est toujours contraint d'expliquer ce qu'il repère, de façon à intégrer progressivement la stratégie : par exemple, dans une série d'extraits, il lui faut démontrer le double mouvement et déterminer la thèse soutenue par l'auteur.

Étape suivante : dans une autre série d'extraits, l'élève doit repérer et répertorier les marques linguistiques de la concession, de la réfutation et de leur articulation. Une liste est ainsi progressivement constituée, complétée par d'éventuels apports externes. On aboutit à des séries de formules, qui introduisent l'opinion d'autrui dans le mouvement d'approbation (ex. « S'il est vrai [certain, sûr, évident, incontestable, irréfutable...] que... », « Sans doute... [bien entendu, évidemment, incontestablement, indubitablement...] », etc.) ou qui annoncent l'opinion personnelle de contestation dans le mouvement de désapprobation (ex. « Il est inexact... [contestable, contradictoire, faux, injuste, immoral...] », « Il faut ajouter... [noter, remarquer, rectifier, contester...] », etc.).

---

<sup>8</sup> Dans ce cas aussi, on ne peut qu'insister sur le fait qu'elle est particulièrement discriminante dans les études supérieures.

<sup>9</sup> Elle est développée par M. Baar dans le chapitre « Entrez dans le débat » du manuel de J.-L. Dumortier *et al.*, *Ecrire pour les autres 4<sup>e</sup>*, Labor (à paraître).

<sup>10</sup> Il peut s'agir, comme dans le modèle présenté par M. Baar, de textes d'élèves en fin d'apprentissage et maîtrisant la technique, ce qui peut encourager les débutants.

L'appropriation de ce matériau linguistique passe notamment par des exercices de réécriture partielle : l'élève choisit des extraits ayant servi de support à d'autres exercices et modifie les expressions d'origine qui introduisent les deux mouvements de concession et de réfutation, ou bien il réécrit de courts textes d'opinion sur divers sujets en utilisant le discours rapporté pour se distancier de l'opinion d'autrui, dont il amorce la réfutation en formulant l'adhésion partielle à l'opinion rapportée, en variant les expressions.

Des manières différentes de réfuter sont alors observées dans un corpus de textes, pour ensuite être formalisées. Pour ce faire, on peut s'aider d'un énoncé persuasif réduit à un argument et à une conclusion (ex. « Les animaux en captivité sont stressés. Boycottons les cirques ») pour définir, en les exemplifiant, quelques « tactiques » de réfutation qui ont fait leur preuve : soit nier partiellement l'argument pour invalider la conclusion (« Bien des propriétaires de cirques sont très sévères quant à la manière dont leurs animaux sont soignés... ») ; soit critiquer directement la conclusion (« Le boycott des cirques n'améliorerait pas ... ») ; soit invalider le lien de cause à effet unissant les énoncés de base (« Que les animaux soient stressés n'est pas une raison suffisante pour ... »).

Des exercices de réécriture invitant à modifier les stratégies de réfutation utilisées dans un texte-source ou à améliorer, de ce point de vue, des textes de pairs, peuvent ensuite consolider l'appropriation.

Il s'agit donc bien, avant de lancer l'élève dans la production d'un texte argumentatif plus complet, d'installer pas à pas une compétence à intégrer dans un texte un point de vue différent du sien et ce, de manière nuancée, et à bâtir une réfutation bien articulée qui renforce, en définitive, la thèse qu'il veut soutenir.

### **2.3 Écrire pour construire ou consolider la compétence d'écriture argumentative complexe**

On retrouvera dans les exemples qui suivent des apprentissages déjà présents dans les activités développées dans les points précédents. Comme cela a été dit plus haut, l'ordre de présentation ne correspond pas à une progression (commencer par des activités en amont de l'écriture, puis passer à des activités d'écriture) ; il s'agit plutôt de montrer des entrées différentes pour aborder la complexité de la tâche et donner accès aux compétences qu'elle implique.

Le principe sous-jacent aux activités proposées dans cette section-ci est que la construction des apprentissages en écriture ou la consolidation de ceux-ci en vue d'améliorer les performances ont plus de chances d'aboutir si les apports théoriques et les exercices proposés trouvent leur fondement dans l'épreuve de la pratique, autrement dit si l'enseignement s'élabore à partir de l'observation des discours produits par les élèves. On utilise donc les écrits comme un moyen de construire les apprentissages, avant de les considérer comme des produits « finis ». Il s'agit ici d'installer l'élève dans une position de scripteur et de lui proposer des situations d'écriture problématiques, qui l'amènent à mettre en jeu un certain nombre de compétences textuelles et linguistiques pour résoudre le problème. Ces écrits sont destinés à mettre au jour des fonctionnements textuels, à mettre des noms sur les stratégies utilisées, à transformer les opérations quasi « spontanées », induites par la situation-problème, en objet de savoir que l'on peut s'approprier et donc réutiliser consciemment<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> « Il s'agit de transformer les savoirs *procéduraux*, de l'ordre du savoir-faire, en savoirs *déclaratifs*, qui permettent de revenir sur les textes produits pour 'dire' ce que l'on a fait et passer ainsi d'un savoir-faire conjoncturel, mobilisé à un moment donné pour résoudre un problème donné, à un savoir réutilisable ». Denizot, 1996.

Dans cette optique, les ressources du groupe-classe se révèlent également précieuses ; mais certaines activités peuvent se concevoir autrement. La première résumée ci-dessous se différencie ainsi des deux suivantes par le fait qu'elle place l'élève devant une gestion plus individuelle des tâches, en réactivant une procédure bien connue : l'apport de lectures pour enrichir l'argumentation.

2.3.1 L'objectif principal de cette activité<sup>12</sup> est d'aider les élèves à complexifier leur texte, en manifestant que les enjeux du sujet traité n'ont pas été restreints, et à augmenter la portée de leurs arguments. La stratégie adoptée vise, elle, à éviter l'écueil d'une expansion mal contrôlée qui, sous prétexte d'étoffer, ne ferait que créer de la redondance ou, à l'inverse, de la dispersion qui nuirait à la cohérence argumentative.

Les scripteurs sont prévenus dès le départ qu'ils auront à réécrire trois fois leur première production. Les réécritures intermédiaires sont valorisées comme des « écrits d'apprentissage », qui permettent à chacun de retrouver les opérations et les transformations réalisées pour aboutir à la version finale. On établit un protocole de réécritures successives qui intègrent peu à peu, et en tenant compte de certaines contraintes, les éléments externes, eux-mêmes soumis à un traitement particulier qui contrecarre leur reprise servile.

Le déroulement est le suivant :

— Étape 1 : écriture d'une première version.

Le sujet est présenté sous forme de question (exemple : « Faudra-t-il un jour réformer l'orthographe ? ») ; l'élève détermine quelle thèse il va soutenir (réponse positive ou négative à la question) et écrit un texte pour la défendre.

