

## Développer une compétence argumentative écrite : connaissances théoriques à maîtriser par l'enseignant

Libia Justo  
Universidad de los Andes, Venezuela  
libiajusto@ula.ve



Synergies Venezuela n° 7 - 2012 pp. 39-53

**Résumé:** Pour faire acquérir une compétence argumentative chez des scripteurs novices, un enseignant doit maîtriser un tas de connaissances théoriques. Premièrement, il doit faire un parcours historique pour connaître l'évolution que la notion d'argumentation suit depuis ses origines jusqu'à aujourd'hui. Deuxièmement, il doit connaître les caractéristiques d'un texte argumentatif au niveau macro textuel et au niveau micro textuel; et, troisièmement, il doit savoir quelles sont les sous-compétences qui sont sous-jacentes à l'acquisition d'une compétence argumentative écrite: compétence textuelle (capacité pour considérer une suite de mots comme un texte) et compétence stratégique-argumentative (capacité pour employer des stratégies argumentatives efficaces). Enfin, l'enseignant doit considérer des aspects culturels au moment de concevoir ses stratégies pédagogiques car, en contexte multiculturel ou plurilinguistique, les pratiques d'écriture et d'argumentation en L1 peuvent différer de celles de la langue cible.

**Mots-clés :** argumentation, compétence argumentative écrite, texte, enseignant

### **Desarrollar una competencia argumentativa escrita: conocimientos teóricos que debe manejar el docente**

**Resumen:** Para hacer adquirir una competencia argumentativa escrita en escritores inexpertos, el docente debe manejar un conjunto de conocimientos teóricos. En primer lugar, debe realizar un recorrido histórico para conocer la evolución que la noción de argumentación tiene desde sus orígenes hasta hoy en día. En segundo lugar, debe conocer las características de un texto argumentativo a nivel macro textual y a nivel micro textual. En tercer lugar, debe saber cuáles son las sub competencias que subyacen a la adquisición de una competencia argumentativa escrita: competencia textual (capacidad para considerar un conjunto de palabras como un texto) y competencia estratégica-argumentativa (capacidad para emplear estrategias argumentativas eficaces). En fin, el docente, debe considerar aspectos culturales al momento de diseñar sus estrategias pedagógicas puesto que, en contexto multicultural o plurilingüístico, las prácticas de escritura y de argumentación en lengua materna pueden diferir de la las de la lengua estudiada.

**Palabras claves:** argumentación, competencia argumentativa escrita, texto, docente

### Developing a written argumentative competence: knowledge that the teacher should handle

**Abstract:** To help inexperienced writers to acquire written argumentative competence, teachers must manage a set of theoretical knowledge. First, he must perform a historical tour to identify the changes that the argument notion has undergone. Secondly, he must know the characteristics of an argumentative text at macro and micro textual level. Third, he should know the sub skills that underlie the acquisition of argumentative writing competence: textual competence (ability to consider a set of words as a text) and strategic-argumentative competence (capacity to use effective argumentative strategies). Finally, the teacher should consider cultural aspects when designing his teaching strategies because in multicultural and multi-linguistic context, the practice of writing and argumentation in native language may differ from those of the target language.

**Keywords:** Argumentation, written argumentative competence, written argumentative text

## Introduction

Tel que Chartrand (1993) l'indique, aujourd'hui il est primordial développer une compétence argumentative à l'écrit dès un jeune âge dans les sociétés actuelles. En effet, grâce aux réseaux sociaux tels que Facebook, Twitter et Messenger, donner son opinion par écrit est devenue une activité de plus en plus ordinaire. D'ailleurs, dans une société démocratique, il est commun que les citoyens expriment leurs points de vue par écrit dans des lettres ou des articles d'opinion. Les institutions éducatives, en tant qu'espace de formation des citoyens, devraient donc proposer des programmes éducatifs où l'apprenant soit amené progressivement à développer une compétence argumentative dès les premiers niveaux de formation. L'enseignant y joue un rôle capital, car c'est lui qui doit mettre en pratique des stratégies pédagogiques appropriées pour aider ses apprenants à atteindre cette compétence argumentative. Dans les lignes qui suivent, nous exposerons quelles sont les connaissances théoriques que l'enseignant doit maîtriser de façon incontournable pour atteindre son but pédagogique : définition d'argumentation, caractéristiques spécifiques du texte argumentatif, et compétences qui sont sous jacentes à la compétence argumentative.

## Définition de l'argumentation

Aujourd'hui, l'argumentation est considérée une activité discursive dont la fonction est principalement convaincre un potentiel interlocuteur de la justesse d'une opinion ou d'une assertion; et, au contraire de ce qui se passait dans l'Antiquité, époque à laquelle se remontent ses origines, l'argumentation n'est plus reléguée au domaine juridique car elle est au cœur de différentes disciplines telles que la philosophie, la linguistique et la pragmatique.

