

POUR OU CONTRE  
UNE ANALYSE DE FORMES TEXTUELLES ARGUMENTATIVES ?

La présentation de l'évolution du fonctionnement de certaines caractéristiques de textes argumentatifs oraux et écrits produits par des enfants de 10, 12 et 14 ans: une façon d'illustrer une méthode d'analyse de différents types de textes. Or, une telle démarche est-elle d'un quelconque intérêt pour des logopédistes ?

I. QUELS REFERENTS THEORIQUES POUR LA LOGOPEDIE ?

Toute intervention logopédique supposant d'une part la caractérisation, d'autre part le traitement de troubles du langage oral ou/et écrit, est à l'origine d'innombrables questions. Du point de vue de la détermination d'un diagnostic, on peut se demander comment définir les troubles du langage ? Si certains dysfonctionnements spécifiques réapparaissent systématiquement, comment les caractériser? Quelle est l'étiologie des dysfonctionnements langagiers constatés? Relève-t-elle de dimensions instrumentale, relationnelle, intrapsychique ? Du point de vue du choix d'une démarche thérapeutique, il convient de se demander comment favoriser le développement d'un langage oral et écrit diversifié et adapté à des circonstances d'interaction multiples et contrastées?

La problématique du choix des référents théoriques pour la logopédie reste largement ouverte. Si l'intérêt des logopédistes pour un approfondissement de leurs connaissances relatives à des référents psychologiques, aux sens relationnel, systémique (1), voire psychanalytique (de Dardel, 1990) du terme, transparait notamment au travers des propositions de stages de formation continue et des thèmes présentés dans la revue "Paroles d'Or", on peut s'interroger sur leur relative distance à l'égard des acquis de la psychologie du langage. A quoi ce décalage tient-il? Correspond-il au fait que systémique et psychanalyse représentent des cadres théoriques susceptibles de proposer non seulement une interprétation étiologique des troubles langagiers, mais de suggérer des orientations de traitement, alors que la psycholinguistique se limite à proposer un cadre de référence pour la caractérisation des formes langagières actualisées sans suggérer aucun déroulement thérapeutique ? En effet, d'une part, d'un point de vue systémique, un trouble langagier étant envisagé comme un symptôme porteur de sens, représentant une tentative de solution vouée à l'échec d'un dysfonctionnement relationnel le plus souvent situé dans le cadre familial, le traitement mise sur les capacités de transformations des relations entre les individus en présence, cherche à augmenter par le biais de procédés de métacommunication, c'est-à-dire d'explicitation des enjeux des relations, l'harmonie de la congruence entre les divers niveaux verbaux et non verbaux de la communication, congruence perturbée lorsque ce qui se dit contredit des mimiques, des gestes, des intonations.

D'autre part, d'un point de vue psychanalytique, tout sujet étant considéré comme se construisant à travers les discours qu'il actualise, un système symbolique secondaire, doté de règles d'organisation propres, expression d'un fonctionnement psychique inconscient, un dysfonctionnement langagier est interprété comme la matérialisation d'un système signifiant dont il s'agit de cerner les lois. Et l'intervention psychanalytique est décrite par Kristeva (1981) comme permettant "de feuilleter le langage, de séparer le signifiant du signifié, de nous obliger à penser chaque signifié en fonction du signifiant qui le produit et vice-versa", et comme cherchant "à empêcher l'écrasement du signifié par le signifiant qui fait du langage une surface compacte logiquement décomposable" (p. 271). Une certaine connaissance des référents systémiques et psychanalytiques paraît donc fonctionner comme un point de repère essentiel pour privilégier au cours du traitement logopédique la dimension de (ré)investissement du langage par l'enfant, supposant une (ré)découverte de son droit de prise de parole, et du plaisir des jeux de langage. Dans une telle perspective, l'intervention logopédique devient un espace de jeu, ou de négociation offrant l'occasion à des enfants frappés de découragement et de manque de confiance en soi de se sentir reconnus, et confirmés en leurs potentialités, afin d'oser élaborer de nouvelles représentations (Regard, 1989).