— Étape 2 : lecture et notes de lecture.

L'élève reçoit un texte (par exemple, un manifeste, un article de journal, un extrait d'ouvrage...) d'un spécialiste du sujet, qui va dans le même sens que la thèse qu'il a soutenue, avec la consigne d'opérer une prise de notes minimale lors de sa lecture : se limiter à une mention des arguments qui lui semblent nouveaux par rapport aux siens. (Le but n'étant pas de contrôler la compréhension du texte, celui-ci peut être assez long et présenter un certain degré de difficulté.)

— Étape 3 : première réécriture (deuxième version).

A l'aide de ses seules notes, l'élève réécrit sa première version, avec l'obligation d'introduire au moins un nouvel argument et d'étoffer, en les précisant, ceux qui s'y trouvaient. La deuxième version ne doit pas être plus longue que la première. Par cette contrainte, on cherche à éviter que l'élève procède par accumulation d'éléments pour

---

<sup>12</sup> Voir l'expérience relatée par C. Masseron, dans le cadre d'activités de réécriture menée avec des étudiants de DEUG (2000).

l'amener plutôt à réévaluer les siens et à sélectionner dans les ajouts ce qui est de nature à renforcer son argumentation, qui doit avoir gagné en efficacité dans la deuxième version.

— Étape 4 : lecture et notes de lecture.

A ce stade, l'élève reçoit un autre texte (sélectionné sur les mêmes critères que le premier), qui défend cette fois la thèse opposée à la sienne. Toujours dans une prise de notes minimale, il doit garder trace des arguments qui lui paraissent les plus forts. Ce détour par la thèse opposée, fortement argumentée par un expert, vise à aider le scripteur à se faire une représentation des enjeux polémiques du sujet sur lequel il argumente et à pouvoir ainsi consolider et enrichir son argumentation.

— Étape 5 : deuxième réécriture (troisième version).

Sans le texte mais en s'aidant de ses notes, il reprend la version précédente avec pour consigne de retravailler certains des arguments présents pour les rendre moins vulnérables à d'éventuelles objections et d'introduire au moins une des objections « fortes » et sa réfutation.

— Étape 6 : troisième réécriture (version finale).

Cette ultime reprise, qui ne devrait plus comprendre que des rectifications locales, de « surface », répond à une phase de relecture critique où, à l'aide d'une liste de critères, l'élève vérifie la qualité de son texte. Cette liste peut varier selon le stade d'apprentissage et les exigences par rapport auxquelles la production finale sera évaluée ; elle peut ainsi se limiter aux seuls aspects argumentatifs ou s'étendre à ceux de la textualité et/ou de la langue<sup>13</sup>.

2.3.2 Également basée sur un processus de réécritures successives, l'activité suivante<sup>14</sup> poursuit un autre but, plus limité : faire prendre conscience que toute conduite argumentative repose sur une sorte de dialogue réel ou imaginaire qui lui fait prendre en compte la position de l'interlocuteur. Les différentes phases de production ne sont donc pas considérées comme les témoins d'un état des savoir-faire d'écriture. En recourant à l'échange des copies dans la classe, il ne s'agit pas d'en faire évaluer la pertinence par les pairs mais de faciliter la mise en jeu des points de vue (à l'instar de certaines activités présentées au point 1).

On propose à la classe une liste de thèmes classiques de débat et on assigne à chaque élève un rôle de partisan ou d'adversaire. Le déroulement est le suivant :

- chacun écrit tout d'abord un texte dont le statut n'est pas clairement identifié mais qui doit comprendre une défense de la position qui lui a été désignée ;
- ensuite, on procède à l'échange des copies sur un même thème ; chacun prend ainsi connaissance d'un point de vue opposé au sien ;
- chacun écrit alors une lettre pour convaincre l'autre de changer d'avis ; lors de cette phase, l'élève est amené à tenir compte du point de vue de son destinataire ;
- chacun réécrit un dernier texte, cette fois clairement destiné à celui qui soutient la thèse opposée à la sienne, où il maintient sa position (reprise d'éléments de la première production) mais en intégrant des arguments de son contradicteur (reprise d'éléments de la deuxième production).

Si le but est d'abord de construire une représentation, on voit qu'une procédure de ce type peut servir de point de départ à un travail plus élaboré, ultérieurement, sur

---

<sup>13</sup> Plusieurs grilles existent, dont on peut s'inspirer. Voir, par exemple, outre celle qui a servi à notre évaluation, celles d'auteurs québécois présentées par O. Dezutter, 1994.

<sup>14</sup> Voir Bessonnat, 2000.

l'intégration des contre-arguments et la matérialisation textuelle du désaccord argumentatif.

C'est à cela aussi qu'ouvre, notamment, la dernière activité proposée, qui s'élabore à partir d'une forme d'écriture contraignante.

### 2.3.3 Des exercices d'écriture « alpha-oméga »<sup>15</sup>.

Le principe de ce type d'exercices est l'obligation d'insérer son texte (soumis à des consignes diverses) entre deux phrases ou paragraphes imposés qui forment le début et la fin du texte global.

Un premier exercice consiste à faire écrire un texte pour résoudre la contradiction apparente entre les deux phrases données (exemple : « J'adore les supermarchés » [...] « Voilà pourquoi je fais mes courses chez les petits commerçants »).

On fait lire aux élèves les textes produits (ou une sélection d'entre eux, non notés), en leur demandant de les classer, pour faire apparaître les différentes stratégies qu'ils ont spontanément utilisées. On devine que les uns y vont par insertion de dialogues, stratégie économique pour concilier les positions contradictoires, parfois sans marques distinctives (guillemets, tirets), avec des déséquilibres dans les positions représentées (l'une plus développée que l'autre). Certains glissent vers le narratif (induit par le « Je » de départ), d'autres vers le descriptif (développement du thème pour lui-même) ; d'autres encore articulent les deux positions autour d'un connecteur marquant une opposition.

Cette activité de classement permet de faire le point sur certaines différences entre argumentation et narration ou description, thème (ce dont on parle) et thèse (ce que l'on dit/soutient à propos du thème), etc. Elle donne également l'occasion de commencer une fiche récapitulative des notions (quelques définitions que la classe élabore en commun à partir de la réflexion menée sur les copies) et des procédés d'écriture repérés dans les extraits (le dialogue, des connecteurs argumentatifs). Cette fiche sert à la fois de moment de synthèse, de structuration des savoirs tirés de la tâche d'écriture, et d'outil qui pourra accompagner l'élève dans une autre tâche.

Un deuxième exercice, variante du même type, contraint non plus à résoudre une différence d'orientation argumentative entre les deux fragments de début et de fin, mais à intégrer des propositions imposées qui vont à l'encontre de l'orientation argumentative du texte (détectable à partir du fragment de clôture).