## L'argumentation dans l'Antiquité

Dans l'Antiquité l'argumentation est associée à la rhétorique, ou l'art de bien parler pour convaincre, et à la dialectique, ou l'art de discuter, et c'est dans les

tribunaux où on voit le plus son utilisation. Plus tard, avec la parution des travaux d'importants philosophes tels que Socrate, Platon et Aristote, l'argumentation est abordée dans une perspective philosophique.

Ainsi, Platon « veut faire de la rhétorique un outil intellectuel au service de la recherche de la vérité en non simplement une technique pour convaincre d'opinions qui se forment en dehors d'elle » (Breton et Gauthier, 2000 : 19). De son côté, Aristote instaure les bases d'une théorie de l'argumentation, celle-ci est pour lui « la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader » (Aristote, repris par Breton et Gauthier : 22). Dans le raisonnement argumentatif d'Aristote, on voit trois types de preuves ou d'arguments: le premier regroupe les preuves appuyées sur l'éthos ou le caractère de l'orateur; le deuxième se rapporte aux preuves qui s'appuient sur le contenu du discours même (le logos), et le troisième se réfère aux preuves s'appuyant sur les passions de l'auditoire (le pathos) (Breton et Gauthier, 2000 : 24).

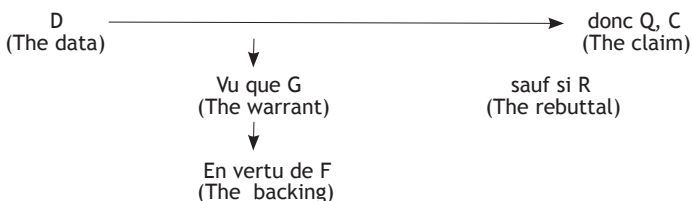
### La renaissance de la nouvelle rhétorique dans le XXe. Siècle

La parution en 1958 de l'œuvre de C. Perelman (en collaboration avec L. Tyteca-Olbitrechts) et de J. Toulmin, dans des contextes différents, marque une renaissance de la rhétorique argumentative (Breton et Gauthier, 2000).

Pour Perelman, l'argumentation a comme objet « (...) l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses que l'on présente à leur assentiment (Perelman et Tyteca-Olbitrechts, 1970 : 5). En réalité, pour lui la notion de vérité n'est pas considérée, ce qui importe est l'influence exercée sur l'auditoire, l'interlocuteur (Plantin, 1990). Voilà pourquoi pour lui la notion d'auditoire est capitale, elle oriente le raisonnement et le déploiement des arguments.

De son côté, Toulmin (1958), plus qu'une théorie de l'argumentation, propose un modèle d'argumentation où l'on voit la présence de deux éléments clés : la conclusion (the claim), qui est aussi vue comme la thèse du locuteur, et l'assertion (data), ou arguments. Le passage de l'assertion à la conclusion se fait grâce aux garanties (warrants), lesquelles sont représentées par les connaissances partagées entre le locuteur et le l'interlocuteur; ces garanties reposent sur des supports (backing). Le modèle de Toulmin prend aussi en considération un autre élément important pour que l'argumentation ait lieu : les possibles réfutations que l'on peut faire à la conclusion, il s'agit des « rebuttals » ou possibles restrictions.

Voici le schéma basique de son modèle



Enfin, il faut signaler, qu'à différence de Perelman, pour Toulmin, la notion d'auditoire est absente, ainsi que celle de locuteur, ce qui est vraiment important pour lui c'est le champ dans lequel se trouvent les assertions faites. Ainsi la validité d'un argument ne dépend pas du processus argumentatif, même pas de l'auditoire (Erlich et Shiro, 2011).

### L'argumentation contemporaine

Vers les années soixante-dix l'argumentation commence à être abordée sous différentes perspectives : linguistique, sémiologique, communicationnelle, philosophique et autres. Dans la période contemporaine, Breton et Gauthier (2000) voient deux grandes traditions : l'anglo-saxonne et la francophone. Parmi les études en argumentation du côté anglo-saxon, ils citent l'étude des fallaces (the fallacies), la logique informelle, la pensée critique (critical thinking) et l'argumentation communicationnelle. Il y a aussi la pragma-dialectique qui a ses origines dans les pays du nord, Van Eemeren et Grootendorst en sont des représentants. Pour ces auteurs, l'argumentation est « une activité sociale et rationnelle qui cherche à convaincre en présentant des preuves » (Van Emeren et Grootendorst, 2004 :1).

Dans la tradition francophone, Breton et Gauthier (2000) distinguent quatre approches : une approche rhétorique (M. Meyer et O. Reboul), une approche épistémologique ou intellectuelle (J. Grize et G.Vignaux), une approche socio-énonciative (C. Plantin et U. Windisch) et une approche rhétorique-éthique (P. Breton), (Breton et Gauthier, 2000 : 95-96). Mais, Serrano et Villalobos (2006) distinguent seulement deux grands courants du côté francophone : un courant linguistique, représenté principalement par J.-C. Anscombe et O. Ducrot, avec leur théorie de l'argumentation dans la langue, et un courant pragmatique-linguistique, ayant J. B. Grize, Vignaux et Moeschler, parmi d'autres, comme représentants.