D'un point de vue logopédique, il semble que l'on aurait pu un peu schématiquement attendre de la psycholinguistique des représentations globalisantes et relativement exhaustives de l'acquisition du langage. Or, cette dernière discipline, bien que se situant au niveau théorique au coeur de débats relatifs à diverses conceptions du langage, propose de fait toute une gamme de recherches focalisées sur des objets d'étude certes très pointus, mais souvent non mis en relation. En référence aux méthodes d'analyse linguistique proposant des systèmes de classification des unités constitutives de la langue, la psycholinguistique étudie les procédures de traitement des unités linguistiques impliquées dans la production et la compréhension de phrases en prenant pour objet d'étude le traitement de catégories d'unités linguistiques (temps du verbe, déterminants, conjonctions), de diverses constructions syntaxiques (passive), voire de connaissances métalinguistiques. Repérant l'apparition en production de certaines marques de surface, elle étudie l'évolution des fonctions qui leurs sont attribuées au cours du développement ontogénétique (Bronckart, Kail, Noizet, 1983). Or, si ces recherches peuvent contribuer à susciter des représentations de certains aspects d'acquisition du langage en situations expérimentales, elles ne peuvent être utilisées à titre de repères, servant de fil conducteur pour la définition de l'orientation d'un traitement logopédique qui serait axé successivement sur la compréhension, la production ou l'analyse métalinguistique d'une catégorie d'unités puis d'une autre, voire de tournures syntaxiques précises. En effet, une telle décomposition de la langue en catégories d'unités correspondant à des rubriques thématiques d'enseignement allant de pair avec une séparation des activités de production, de compréhension et de réflexion métalinguistique

a déjà prouvé son peu d'efficacité dans le cadre d'un enseignement traditionnel du français à l'école.

On proposera ici de considérer que la pratique logopédique, influencée non seulement par les acquis de la psychologie (au sens large du terme) mais par ceux de certains courants pédagogiques (Freinet) est globalement orientée en fonction de 3 principes:

#### La variation des situations interactives

Le traitement logopédique vise l'acquisition d'une meilleure mobilité langagière supposant l'aptitude à dialoguer ou participer à un débat; à rédiger ou lire un texte en groupe, guidé par un adulte, ou enfin seul.

#### La fonctionnalité des activités langagières

Il s'agit de faire parler, lire ou écrire un enfant afin de favoriser une certaine éclosion de sa créativité langagière et de lui faire prendre goût à la parole et à l'écriture. On l'invite ainsi à distraire (conte, récit) ou informer (mode d'emploi, recette, lettre) un interlocuteur présent ou absent, enfant ou adulte, le plus souvent connu.

#### Le recours à une réflexion métalinguistique

On procure aux enfants des outils d'analyse de leurs productions langagières, leur permettant de relire leurs textes de façon critique afin des les modifier, des les améliorer, de les transformer. La réflexion métalinguistique est principalement d'ordre pragmatique (comment se passent les alternances de prises de parole dans un débat entre adolescents), ou lexicales (contraires, synonymes), et syntaxiques.

Evaluer et radicaliser une telle démarche semble possible en se référant aux acquis de la linguistique énonciative et textuelle, courant théorique se proposant de caractériser divers emplois de la langue se réalisant au travers de différents types de discours régis par des règles de fonctionnement sociaux. Plus précisément, dans le cadre d'un modèle du fonctionnement du discours (Bronckart, 1985), postulant que le contexte socio-matériel est un facteur fondamental de variation des formes discursives, les discours socialisés contemporains sont envisagés comme prenant des formes textuelles diverses: narrative, argumentative, explicative, informative selon le lieu social de leur production, le but visé, les statuts de l'énonciateur et du destinataire concernés déterminant leur position vis à vis du savoir ou d'opinions. Mais aucune de ces formes textuelles n'est considérée comme typiquement orale ou écrite, tout type de texte étant susceptible de se réaliser suivant le contexte dans lequel il s'inscrit sous la forme d'une matérialisation orale ou écrite, l'usage privilégiant cependant le recours à certaines formes textuelles à l'oral et à d'autres formes textuelles à l'écrit.