Soit, par exemple, l'obligation d'insérer les propositions « Un romancier ne doit pas utiliser l'argot » et « L'argot est vulgaire » entre les deux extraits suivants (tirés des *Misérables*) :

1. « Deux puissants romanciers (...), Balzac et E. Sue, ayant fait parler des bandits dans leur langue naturelle (...), des réclamations se sont élevées. On a répété : 'Que nous veulent les écrivains avec ce révoltant patois ? L'argot est odieux !' (...) ».
2. « Car, il faut bien le dire à ceux qui l'ignorent, l'argot est tout ensemble un phénomène littéraire et un résultat social. (...) L'argot est la langue de la misère. (...) Si la langue qu'a parlée une nation ou une province est digne d'intérêt, il est une chose plus digne encore d'attention et d'étude, c'est la langue qu'a parlée une misère. »

---

<sup>15</sup> Plusieurs exercices de ce type sont développés par N. Denizot, 1996 et dans le manuel 2<sup>e</sup> et 1<sup>re</sup> Français. Textes, langue, écriture, Belin, 2000, chapitres « S'impliquer et marquer une distance » et « S'opposer à l'adversaire ».

L'exercice, plus complexe que le précédent, a pour visée la gestion des contre-arguments. Pour mener à bien la tâche d'écriture, l'élève doit commencer par bien identifier l'orientation argumentative du texte (dans l'exemple, l'auteur est favorable à l'utilisation de l'argot dans les romans) pour intégrer les deux énoncés anti-orientés par rapport à la thèse de l'auteur en réduisant la contradiction.

Là aussi, on soumet une sélection de copies à la classe. On peut tabler sur le fait que certains se débarrasseront des deux contre-arguments par une concession sans réfutation, voire en ajoutant un exemple qui va dans le sens de ceux-ci et, donc, les renforce au lieu de les fragiliser. Que d'autres construiront leur texte comme une mini-discussion sur l'absence d'intérêt ou les vertus de l'argot, en oubliant la consigne et l'orientation argumentative à respecter. Que d'autres encore utiliseront des stratégies d'insertion (comme du discours rapporté) ou des procédures plus subtiles manifestant la position de l'énonciateur (comme des énoncés évaluatifs), etc.

L'observation des copies devrait déboucher sur la désignation de quelques grandes stratégies pour intégrer un contre-argument dans un texte : la concession-réfutation ou le discours rapporté, qui ont été employés dans certaines productions mais sans que cette utilisation résulte nécessairement d'un savoir conscient et donc opératoire pour tout type d'écrit argumentatif (ou de lecture de ce type de texte).

Un travail complémentaire de classement des réfutations selon la tactique employée peut conduire à analyser les marques linguistiques qui actualisent la distanciation et à commencer une liste des procédés par lesquels un énonciateur peut indiquer qu'il prend distance avec tel ou tel énoncé ou, au contraire, y adhère.

Il s'agit donc à chaque fois, par les mises au point, de transformer un savoir-faire conjoncturel, stimulé par la situation d'écriture contrainte, en un savoir réutilisable dans un travail d'écriture plus ambitieux.

### **3. En guise de conclusion**

Les activités exposées répondent à quelques principes généraux : valoriser les productions des élèves comme outil d'apprentissage avant de les considérer comme des produits aboutis ; dépasser la seule pratique « naturelle » pour conceptualiser les savoir-faire et pouvoir ainsi les réinvestir ; utiliser les ressources du groupe. En référence à cette attitude générale, qui pourrait sous-tendre les pratiques didactiques au 3<sup>e</sup> degré, les exercices peuvent être diversifiés et amplifiés selon les situations d'un chacun. Le choix offert ici tentait d'ouvrir des pistes pour faire progresser vers une maîtrise mieux assurée certaines compétences détectées « à mi-chemin » dans les rédactions.

## B. AMÉLIORER LA MAÎTRISE DES NORMES

### 1. Constats et démarche générale

L'analyse des résultats de la correction critériée de la rédaction a montré que la plupart des élèves de 5<sup>e</sup> secondaire sont capables d'écrire un texte lisible, compréhensible, satisfaisant à une bonne partie des règles linguistiques ; mais elle a aussi révélé certaines insuffisances qui subsistent : bénignes, importantes, voire inquiétantes selon les élèves. Les propositions qui suivent voudraient aider les professeurs à profiter des deux années du troisième degré pour tenter de remédier à quelques-unes de ces lacunes. Ces propositions seront modestes : limitées aux principaux constats qui les ont inspirées<sup>16</sup>, elles ne prétendent ni tout résoudre ni être les seules possibles, mais, simplement, ouvrent quelques voies, pour lesquelles les enseignants trouveront des prolongements utiles dans les manuels ou les ouvrages didactiques cités.

Au début du dernier degré de la scolarité obligatoire, et bien qu'on constate encore des déficiences dans le bagage linguistique des élèves, tout indique qu'on ne peut plus réenseigner une fois de plus les règles de grammaire. Une enquête menée au lycée français en 1985<sup>17</sup> montrait déjà que, parvenus à ce stade, les élèves n'attendent plus grand-chose de l'école dans ce domaine et répugnent à se laisser ramener vers des questions et des pratiques antérieures qu'ils estiment peu rentables, voire négatives. L'ignorer ne peut déboucher que sur un échec. Faut-il pour autant baisser les bras ? Certainement pas : ce serait hypothéquer la réussite future des élèves. Mais il est essentiel, si l'on veut se donner des chances de succès, de viser d'abord à changer l'attitude de ceux-ci par rapport aux problèmes de langue.

Nous proposons donc une **démarche générale** qui modifie certains paramètres de l'action pédagogique, avant de l'illustrer sur deux exemples de problèmes d'orthographe grammaticale récurrents dans les rédactions évaluées.

- Fonder l'apprentissage sur les textes produits, de façon à en faire percevoir le sens et l'utilité : si l'on veut que l'élève s'investisse dans la tâche, il faut qu'il ait le sentiment de travailler sur ses propres problèmes et d'améliorer directement ses productions.
- Changer le statut de l'erreur en en faisant une étape de l'apprentissage, un objet à comprendre plutôt qu'à stigmatiser. La discussion entre pairs sur les raisons des erreurs spontanées (voir notamment ci-dessous l'atelier de négociation graphique) est ainsi plus proche d'une recherche en équipe, voire d'un jeu, que de la pénalisation qui s'attache d'ordinaire à la « faute » d'orthographe.
- Changer la position de l'élève :
  - lui faire d'abord découvrir la gêne que peuvent causer au lecteur certaines erreurs particulières, ou en nombre élevé, de façon à modifier sa perception de l'utilité du code orthographique ;
  - le rendre actif, ensuite, en lui confiant le dépistage et l'analyse des erreurs qui entachent un de ses textes (ou, si cela favorise le repérage, le texte d'un de ses condisciples, dans un processus d'échange) : une attitude de recherche et d'intelligence mobilisera davantage ses capacités qu'une intervention extérieure reçue passivement.
- Mobiliser les ressources de la classe : travailler en sous-groupes, homogènes ou hétérogènes (du point de vue de la compétence orthographique), installer une

---

<sup>16</sup> On ne parlera pas, par exemple, des problèmes lexicaux ou syntaxiques mis en lumière par les épreuves : les pistes liées à la lecture abordent les premiers ; pour les seconds, on pourrait transposer la démarche générale proposée ci-dessous.