Dans le courant linguistique, Anscombe et Ducrot (1983), s'opposant à la vision traditionnelle d'argumentation signalent que la notion d'argumentation doit être abordée sous une perspective linguistique; effectivement pour eux l'argumentation est vue principalement comme un acte d'enchaînements d'énoncés- arguments à des énoncés-conclusions.

Dans la notion d'argumentation d'Anscombe et Ducrot (1983), la structuration et la présentation des énoncés sont aussi importantes que le contenu même de ces énoncés, car les traits linguistiques d'un énoncé orientent l'argumentation vers la conclusion désirée. C'est le cas, par exemple, des opérateurs logiques (mais, car, puisque, presque, etc.) qui indiquent à l'interlocuteur le type de conclusion à inférer, et de certains adjectifs (froid, glacial, frais, chaud, tiède, etc.) dont la charge lexicale permet une gradation dans les énoncés.

De son côté, dans le courant pragmatique linguistique de la tradition francophone, l'argumentation est vue comme une interaction discursive se retrouvant dans la conversation des individus; Grize, Vignaux et Moeshler en seraient ses représentants (Serrano et Villalobos, 2006). Voyons rapidement en quoi consistent les définitions d'argumentation que ces auteurs proposent.

Grize (2004) définit l'argumentation comme une activité discursive dont l'objectif est « d'intervenir sur l'opinion, l'attitude et le comportement de quelqu'un » (2004 : 35). Pour Vignaux (2004), argumenter « C'est surtout, à chaque fois, affirmer une certaine position vis-à-vis de ses propres perceptions en regard de connaissances admises ou controversées, en regard encore des opinions connues ou supposés d'autrui » (2004 : 109). Enfin, pour Moeschler (1985), l'argumentation est « une activité communicative réalisée par et dans le langage; c'est un acte illocutoire descriptible en termes intentionnels (arguments dont l'intention est de convaincre), conventionnels (présence de marques axiologiques, d'opérateurs argumentatifs et de connecteurs) et institutionnels (l'interlocuteur à l'obligation de tirer une conclusion) » (1985 : 56).

Pour résumer, l'argumentation est une activité linguistique-discursive dont les origines se remontent à l'Antiquité où elle appartient au domaine juridique; elle se retrouve ensuite au centre des études philosophiques; enfin, au XXe. Siècle, on assiste à sa renaissance du point de vue rhétorique et à sa consolidation comme activité linguistique-discursive au cœur de différents champs d'application.

## **Le texte argumentatif**

### **Définition**

La littérature définit le texte argumentatif comme le type de discours où le scripteur veut amener son interlocuteur à partager un certain point de vue, pour y parvenir il déploie des arguments. Spécifiquement, Adam (1991), signale que le texte argumentatif « vise à intervenir sur les opinions, attitudes, ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé selon des modalités diverses, sur un autre (argument/donnée/raisons) » (1991 : 104).

### **Caractéristiques spécifiques du texte argumentatif**

En ce qui concerne les caractéristiques spécifiques du texte argumentatif, il est très difficile, voire même impossible, que les auteurs se mettent d'accord pour proposer une « recette » unique à suivre pour produire un texte argumentatif, car la situation communicative dans laquelle se trouve le texte va influencer directement sur ses caractéristiques spécifiques (Del Caño, 1999). Cependant, en analysant la littérature dans le domaine, nous pouvons signaler quelques caractéristiques récurrentes du texte argumentatif à différents niveaux.

### **Caractéristiques au niveau macro : sa superstructure textuelle**

Les auteurs, sûrement s'inspirant du modèle de Toulmin (1958), signalent la présence d'au moins deux grands composants dans un texte argumentatif : les arguments (the data) et la thèse (the claim); mais l'ordre d'apparition de ces composants et d'autres éléments complémentaires dépendront du contexte communicatif et de la tâche exigée, voilà pourquoi il est très difficile de proposer une superstructure générale unique pour le texte argumentatif.

Ainsi, pour Van Dijk (1972), la superstructure du texte argumentatif serait composée par deux composants basiques étroitement liés : la justification, ce qui permet le passage à la conclusion, et la conclusion, thèse de l'auteur. Mais, pour Calsamiglia et Tusón (1999), Del Caño(1999) et Marinkovich, Morán et Benítez (1999), repris par Serrano et Villalobos (2006), la structure basique serait représentée par une suite de trois éléments: une thèse, opinion de l'auteur, des arguments basés sur une prémisse et un principe général (ils servent de support à la thèse) et une conclusion, la confirmation de la thèse de l'auteur.

Voici les deux schémas que l'on peut dessiner à partir des propositions de ces auteurs : Pour Van Dijk :

Justification —→ Conclusion

Pour Calsamiglia et Tusón(1999), Delcano(1999) et Marinkovich, Moràn et Benítez (1999) :

Thèse —→ Arguments —→ Conclusion  
 Prémisse  
 Principe général

De son côté, Boissinot (1992) présente un modèle, décrit par lui comme un modèle dynamique, qui permet de « passer d'un stade initial (thèse refusée) à un stade de pensée finale (thèse proposée) au moyen d'un processus d'argumentation » (1992 : 37). Voici le schéma :

Stade de pensée 1 — processus — stade de pensée 2  
 Thèse refusée — processus d'argumentation — Thèse opposée

Dans le schéma d'Adam (1992) on observe ce même passage d'une thèse refusée à une thèse proposée par l'auteur, voici son schéma :

thèse+ données+étayage des inférences+donc probablement —→ conclusion  
 (Prémises) (Restriction à moins que) (Une nouvelle thèse)

En contexte scolaire, en nous appuyant sur notre culture éducative et sur les affirmations de Hidden (2009), la structuration générale du texte argumentatif, type essai, varie selon le contexte culturel-académique où l'on se trouve. Dans un contexte anglophone (Amérique du Nord), l'essai contient trois grands composants : une thèse défendue, laquelle, tel que Gagnon (1998) le signale, apparaît clairement dès le début; un corps argumentatif visant à prouver la justesse de la thèse défendue (ce corps prend aussi en considération de possibles contre-arguments pour les affaiblir ou les anéantir); et une conclusion où l'on confirme la thèse présentée. Dans une tradition francophone (spécifiquement en France), on retrouve aussi ces trois grands composants dans un essai, ce qui diffère est la nature du premier et du dernier composant. En effet, la thèse

qui apparaît tout au début d'un texte argumentatif type essai en France est la thèse d'une autre personne, c'est ce que Boissinot (1992) et Adam (1992) montrent comme la thèse antérieure, et dans la conclusion le scripteur doit présenter sa propre thèse.

### Les caractéristiques du texte argumentatif au niveau micro textuel

Tout texte argumentatif contient dans sa surface des marques qui lui sont propres et le différencient d'autres types de textes. Nous nous référons à trois types de marques en particulier : la présence explicite ou implicite d'organiseurs logiques, les marques de modalisation et les éléments permettant d'ancrer le discours argumentatif à son moment d'énonciation.

En ce qui concerne les premiers, les organisateurs logiques, tel que Schnewly (1998) l'indique, jouent un rôle capital pour organiser le discours argumentatif et enchaîner les énoncés. D'ailleurs, selon Brassart (1991) « En réception, certaines de ces marques au moins sont considérées comme des indices, voire des directions, données au destinataire pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension » (1991 : 70). Cette affirmation nous renvoie à la théorie de l'argumentation de la langue d'Anscombe et Ducrot (1983) qui, comme nous l'avons déjà dit, signale que dans la langue il y a des éléments qui orientent l'interlocuteur vers une conclusion.

Ci-dessous nous reproduirons un tableau contenant des connecteurs logiques classés selon leur fonction spécifique dans un discours argumentatif; il a été dessiné par Serrano et Villalobos (2006) s'inspirant du travail respectif de Cuenca (1995), Ducrot (1980), Montolío (2001) et Portolés (2001).

Connecteur	Types	Exemples
Les connecteurs de cause et de conséquence explicitent le raisonnement logique qui permet de valider la relation entre une prémisse et une conclusion	cause	Parce que, Puisque, Vu que, Étant donné que, En vertu de
	conséquence	Puis, Alors, Donc, Ainsi, Par conséquent, Si bien que, De sorte que, En effet
	conclusion	En conclusion, Pour conclure, En somme, en définitive
Les connecteurs contrastifs indiquent le contraste qui peut arriver entre les idées opposées	Opposition	Mais, Alors que, Par contre, Cependant, Toutefois, Or
	Substitution	Au contraire, Au lieu de
	Restriction	Mais, sauf
	Contraste	Mais, Au contraire
Connecteurs additifs		D'ailleurs, De plus
Connecteurs contre argumentatifs		En échange, Par contre, Cependant, En revanche

En ce qui concerne les marques de modalisation, nous devons signaler leur rôle pour comprendre l'attitude que le scripteur assume par rapport à ces énoncés et à ses potentiels interlocuteurs (certitude, doute, probabilité, etc.). Ceci s'exprime à l'aide de certaines expressions verbales telles que « Je pense », « Je ne crois pas », « Ce n'est pas sûr », etc. Il y a aussi des adverbes (sûrement, probablement), ainsi que des adjectifs qualificatifs (incroyable, magnifique, difficile) et des noms contenant une charge lexicale positive ou négative (décision courageuse, attitude égoïste, action méprisable, etc.) qui vont dans le même sens que les marques de modalisations explicites.