<sup>17</sup> Cf. Dabin et Baudry, 1985.

dynamique qui profite à chaque élève ; travailler par paires, selon les affinités personnelles, peut même développer une attitude d'entraide durable, qui va au-delà de la tâche particulière.

- Enfin, favoriser l'appropriation personnelle et collective par une construction progressive des savoirs nécessaires, dont chaque étape donne lieu à un contrat explicite, avec consignes d'autoévaluation, de façon à installer peu à peu les élèves en position de responsabilité, mais aussi de maîtrise, par rapport à leur propre orthographe.

## 2. Travailler l'orthographe grammaticale à partir de la rédaction

Concrètement, pour rendre le jeune de 16 ans conscient qu'il n'en a pas fini avec les exigences de la correction linguistique, même si on ne l'astreint plus à l'étude systématique des règles ni aux exercices d'application, la rédaction offre une occasion privilégiée d'installer une attitude d'attention à la langue. Un dispositif d'amélioration au départ des écrits réalisés par les élèves dépasse, sans être nécessairement plus lourd pour le professeur, la simple correction de chaque travail. Il suppose entre autres

- que le texte remis ne soit pas considéré d'emblée comme définitif, mais comme objet de réélaboration(s) ciblée(s) ;
- que la première correction soit orientée vers les améliorations visées, c'est-à-dire pas nécessairement complète, ni sanctionnée par une note ;
- qu'elle ne vise pas directement à une simple correction par chacun de son texte mais d'abord à une compréhension partagée des erreurs des uns et des autres et à une réappropriation commune des savoirs nécessaires<sup>18</sup> ;
- que ceux-ci soient explicitement inscrits dans une perspective de capitalisation progressive, c'est-à-dire abordés selon les urgences rencontrées, mais aussitôt réinvestis dans les travaux ultérieurs, et peu à peu tenus pour successivement acquis par des corrections sélectives ;
- que les élèves soient associés activement à toutes les phases du processus, du repérage des erreurs à la prise en charge des progrès à manifester (celle-ci pouvant faire l'objet, par exemple, de contrats personnels ou collectifs bien définis).

Chaque professeur, dans sa classe, est évidemment le meilleur juge des sujets ou des thèmes qui concernent le plus grand nombre de ses élèves. En nous basant sur les mesures de l'épreuve de rédaction, nous proposons ici un travail sur des problèmes d'accord du verbe avec le sujet et un autre sur la morphologie verbale.

### 2.1 Séquence sur l'accord sujet-verbe

A la suite d'une rédaction, le professeur peut orienter les élèves vers un travail de **classement d'erreurs**<sup>19</sup>. Réalisée sur de vrais textes de pairs (et non sur des phrases présélectionnées par le professeur), la démarche place l'élève dans une situation doublement inhabituelle : au lieu d'être un scripteur embarrassé par des normes qu'il ressent souvent comme arbitraires, le voilà lecteur, et peut-être en butte aux opacités d'un texte mal

---

<sup>18</sup> Le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) de la Communauté française de Belgique préconise d'ailleurs de tels moments d'activités plus ou moins décontextualisées pour exercer des aspects particuliers du texte ou du système langagier : « Il importe d'arrêter de temps à autre les activités fonctionnelles pour faire le point sur tel ou tel aspect technique ou formel de la langue en fonction des objectifs d'apprentissage. » (CEF, 2000, p. 22).

<sup>19</sup> Cf. Hamon, Moreau *et al.*, 1995.

orthographié<sup>20</sup> ; au lieu d'être jugé pour sa distraction ou son ignorance, le voilà invité à manifester son savoir et à collaborer à l'amélioration d'une copie.

Quels types d'erreurs choisir ? Le bon sens prescrit de ne pas tout aborder, mais de commencer par ce qui paraît à la fois le plus fréquent et le plus lié à des points importants du système linguistique. Nous suggérons de commencer par les accords sujet-verbe<sup>21</sup> : l'erreur y est courante — nous l'avons trouvée très représentée dans les corrections que nous avons réalisées sur l'échantillon — et elle va à l'encontre d'un mécanisme de base de la grammaire.

### 2.1.1 Déroulement de l'activité

Quelques rédactions ou quelques extraits — dactylographiés et rendus anonymes — sont distribués aux élèves, préalablement répartis en groupes de 6-7, de préférence de compétences différentes pour favoriser de meilleures interactions. Les groupes reçoivent la consigne suivante : *repérer toutes les erreurs d'accord sujet-verbe que comporte le texte et en proposer un classement qui aide à comprendre comment elles ont pu se produire et mette ainsi en garde contre les risques de récurrence*. Les élèves vont devoir mobiliser leurs connaissances et leurs compétences pour observer, analyser et mettre de l'ordre dans un domaine vaste et complexe. En discutant à l'intérieur de leurs groupes, ils vont confronter leurs jugements d'acceptabilité, leurs hypothèses explicatives, leurs propositions préventives. L'essentiel est dans cet éveil aux problèmes et dans l'effort commun de classification plus que dans le classement adopté, qui peut n'être que provisoire.

Au terme de ce travail de décantation collectif, on pourrait, par exemple, aboutir à un classement simple du type suivant.

#### 1. Certaines erreurs manifestent une difficulté de **type syntaxique** :

- le sujet est placé en inversion ; c'est l'ordre des mots qui est en cause :  
« Ayant entendu parler d'un projet dans lequel devrait être organisé des activités de loisir pour les jeunes » ;
- outre le problème d'inversion, il peut y avoir une influence du mot précédant le verbe, qui n'est pas le sujet :  
« J'aimerais vous présenter les avantages que représentent un tel projet » ;
- le sujet est repris par un pronom qui ne porte pas ses marques de nombre et de genre ; le pronom fait écran :  
« La plupart des activités déjà proposées sont essentiellement des animations intellectuelles qui ne demande guère de contact avec autrui » ;
- le sujet et le verbe sont éloignés l'un de l'autre, séparés par une incise, un complément, une apposition ; la distance et la complexité se conjuguent pour brouiller la piste :  
« Les inégalités entre les jeunes possédant un ordinateur chez eux et ceux qui n'en possèdent pas diminuerait peu à peu » ;
- outre la distance, il peut y avoir, ici aussi, une influence du mot qui précède le verbe :

---

<sup>20</sup> Dans une copie de l'épreuve, une expression a fait barrage tout un temps, au moins pour deux correcteurs, parce qu'elle ne ressemblait, ni par son orthographe lexicale ni par sa marque grammaticale (pas de pluriel), à rien d'intelligible dans le contexte : l'élève semblait avoir écrit « il y a trop d'abaisse dans notre société » ; la solution de l'énigme n'est apparue que lorsqu'un troisième correcteur a lu « il y a trop d'obaisse [= obèses] dans notre société ».