Ci-dessous nous reproduirons le tableau que Serrano et Villalobos (2006) ont créé à partir des propositions de Benveniste (1977); Charadeau (1992); et Garcia et Tordesillas (2001) et où on présente les différentes marques de modalisation, leur fonction et des exemples.

Marque de modalisation	Types	Exemples
A) Le locuteur évite de prendre la responsabilité par rapport à ce qu'il dit	Verbes et phrases verbales	Je ne sais pas; Je suppose que; Il est possible que
	Adverbes ou expressions adverbiales	Difficilement; Probablement; Peut-être
B) Le locuteur prend la responsabilité de ce qu'il énonce	Verbes et expressions verbales	J'insiste; Je sais que; La vérité est que; Il est indéniable;
		Sans doute; Effectivement; Bien sûr; Logiquement ;
C) D'autres marques de modalisation qui se dérivent de l'appréciation subjective, aussi bien morale qu'esthétique, du même énonciateur	Certains syntagmes	Par chance, par malheur
	Certains adverbes	Heureusement; Malheureusement
	Certaines constructions verbales	Je suis contente; C'est dommage, Il m'étonne, C'est une chance
	Les adjectifs qualificatifs	Merveilleux; Incroyable; Horrible

Enfin, en ce qui concerne les marques linguistiques qui permettent d'ancrer le discours argumentatif à son moment d'énonciation, il faut signaler la fonction des embrayeurs personnels, notamment des pronoms personnels (je, nous, vous, il/elle,) qui signalent les actants participant à l'acte de communication contenu dans le texte argumentatif. Il y a aussi les embrayeurs spatiaux (par exemple, les adverbes de lieu,) et les embrayeurs temporels (par exemple, les



adverbes de temps,) qui indiquent à l'interlocuteur à quel contexte spatial et temporel on fait référence dans son discours argumentatif.

Pour résumer, même s'il est difficile de donner une « recette unique » pour construire un texte argumentatif, la littérature dans le domaine montre qu'il y a des caractéristiques propres récurrentes dans un texte considéré argumentatif, ce au niveau macro (organisation du discours selon une superstructure argumentative particulière) et au niveau micro (présence explicite ou implicite d'articulateurs logiques marques, marques de modalisation et mécanismes linguistiques pour ancrer le discours à son moment d'énonciation). Le contexte communicatif dans lequel se produit le texte argumentatif va indiquer quelles sont les caractéristiques plus spécifiques que l'auteur ne peut négliger pour réussir son but communicatif : convaincre l'interlocuteur de la justesse de son opinion ou thèse.

## **Enseigner à développer une compétence argumentative écrite chez des apprenants novices**

### **Difficultés et implications pédagogiques**

L'enseignant responsable d'un processus d'enseignement doit être conscient que développer une compétence argumentative écrite constitue une tâche difficile. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner à bien savoir transmettre par écrit ses idées, tâche déjà difficile par elle-même, mais aussi de savoir convaincre l'interlocuteur de la justesse d'une opinion, d'une assertion ou d'une thèse, pour y parvenir, le locuteur doit déployer des stratégies cognitives de haut niveau : classer, comparer, planifier le discours et les contenus, déployer un sens critique, savoir se décentrer, etc. (Tyrion, 1997).

Les difficultés propres pour faire acquérir une compétence textuelle argumentative, selon Tyrion (1997), arriveraient à trois niveaux: au niveau de l'objet du texte (chercher des idées, les verbaliser, les organiser et les formuler en termes de problématique), au niveau de l'étayage argumentatif (organiser le discours et étayer les arguments) et au niveau de la situation de communication et de référence (savoir se situer par rapport au moment de la communication). Vu ces difficultés, l'enseignant est contraint de concevoir un programme d'enseignement permettant à ses apprenants d'atteindre progressivement la compétence argumentative. De ce fait, plusieurs auteurs et spécialistes dans le domaine de l'enseignement de la langue (Tyrion, Ntirambeba, Chartrand, etc.) sont pour un enseignement de l'argumentation étalé sur plusieurs étapes et qui prenne en considération des aspects psychologiques et linguistiques propres à la rédaction d'un texte argumentatif.

Ntirambeba (2003) propose de commencer le processus d'enseignement le plus tôt possible, dès premières années de l'école primaire, à l'aide d'activités de sensibilisation à l'art d'argumenter et, au fur et à mesure que l'apprenant grandit, il faut incorporer des activités qui lui apprendront des formes plus élaborées du discours argumentatif. À cet effet, il signale « Comme toute compétence complexe, il faut la faire acquérir assez tôt, de manière progressive, en scindant l'objectif final en sous-objectifs » (2003 : 61).

## **Enseigner à développer une compétence argumentative écrite : une compétence textuelle et une compétence stratégique-argumentative**

À notre avis, enseigner à développer une compétence argumentative écrite passe par l'enseignement de deux sous-compétences : une compétence textuelle et une compétence stratégique-argumentative.

### **Une compétence textuelle**

Nous pensons que pour développer une compétence textuelle argumentative écrite chez des apprenants novices, l'enseignant doit tout d'abord faire acquérir une compétence textuelle; c'est-à-dire, il doit faire connaître les mécanismes linguistiques et pragmatiques qui font possible qu'une suite de mots soit considérée un texte.

En premier lieu, il faudrait enseigner aux apprenants à respecter la superstructure du texte argumentatif; autrement dit, ils doivent savoir que les idées dans un texte argumentatif, tel que nous l'avons déjà signalé, s'organisent autour de trois grands axes : thèse, arguments et conclusion. Ceci paraît évident, mais dans l'opinion de beaucoup de professeurs de langue (nous nous y incluons), les apprenants scripteurs novices (pas forcément des jeunes ou des étudiants non universitaires) ont la tendance à écrire leurs textes argumentatifs de manière désorganisée ou en suivant la superstructure d'un autre type de discours (tel que le récit ou le texte expositif). D'ailleurs, d'après Kalinowska, (2009) les composants de la super structure argumentative ne sont pas bien articulés dans les textes de scripteurs novices. Cette situation ne semble pas différente dans le cas des apprenants écrivant en français langue étrangère ou langue seconde; bien au contraire, selon l'opinion de plusieurs spécialistes dans le domaine de l'enseignement en L2 ou LE, il paraît que pour beaucoup d'apprenants, rédiger un texte argumentatif dans la langue cible est un défi.

En deuxième lieu, une fois connues les caractéristiques à niveau macro textuel d'un texte argumentatif, la superstructure textuelle argumentative, les apprenants doivent maîtriser les mécanismes qui permettent de structurer le texte du point de vue thématique (introduction et reprise des « acteurs » textuels en recourant à des expressions référentielles de type grammatical ou lexical), du point de vue sémantique (ce que l'on dit des acteurs, les informations que l'on leur ajoute et la façon de le faire) et du point de vue énonciatif (la façon dont les « acteurs du discours » et l'information que l'on leur assigne sont ancrés dans leur contexte communicatif), (Gagnon, 1998).

Par rapport aux premiers mécanismes, l'enseignant doit, par exemple, expliquer aux apprenants l'importance de savoir « naviguer » habilement « entre l'ambiguë fidélité des anaphores pronominales(...) et les pièges des fausses synonymies des anaphores lexicales » (Kalinowska, 2009 : 51). Il s'agit surtout d'éviter chez le lecteur-interlocuteur une sensation de ne pas savoir de qui ou de quoi exactement on parle; au cas contraire, il y aura des ruptures à la cohérence textuelle.

Par rapport au deuxième type de mécanismes linguistiques, pour structurer le texte au niveau sémantique, l'enseignant doit apprendre aux apprenants qu'au moment de donner des informations sur les acteurs, au moment de parler des états et des actions de ceux-ci, prime un sens logique; le scripteur doit veiller à ce que les énoncés composant la thèse, le corps argumentatif et la conclusion du texte argumentatif soient, explicitement ou implicitement, enchaînés selon les relations logiques connues dans la culture occidentale (cause, conséquence, but, opposition, etc.) et pas, par exemple par évocation, tel qu'il serait le cas dans la tradition japonaise selon Takagaki (1992). À ce niveau, il faut faire remarquer le rôle essentiel joué par les organisateurs discursifs et notamment par les connecteurs logiques, au moment d'enchaîner les phrases et les paragraphes dans un texte argumentatif.

En ce qui concerne les mécanismes linguistiques pour structurer le texte à niveau énonciatif, il faut enseigner aux apprenants à être conscients sur le fait que le texte argumentatif s'inscrit dans un cadre énonciatif très précis et que, par conséquent, il faut laisser des traces de ce cadre sur le texte. Voilà pourquoi il est important que les apprenants maîtrisent les moyens linguistiques par lesquels le discours argumentatif peut s'ancrer dans son moment d'énonciation (maîtrise d'embrayeurs personnels, spatiaux et temporels). Il faut notamment que l'enseignant insiste auprès des apprenants pour qu'ils n'oublient pas que dans un texte argumentatif, tel que Anscombe et Ducrot (1983) le signalent, concourent d'autres « voix » dont la fonction est de présenter d'autres points de vues du problème et, surtout, de donner plus de force aux arguments; le scripteur-locuteur doit savoir les introduire sans perturber la cohérence du texte. Enfin, il faut que les apprenants connaissent les différents procédés de la modalisation pour montrer leur attitude face à ce qu'ils disent dans leur texte argumentatif, difficilement un interlocuteur sera convaincu d'une thèse si l'attitude qui transparait dans son discours est plutôt de doute ou reflète un manque de sécurité.