<sup>21</sup> Mais il est possible de « démarrer plus large » : de faire identifier dans un premier temps toutes les erreurs d'orthographe, puis de resserrer sur les erreurs de grammaire, parmi celles-ci de sélectionner les fautes commises contre l'accord, pour finir par ne garder que les accords sujet-verbe, qui seront analysés plus en détail.

- « Les échanges scolaires en vue de l'apprentissage d'une langue est très fréquent » ;
- le verbe a deux ou plusieurs sujets, de genre ou de personne différents ; est-ce l'identification du sujet qui a fait problème ou la connaissance des règles propres à ce cas particulier ?
- « Ainsi, vous et les conseillers communaux auront fait un grand pas pour les jeunes de la commune » ;
- etc.

2. D'autres erreurs semblent plutôt le fruit d'une confusion de **type sémantique** :

- le verbe a une construction impersonnelle et l'élève l'accorde avec le mot sémantiquement « plein » qui le suit :  
« En admettant qu'il y aient bien sûr des inconvénients » ;
- le sujet est constitué d'un nom suivi d'un complément et l'élève accorde le verbe avec ce dernier, par attraction du mot le plus proche, sans doute, mais souvent aussi parce que, sémantiquement, une certaine hésitation est possible : « le délabrement des locaux font que... [= les locaux délabrés font que] » ou « le choix des activités sportives amèneront beaucoup de progrès dans la commune [= les activités sportives, si elles sont choisies par le bourgmestre, amèneront beaucoup de progrès] ». (On sait que tout scripteur, même expert, est guetté par ce type d'amalgame dû à la vitesse, au fait que l'on suit son idée ; la presse, écrite et parlée, en donne suffisamment d'exemples tous les jours... Raison de plus pour attirer l'attention sur une difficulté aussi répandue à l'occasion d'un travail de ce genre<sup>22</sup>.)

Ce classement peut s'étendre aisément à d'autres types d'accord, comme celui du pronom avec son antécédent, où jouent aussi des questions de distance et/ou de flottement sémantique :

- « nous pourrions apprendre à s'entraîner » ;
- « la jeunesse aime avant tout le sport ; ils ont besoin de se défouler... ».

## 2.1.2 Prolongements de l'activité

Mais l'analyse ne suffit pas à induire un comportement plus contrôlé dans la façon d'aborder ces accords. Il faut encore en réinvestir les résultats dans les pratiques ultérieures, dans deux directions si possible : une phase d'exercices plus ou moins formels, qui peuvent même avoir des allures de jeux, et un dispositif de contrôle à moyen terme sous la forme de contrats à respecter dans les travaux à venir.

### 2.1.2.1 Exemple d'exercice

A titre d'exemple, nous reproduisons un ci-dessous un exercice jouant sur le nombre et le genre, parce qu'il fourmille d'accords de toute sorte (et qu'il est amusant, ce qui ne gâche rien) ; mais n'importe quel texte, un tant soit peu retravaillé pour amener de la variété, fera l'affaire<sup>23</sup>. On trouvera en annexe d'autres suggestions bibliographiques.

<sup>22</sup> Il est possible que certains invoquent des formules comme « la majorité des gens pense(nt) que... ». Belle occasion d'analyser la différence entre les deux cas, celui-ci comprenant un quantifiant (« la majorité, le tiers, 80 %... ») qui peut, au choix, jouer le rôle de sujet nominal ou de simple déterminant.

<sup>23</sup> Certes, l'exercice paraîtra à certains très traditionnel et de nature, peut-être, à lasser de grands élèves. Il n'en perd pas ses vertus pour autant, surtout si on veille à en accentuer le côté ludique et, par le recours à l'ordinateur, à en atténuer fortement le côté fastidieux.

(Bien que ce type d'exercices puisse paraître à certains très traditionnel et de nature à lasser les élèves, les enseignants qui l'apprécient ne devraient pas hésiter à l'aborder dans une classe où le climat le permet, surtout s'il peut se réaliser à l'ordinateur, ce qui en atténue fortement le côté fastidieux.).

### Variations sur les chaînes d'accord

Enfin, vif et preste comme un cheval de bataille qui jaillit, ardent, hors de son box, bondit soudain sur l'estrade inondée de lumière, Jacques, le fougueux candidat tant attendu que le public fervent, dès l'annonce de son nom, aura déjà ovationné pendant de longues minutes. Toujours prompt à se précipiter sur le micro qui l'attend, où qu'il soit en campagne, il s'avance, ses mains tendues vers la foule déjà prête à succomber à son charme. En orateur confirmé, toujours subtil et aigu dans ses analyses, notre séducteur-né, en véritable chasseur de voix qu'il est, empoigne le pupitre de ses deux mains et adresse aux militants présents un vigoureux « je vous ai compris » qui a le don de les mettre en transe. Il sait qu'il est pour eux le héros de la soirée, le favori de la compétition politique qui s'engage. Seul sous les projecteurs, calme, les yeux clignotant sous les sunlights, en malin homme politique qu'il est, il galvanise son public, prêt à s'enflammer à chacun de ses bons mots. La vague des applaudissements qui crépitent à tout rompre le berce. A la fin de la soirée, la foule en délire pour un peu le porterait en triomphe. Mais il lui faut déjà prendre congé. Demain, avide de nouvelles rencontres, indifférent aux critiques sournoises des médias, bien loin d'ici, sous un autre chapiteau, notre infatigable voyageur haranguera un nouveau public, tout autant acquis à sa cause et qui le portera aussi aux nues

*Variante n° 1 : réécrire le texte suivant en remplaçant Jacques par Jacques et Lionel.*

*Variante n° 2 : réécrire le texte précédent en remplaçant Jacques par Martine.*

*Variante n° 3 : réécrire le texte précédent en remplaçant Jacques par Martine et Dominique (f).*

*Variante n° 4 : proposer le texte dans sa version « pluriel » et demander de la réécrire au singulier en remplaçant Jacques et Lionel par Jacques ou par Martine.*

(Extrait d'un article de Daniel Bessonnat, dans *Pratiques*, 105-106, « La réécriture », 2000<sup>24</sup>.)

#### 2.1.2.2 Contrats et progression

Pour prolonger la phase de réflexion et armer véritablement les élèves d'un outil, on terminera en leur proposant un mini-contrat temporaire, qui instaure, pour les productions écrites futures et à l'occasion de toutes les activités qui impliquent de l'écrit, une attention accrue à tous les cas d'accord entre le sujet et le verbe<sup>25</sup>. Il est essentiel de prévoir des modalités concrètes qui installent bien ce contrat dans les pratiques, tant dans les rappels avant l'écriture que dans le suivi à réserver aux éventuelles erreurs.

### 2.2 Séquence sur la morphologie verbale

Du même type que la précédente, avec quelques variantes et notamment un approfondissement de l'observation, cette autre forme d'activité à partir de l'erreur nous est suggérée par une recherche en didactique de l'orthographe menée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bourgogne. Expérimenté avec des élèves plus jeunes, « l'atelier de négociation graphique » peut très bien être organisé avec des adolescents,

<sup>24</sup> Pourquoi ne pas adapter l'exercice à notre contexte national en mettant en scène Guy, Guy et Louis, Laurette, Laurette et Isabelle... ?

<sup>25</sup> Cf. cette recommandation du CEF (*id.*) : « Lorsque ces activités [décontextualisées] ne portent pas directement sur les textes produits par les élèves, on veillera à ce que les élèves réinvestissent ces apprentissages décontextualisés dans leurs propres textes. Il est essentiel, en effet, que les élèves voient clairement en quoi tel ou tel exercice peut leur être utile pour mieux écrire. » (CEF, p. 23)

moyennant certaines transpositions. L'activité consiste à engager les élèves dans un travail de découverte du fonctionnement linguistique d'un objet spécifique, à partir de leurs propres productions erronées, à propos desquelles ils sont amenés à discuter entre pairs. Ses objectifs, comme dans le classement d'erreurs, sont la dédramatisation de la « faute » et la création d'une attitude de recherche qui permette une meilleure compréhension des fonctions de l'orthographe ; ses moyens d'action sont la situation-problème et le travail en groupe. Nous renvoyons le lecteur intéressé par les modalités concrètes du dispositif à l'article cité<sup>26</sup>.

Vu les problèmes sérieux constatés lors de la correction des copies de l'échantillon, nous avons choisi la désinence verbale — qui marque le groupe du verbe, le temps ou le mode et la personne<sup>27</sup> — pour décrire dans ses grandes lignes le fonctionnement d'un atelier de négociation graphique, mais il s'agit d'une activité réflexive de type méta-orthographique qui pourrait être mise en œuvre sur tout autre objet.

### 2.2.1 Déroutement de l'activité

A sa convenance, l'enseignant scindera la classe en petits groupes autonomes ou animera le groupe-classe entier en veillant à faire participer tous les élèves. L'important, c'est que l'annonce de l'activité induise une autre attitude chez les élèves : non pas stigmatiser directement l'erreur, mais formuler les raisons qui ont produit chaque forme, puis construire ensemble un tableau des grandes régularités qui permettra plus d'assurance à l'avenir.

On affiche ou on distribue à chacun, ou bien encore on fait relever par les élèves, une série de formes verbales tirées d'une rédaction récente, erronées à des titres divers, que l'on présente comme des problèmes à résoudre : pourquoi a-t-on écrit cela ? que fallait-il écrire ? y a-t-il dans le système de la langue des régularités qui permettraient d'éviter l'erreur à l'avenir ?

Soit la liste suivante, extraite de notre échantillon :

1. je vous écrit
2. je vous réponderez
3. je ne débatterai pas de cette question
4. ils deveront
5. d'autres que moi vous dirons
6. je croit
7. je croi
8. les nouvelles technologies prenne de plus en plus de place
9. j'ai appris que ma commune projetait
10. ce centre permetra
11. une installation sportive serrait la bienvenue
12. je propose d'adjoindre une cafétéria où les jeunes pourons boire et manger
13. ces centres marche très bien
14. puisque chacun les voient différemment
15. une installation sportive pourrait les distrarent
16. un choix qui répondera au mieux à nos besoins
17. les jeunes hésiterons à venir
18. quand on les empruntes
19. avec qui s'ententons le mieux

---

<sup>26</sup> Nicolle, Persyn *et al.*, 1995.

<sup>27</sup> Le CEF recommande expressément « la conceptualisation de certaines notions (...), du système morphologique du verbe, (...) en veillant particulièrement à ce que le lien entre ces notions et ses besoins reste évident pour l'élève » (p. 24).

20. j'attend
21. je me rend bien compte
22. je me permais de vous faire part
23. c'est pour cela que je me permètrais
24. je me permet de vous demandez
25. j'espère que vous mettrai des jeux vidéo dans ce centre
26. vous permettriez
27. fauts-ils être...
28. je croix
29. des choses qui les passionnes
30. vous tiendrai compte
31. je veut vous parlez
32. ma lettre vous convaincra
33. vous construieriez
34. les gens on tout
35. il n'ai pas fini

## 2.2.2 Discussion entre pairs

### 1. Classer les erreurs

La discussion qui va s'engager entre les élèves aboutira probablement à des classements divers, dont il faudra, dans un premier temps, dégager les principes, mesurer la cohérence, comparer l'efficacité pour décrire les erreurs et les prévenir. Ce n'est sans doute que progressivement que l'on pourra distinguer, dans une forme verbale (comme *permettons*, par exemple), trois zones, porteuses d'informations et soumises à des régularités (et donc à des erreurs) différentes : une **base lexicale**, qui assure l'identité du verbe et porte son sens général (par opposition à *refuserons*, par exemple) ; une **désinence temporelle ou modale**, qui indique ici un futur (par opposition à *permettons*, par exemple) ; une **désinence personnelle**, qui suppose ici un sujet *nous* (par opposition à *permettrai*, par exemple)<sup>28</sup>.

On peut ainsi, pour faciliter l'analyse et la remédiation, classer les erreurs selon qu'elles affectent

- la base lexicale du verbe : 9, 10, 11, 12 (?), 19 (où s'ajoute un problème de découpage en mots), 22, 23 ; on y remarque la fréquence des problèmes de gémées ;
- la désinence temporelle ou modale : 2, 3, 4, 12 (?), 16, 26, 32, 33 ; y apparaissent les incertitudes sur la composition graphique du futur et du conditionnel ;
- la désinence personnelle : 1, 2, 5, 8, 12, 15, 17, 22... ; ce sont de loin les plus nombreuses et elles mériteraient peut-être, à ce titre, d'être traitées par priorité.

### 2. Chercher à les expliquer et à les corriger

Cette phase où l'on réfléchit ensemble sur ses propres comportements est essentielle dans la démarche de l'atelier : c'est en discutant entre eux, guidés par le professeur attentif, que les élèves vont mettre au jour leurs représentations, remonter à la source de leurs erreurs<sup>29</sup>.