### **Compétence stratégique-argumentative**

Selon Serrano et Villalobos (2006), la compétence argumentative se rapporte à la capacité du scripteur pour convaincre l'interlocuteur de la justesse de son opinion; pour y parvenir, il doit suivre des stratégies ponctuelles, ils signalent deux types : des stratégies qui font appel à la raison et des stratégies qui font appel à la sensibilité. Dans le premier type prédomine l'objectivité, et on trouve, parmi d'autres procédés, l'argumentation qui fait appel à une autorité (on recourt à la voix d'une autre personne ayant de l'autorité); l'argumentation qui se base sur un modèle (on se base sur des comportements de personnes ayant un certain prestige); et les procédés se basant sur une analogie (on confronte plusieurs modèles pour les comparer les uns aux autres). Avec le deuxième type de stratégie argumentative, on observe plus de subjectivité, parmi d'autres procédés il y a les accusations, la disqualification, l'ironie, les avertissements, etc.

À notre avis, il est indispensable que l'enseignant responsable de faire acquérir une compétence textuelle argumentative chez des apprenants, même s'il s'agit de jeunes, doit veiller à ce qu'ils connaissent et mettent en pratique

différentes stratégies argumentatives, selon le contexte d'utilisation, pour réussir le but de convaincre par écrit leurs potentiels lecteurs-interlocuteurs.

Il faudrait aussi que l'enseignant entraîne les étudiants à prendre en considération l'opinion des possibles opposants à leur thèse, notamment, ils doivent savoir comment l'inclure dans leur discours sans qu'ils ne donnent l'impression d'être ambivalents ou qu'ils se contredisent dans leurs affirmations. Tel que Kalinowska (2009) le signale, beaucoup d'apprenants, même au niveau universitaire, semblent incapables de se décentrer de leur propre discours et prendre en considération le discours d'autrui (2009 : 57). Et, d'après notre expérience pédagogique et appuyés par les affirmations de Kalinowska (2009), dans beaucoup de cas où les apprenants influent le discours d'autrui, les contre arguments, ils le font si maladroitement que l'on dirait un pastiche constitué d'arguments pour (la thèse), d'arguments contre (antithèse) et d'arguments plutôt neutres (la synthèse) donnant l'impression d'un manque de cohérence et d'une absence de position solide face à ce que l'on argumente (2009 : 54-55).

### **Une compétence interculturelle chez les enseignants**

Il faudrait aussi que l'enseignant responsable de développer une compétence argumentative écrite, en contexte pluriculturel ou multilinguistique, soit conscient que l'art d'argumenter, la façon de développer un texte argumentatif et les procédés linguistiques employés pour atteindre le but de convaincre l'interlocuteur varient d'un contexte culturel à l'autre. En effet, l'enseignant ne doit aucunement penser que la façon de raisonner des apprenants reflète toujours le mode de raisonnement et la logique de l'espace culturel où a lieu le processus d'enseignement de la compétence argumentative; il doit en être conscient pour comprendre de possibles « incohérences » ou « erreurs » faites par ses apprenants au moment de construire leurs textes argumentatifs. Des recherches empiriques dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères ou langues secondes démontrent que les apprenants-scripteurs provenant de cultures différentes ont de la difficulté à apprendre à argumenter au style occidental, car ils ne partagent pas forcément le mode de raisonnement de la langue cible (Pour plus de détails dans ce domaine voir Hidden, 2008, 2009; Takagaki, 2002; Wlassof, 1998; et Leoni, 1993).

Pour résumer, l'enseignement d'une compétence argumentative passe, non pas seulement par l'enseignement des principes linguistiques qui régissent la rédaction d'un texte argumentatif au niveau macro textuel (organisation du discours selon sa propre superstructure) et au niveau micro textuel (mécanismes linguistiques qui assurent sa cohérence et sa cohésion et contribuent à atteindre le but communicatif de convaincre l'interlocuteur), mais aussi par la connaissance de stratégies argumentatives efficaces qui contribueront à enrichir le contenu du discours argumenté et atteindre le but communicatif; et par l'acquisition d'une compétence interculturelle chez les enseignants.

Pour conclure, tel que cet article le démontre, sur les épaules des enseignants responsables de développer une compétence textuelle argumentative écrite auprès d'apprenants novices, pèse une responsabilité importante, car il ne

s'agit seulement d'une des compétences les plus difficiles à faire acquérir, mais aussi parce que derrière elle se cache un tas de connaissances théoriques que les enseignants doivent de façon incontournable bien maîtriser pour atteindre leur objectif.