<sup>28</sup> Certes, la distinction formelle de ces trois zones peut se révéler difficile, voire impossible dans certains cas, mais l'essentiel ici est dans le travail réflexif et la recherche des élèves, même au prix d'une certaine approximation. Pour un exposé rigoureux de la question, voir notamment Meleuc et Fauchart, 1999.

<sup>29</sup> « On ne peut donc trop souligner l'importance de la réflexion sur les démarches mentales du scripteur, depuis la prise de conscience de la situation de production de son écrit jusqu'à l'orthographe (comprendre le mécanisme de telle ou telle erreur est bien souvent la condition sine qua non de sa non-répétition). » ( CEF, p. 30)

Ici non plus, on ne peut donc pas préjuger des résultats des discussions. Mais, dans un souci d'efficacité, il serait sans doute opportun d'aider les élèves à découvrir, notamment,

- que certaines erreurs apparaissent liées à l'influence du mot qui précède immédiatement le verbe : 14 (*les voient*), 15 (*les distraient*), 18 (*les empruntes*), 24 (*vous demandez*) ; elles renvoient ainsi à des problèmes d'analyse de la structure de la phrase qui s'apparentent à la question de l'accord sujet-verbe, traitée ci-dessus ;
- que la plupart sont favorisées par de véritables homophonies : comment distinguer, à l'oreille, *écrit* (1) et *écris*, *dirons* (5) et *diront*, et même *réponderez* (2) et *répondrai* ? Il faudra donc chercher la solution au problème orthographique ailleurs que dans une simple correspondance phonographique ;
- que semblent cependant jouer aussi certaines homophonies abusives : rigoureusement, *projetait* (9) et *permetra* (10) devraient se lire *projèttait* et *permétra* ; ainsi, une bonne connaissance du système phonographique du français (doublée de l'attention requise) pourrait éviter plusieurs des erreurs qui affectent la base lexicale du verbe... et, par delà, bien d'autres problèmes de gémée ;
- que les erreurs de désinence temporelle, en violant les règles morphologiques, pourraient faire croire à une méprise sur l'identité même du verbe : *débatterai* (3), *deveront* (4) ou *répondra* (16) semblent procéder d'infinitifs *débatter*, *dever* ou *répondre* ; ce qui se manifeste ici, c'est l'ignorance que, bien au-delà de la simple transcription des sons, l'orthographe a aussi pour fonction d'informer sur l'identité d'un mot à travers ses formes variables ou sur son appartenance à une famille lexicale (*pain/panier* en face de *vin/vigne*) ;
- que les erreurs de désinence personnelle, qui ne respectent pas davantage les régularités morphologiques, rompent, quant à elles, la cohésion syntaxique de la phrase en brouillant la reprise dans le verbe de la marque du sujet ; ce qui traduit sans doute l'ignorance (ou l'insuffisante prise en considération) d'une autre fonction de l'orthographe : celle de l'affichage de certains liens grammaticaux par une répétition des marques beaucoup plus fréquente qu'à l'oral.

### 3. Reconstruire les régularités du système

Tout ce long travail réflexif devrait conduire les élèves à construire collectivement des tableaux de régularités morphologiques. En prenant mieux conscience que les marques sont fonctionnelles et que certaines combinaisons sont exclues du système de la langue, ils réduiraient leur sentiment, trop fréquent, de désordre, voire d'arbitraire, et les risques de confusion par pure transcription de l'oral.

Ainsi, pour les marques des personnes, on peut faire dresser, à partir de discussions en groupe, ou d'une observation de textes ou d'une consultation d'ouvrages de grammaire, un tableau des désinences de tous les verbes aux temps simples de l'indicatif (puis à tous les temps) qui prendrait la forme suivante.

| Désinences  | Personnes |    |    |      |      |     |
|-------------|-----------|----|----|------|------|-----|
|             | je        | tu | il | nous | vous | ils |
| -e          | +         |    | +  |      |      |     |
| -es         |           | +  |    |      |      |     |
| -ai         | +         |    |    |      |      |     |
| <i>Etc.</i> |           |    |    |      |      |     |

Dans un tel tableau, la conjugaison n'apparaît plus comme une succession de verbes différents. On met au contraire en évidence un système fini de marques dont des exercices complémentaires pourront souligner la distribution, avec ses ambiguïtés limitées et ses incompatibilités.

Ainsi, on pourrait demander de dresser la liste des associations que l'on ne rencontre jamais avec *je*, ou avec *tu*, ou... Ou encore faire classer dans le tableau ci-dessous (qui n'est qu'une variante du précédent) soit les terminaisons verbales -a, -ai, -d, -e, -s, -t, -x, en veillant à épuiser toutes les possibilités offertes par les quatre temps simples de l'indicatif (pour tous les types de verbes), soit des formes verbales comme *ai, allai, chanta, chantas, copie, écris, finis, ira, joue, pars, reçut, rend, ris, sais, serai, travaille, vois...*<sup>30</sup>

| IL | IL/JE | JE | JE/TU | TU |
|----|-------|----|-------|----|
|    |       |    |       |    |

Selon la même démarche générale, on peut faire (re)découvrir par les élèves les règles de formation du futur et du conditionnel. Sans entrer ici dans le détail d'une analyse qui n'est pas toujours des plus simples, notons rapidement qu'elle devrait aboutir à la constitution de deux grandes classes de formes :

- celle, qui regroupe la très grande majorité des verbes, où la combinaison de la base lexicale et de la marque temporelle ou modale équivaut à l'infinitif : *chantera, partira*, etc.
- celle, beaucoup plus restreinte mais aussi plus complexe, où cette combinaison entraîne une modification de la base lexicale : *faire/fera, vouloir/voudra, savoir/saura*, etc.

A elle seule, cette distinction sommaire<sup>31</sup> devrait suffire à éliminer les *réponderez, deverons, convaincrera* et autres *construierez*.

### 2.2.3 Contrats et progression

Comme pour les problèmes d'accord du verbe avec le sujet, il est indispensable de fixer les savoirs réactivés en les réinvestissant dans toutes les tâches d'écriture à venir. On programmera donc, de la même manière, des contrats partiels successifs qui, par un effet cumulatif, viseront à réduire progressivement le plus grand nombre possible des erreurs de morphologie verbale.

<sup>30</sup> Voir d'autres exercices dans Duprez et Gey, 1985.

<sup>31</sup> Voir une analyse plus rigoureuse dans Meleuc et Fauchart, 1999.

### 3. Pour conclure brièvement

Pareille démarche, on l'a dit, vise d'abord à une transformation de l'attitude habituelle de l'élève devant les erreurs de langue relevées dans ses textes. Ce qu'on en attend, c'est un nouvel intérêt pour les questions de langue et de norme, l'entrée dans un mouvement de métaconnaissance et, du même coup, l'une soutenant l'autre, une réduction des erreurs en production écrite et une meilleure intelligence des fonctions, parfois contradictoires, d'une orthographe<sup>32</sup> trop facilement décriée pour sa complexité « gratuite » : transcrire les sons de l'oral ; manifester l'identité des mots et leur appartenance à une famille lexicale ; rappeler les liens grammaticaux qui assurent la structure des phrases.

Ainsi conçu, le travail linguistique à partir des écrits des élèves devrait échapper aux reproches adressés naguère à la grammaire de pur étiquetage et trouver pleinement sa place dans les cours de français du troisième degré.

---

<sup>32</sup> Ou de tout autre aspect du système linguistique.

## POUR ALLER PLUS LOIN

### EN ARGUMENTATION

#### Articles

- AURICCHIO, A., MASSERON, C. et PERRIN-SCHIRMER, Cl. (1992). La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques. *Pratiques*, 73.
- BESSONNAT, D. (2000). Une année de réécriture en 3<sup>e</sup>. *Pratiques*, 105-106.
- DARRAS, Fr. (1991). Les avatars du plan dialectique : une aporie didactique. *Recherches*, 14.
- DELCAMBRE, I. (1995). Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique. *Recherches*, 23.
- DENIZOT, N. (1996). L'argumentation en lycée : analyse de manuels et propositions didactiques. *Recherches*, 24.
- DEZUTTER, O. (1994). La lettre d'opinion au programme du secondaire québécois, un exemple à suivre. *Enjeux*, 33.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (I). *Pratiques*, 96.
- MASSERON, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets et propositions (II). *Pratiques*, 96.
- MASSERON C. (2000). Note sur quelques activités de réécriture. *Pratiques*, 105-106.

#### Numéros de revues de didactique consacrés à l'argumentation

- Enjeux*, n° 33 (1994). « Dissserter ou argumenter ? ».
- Le Français aujourd'hui*, n° 123 (1998). « Argumenter : enjeux et pratiques ».
- Pratiques*, n° 73 (1992). « L'argumentation écrite » ;
- n° 84 (1994). « Argumentation et langue » ;
- n° 96 (1997). « Enseigner l'argumentation ».
- Recherches*, n° 14 (1991). « Situations d'argumentation ».

#### Manuels

- BAYET-LINDENLAUF, N. (1999). *Je pratique l'argumentation*. De Boeck-Duculot, coll. « Accès Français ».
- BENTOLILA, A., PETITJEAN, A. (dir.) (1996). *Maîtrise de l'écrit*, 3<sup>e</sup>. Paris : Nathan.

- DENIZOT, N., GASCON, A. et VANDERKELEN, B. (2000). *2e et 1re Français. Textes, langue, écriture*. Paris : Belin.
- DUMORTIER, J.-L. (dir.) (à paraître). *Écrire pour les autres, 4<sup>e</sup> année*. Bruxelles : Labor.
- LINDENLAUF, N. (1990). *Savoir lire les textes argumentés*. Duculot, coll. « L'esprit des mots ».

### Ouvrages de référence

- BOISSINOT, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées.
- HALTÉ, J.-Fr. (1993). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- PLANTIN, Chr. (1996). *L'argumentation*. Paris : Seuil, coll. « Mémo ».
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, coll. « Pédagogies ».

## **EN MAITRISE DES NORMES LINGUISTIQUES**

- BESSONNAT, Daniel (2000). Une année de réécriture en troisième. *Pratiques*, 105-106, « La réécriture ».
- BOUIX-LEEMAN, Danielle (1993). *La grammaire ou la galère ?* Bertrand-Lacoste : CRDP Midi-Pyrénées, « Didactiques ».
- Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF), Commission « Lecture-écriture » (2000). *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : des pistes pour agir*. Communauté française de Belgique, Avis n° 73, Conseil du 22 septembre 2000.
- DABIN, Danielle, BAUDRY, Janine (1985). Orthographes de lycéens. *Pratiques*, 46, « Orthographe(s) ».
- DUPREZ, Daniel, GEY, Michel (1985). *Écrire sans fautes avec 500 exercices d'entraînement progressif*. Paris, Nathan.
- HAMON, Catherine, MOREAU, Marie-Laure, MOREAU, Pierre, MOUREY, Jo (1995). Les classements d'erreurs. *Enjeux*, 34, « L'orthographe autrement ».
- MASSERON, Caroline (1995). Bâtir et finaliser une progression grammaticale : des usages aux besoins langagiers. *Pratiques*, 87, « Études de la langue ».
- MELEUC, Serge, FAUCHART, Nicole (1999). *Didactique de la conjugaison. Le verbe « autrement »*. Bertrand-Lacoste, CRDP Midi-Pyrénées.
- NICOLLE, Aline, PERSYN, Christine, TAPIN, Marie-Claude, TAPIN, Patrick (1995). Les ateliers de négociation graphique. *Enjeux*, 34, « L'orthographe autrement ».
- REUTER, Yves (1985). Améliorer l'orthographe au collège. *Pratiques*, 46, « Orthographe(s) ».

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.

VESLIN, Odile, VESLIN, Jean (1993). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris, Hachette Éducation.

#### Numéros de revue

*Enjeux*, 34 (1995). « L'orthographe autrement ». Mars.

*Pratiques*, 46 (1985). « Orthographe(s) ». Juin.

# TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                 |           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCTION</b>                                                             | <b>3</b>  |
| <b>A. RENDRE L'ARGUMENTATION PLUS COMPLEXE ET PLUS SPÉCIFIQUE</b>               | <b>4</b>  |
| 1. Préliminaires                                                                | 4         |
| 2. Démarches et exemples d'activités                                            | 5         |
| 2.1 Jouer différents rôles                                                      | 5         |
| 2.2 Repérer, dans un texte, la polyphonie et une stratégie contre-argumentative | 7         |
| 2.3 Écrire pour consolider la compétence d'écriture argumentative complexe      | 9         |
| 3. En guise de conclusion                                                       | 13        |
| <b>B. AMÉLIORER LA MAÎTRISE DES NORMES</b>                                      | <b>14</b> |
| 1. Constats et démarche générale                                                | 14        |
| 2. Travailler l'orthographe grammaticale à partir de la rédaction               | 15        |
| 2.1 Séquence sur l'accord sujet-verbe                                           | 15        |
| 2.2 Séquence sur la morphologie verbale                                         | 18        |
| 3. Pour conclure brièvement                                                     | 23        |
| <b>POUR ALLER PLUS LOIN</b>                                                     | <b>24</b> |
| <b>TABLE DES MATIÈRES</b>                                                       | <b>27</b> |