Premièrement, avant d'enseigner à argumenter par écrit, l'enseignant doit maîtriser le concept même d'argumentation et s'informer sur l'évolution que cette notion suit depuis ses origines. Deuxièmement, il doit connaître quelles sont les caractéristiques spécifiques du texte argumentatif au niveau macro et au niveau micro. Troisièmement, et c'est ici où, à notre avis, se trouve l'aspect le plus important du développement d'une compétence textuelle argumentative, il doit connaître quelles sont les sous-compétences qui lui sont sous-jacentes et que nous résumons à deux : compétence textuelle (critères pour considérer une suite de mots comme un texte) et compétence stratégique-argumentative (stratégies argumentatives efficaces). Enfin, il faudrait aussi que l'enseignant considère des aspects culturels au moment de concevoir ses stratégies pédagogiques car, en contexte multiculturel ou plurilinguistique, les pratiques d'écriture et d'argumentation en L1 peuvent différer de celles de la langue cible. Bref, nous l'avons vu, enseigner à argumenter, notamment par écrit, ne va pas de soi, donc l'enseignant ne doit négliger aucune connaissance pour réussir son objectif auprès de ses apprenants.

## Références

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Adam, J. - M. 1991. « Cadre théorique d'une typologie séquentielle ». *Revue ELA*, No. 83, pp. 7-18.
- Anscombe, J.-C. et Ducrot, O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: P. Mardaga.
- Benveniste, E. 1997. *Problemas de lingüística general*. Madrid: Siglo XXI
- Boissinot, A. (1992). *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- Brassart, D.-G. 1991. « Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits. *Recherche* », No 15(2), pp.69-86.
- Breton, P. et Gauthier, G. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris, Éditions La découverte.
- Cuenca, M.-J. 1995. "Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No.26, pp. 23-40.
- Calsamiglia, H. et Tusón, A. 1999. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Charadeau, P. 1992. *Language et discours*. Paris : Hachette
- Chartrand, S. 1993. « Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français ». *Revue des Sciences de l'Éducation*, No. 19 (4), pp. 679-693.
- Del Caño, A. 1999. Los géneros orales informativos. In *La oralización*. Barcelona: Ariel.

- Ducrot, O. 1980. *Les échelles argumentatives*. Paris : Éditions de Minuit.
- Erlich, F. et Shiro, M. 2011. La argumentación en el discurso académico. In *Lectura y escritura para la investigación*. Caracas: Universidad Central de Venezuela Consejo de Desarrollo Científico.
- Gagnon, O. 1998. *Manifestations de la cohérence et de l'incohérence dans des textes argumentatifs d'étudiants universitaires québécois* (Thèse de doctorat inédite). Québec: Université Laval.
- García, N.- M. et Tordesillas, M. 2001. *La enunciación en la lengua. De la Deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Grize, J.-B. 2004. Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. In *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Hidden, M.- O. 2009. « Rédiger un texte argumentatif en français ». *Le Français dans le Monde*, No 365, pp. 23-25.
- Kalinowska, I. 2009. « Enseigner l'argumentation dans un cours de maîtrise de la langue? Pour quoi faire et comment ? » *Enjeux*, No 76, pp. 43-92.
- Leoni, S. 1993. « Apprendre à écrire, apprendre à penser, en France et en Italie » [Édition spéciale]. *Le français dans le Monde*, pp. 142-150.
- Marinkovich, J., Morán, P. et Benítez, R. 1999. *La enseñanza de la escritura en el aula*. Chile : Universidad Católica de Valparaíso.
- Moescheler, J. 1985. *Argumentation et conversation: éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris: Hatier.
- Montolío, E. 2001. *Los conectores de la lengua escrita*. Barcelona: Ariel.
- Ntirampeba, P. 2003. « La progression en didactique du texte argumentatif écrit ». *Revue Canadienne de Linguistique Appliquée*, No 6(2), pp. 159-169.
- Perelman, c. et Olbrechts-Tyteca, L. 1970. *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (2<sup>e</sup> éd). Bruxelles : Éditions de l'Institut de Sociologie de l'Université de Bruxelles.
- Plantin, C. 1990. *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- Portolés, J. 2001. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Schewly, B. 1988. « La conception Vygotskyana del lenguaje escrito ». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, No 16, pp. 49-60.
- Serrano, M. et Villalobos, J. 2006. *La argumentación discursiva escrita. Teoría y práctica*. Mérida: Publicaciones Vicerrectorado Académico de la Universidad de los Andes.
- Takagaki, Y. 2002. « *La logique française est-elle universelle ? Études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques* ». Essai présenté au Colloque International de Bangkok de l'Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, Bangkok, Thaïlande.
- Toulmin, S. 1958. *Les usages de l'argumentation* [Traduit de l'anglais par Philippe de Brabanter, 1993]. Paris : PUF.
- Thyriion, F. 1997. *L'écrit argumenté : Questions d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve : Peeters.

Vignaux, G. 2004. Une approche cognitive de l'argumentation. In *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

Van Eemeren, F.H. et Grootendorst, R. 2004. *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. New York: Cambridge University Press.

Van Dijk, T. A. 1972. *Some aspects of text grammar*. La Haye : Mouton.

Wlassof, M. 1998. « La dissertation française vue de Pologne ». *Le Français Aujourd'hui*, n° 123, pp. 91-95.