Une telle perspective théorique devrait d'une part permettre l'analyse des situations de production privilégiées dans le cadre des évaluations et des traitements logopédiques (de Weck, 1987, Humbert, 1989); d'autre part proposer des outils précis d'analyse du fonctionnement des divers types de textes produits ou lus en cours de traitement ou d'évaluation. Il

serait par ailleurs possible de dégager, pour chacun des discours sociaux les plus courants, le choix des plans de textes les plus fréquemment utilisés et la spécificité de l'agencement des unités linguistiques constitutives de la forme textuelle. Une telle démarche permettrait de dépasser une analyse des textes en termes de contenus abordés, et de susciter l'élaboration de représentations claires non seulement chez les logopédistes mais aussi chez les enfants de types de textes caractérisés par une organisation interne spécifique. Une telle analyse serait susceptible de fournir des critères précis d'évaluation des formes textuelles produites par les enfants, et de permettre la caractérisation des diverses sortes d'"erreurs" les plus courantes.

Divers travaux de recherche ont étudié le fonctionnement de certaines unités linguistiques dans le cadre de divers types de textes. Dolz, Rosat, Schneuwly (1990) mettent en évidence que pour un type de texte donné, seuls quelques systèmes de temps du verbe sont possibles (ex: narration: présent ou passé/simple; fait divers journalistique: passé composé/imparfait ou passé simple/imparfait; explication: présent), et qu'à l'intérieur d'un texte, l'alternance des temps du verbe est régie par divers facteurs notamment le passage d'une phase textuelle à la suivante et le marquage d'un point culminant. De Weck (1987a) analysant le fonctionnement des anaphores, soit des mécanismes de reprises pronominales ou nominales dans la narration et le récit oraux et écrits souligne que la densité de ces unités est plus importante dans la narration que dans le récit, et que l'évolution en fonction de l'âge passe de l'usage de déictiques à la constitution de chaînes anaphoriques supposant un usage d'unités diversifiées. Schneuwly (1988) étudie au travers de l'analyse de la ponctuation, des organisateurs, et des anaphores l'évolution des processus de planification dans des textes informatifs et argumentatifs, mettant en évidence le passage d'un fonctionnement "pas à pas" à 10 ans, supposant une construction du texte énoncé par énoncé et où la textualisation est étroitement dépendante de la planification, à l'apparition de blocs d'énoncés à 12 ans correspondant à des unités de représentation, et enfin à 14 ans à une autonomisation du fonctionnement des unités linguistiques constitutives de la surface des textes par rapport aux processus de planification supposant le choix d'un plan de texte.

Le présent article porte sur l'évolution en fonction de l'âge de certains aspects du fonctionnement de textes argumentatifs produits oralement et par écrit par des élèves de 10, 12 et 14 ans.

## II. VERS UNE CARACTERISATION DES DISCOURS ARGUMENTATIFS

### 1. Les situations d'argumentation

Dans quelles situations sociales argumente-t-on ? Dans quel but ? Qui argumente ? Pour quel destinataire ?

Les discours argumentatifs (DA) faisant partie des genres juridiques, politiques, syndicaux, publicitaires sont régis en fonction de conventions socio-culturelles. Ils s'inscrivent dans le cadre de situations sociales polémiques ou conflictuelles, où il s'agit de "créer des champs d'accords au prix de désaccords ou d'exclusions partagées" (Vignaux, 1988, p. 1).

Le but visé est de faire valoir une opinion, des idées, des convictions, c'est-à-dire un point de vue, et de le faire partager. L'énonciateur présente un point de vue qui lui paraît important, original, novateur dans le cadre d'un champ référentiel problématique. Soit, il s'adresse à un destinataire, sorte d'adversaire d'avis différent ou opposé, qu'il s'agit de convaincre, de persuader de l'intérêt, voire de la légitimité du point de vue proposé. Il convient de transformer les opinions du destinataire, ce qui suppose la réfutation de son point de vue initial, par la mise en cause de ses arguments et la proposition de nouveaux arguments. Soit, l'énonciateur s'adresse à un destinataire neutre qui peut être un pair ou un supérieur hiérarchique (ex: représentant institutionnel décideur rassemblant des opinions) à qui il s'agit de donner son avis, c'est-à-dire d'exposer un point de vue, et de le justifier par la présentation d'arguments l'étayant (ex: faire connaître, faire comprendre les idées qu'on défend) (Charolles, 1980).

### 2. Divers plans de discours argumentatifs

Selon Boissinot (1989,1990), tout DA passe d'un point de vue réfuté à un point de vue proposé par le biais d'un processus argumentatif. Parfois, l'un des 2 points de vue reste implicite. Le circuit argumentatif présente les faits ou les idées tenus par le scripteur et les rattache à l'un ou l'autre des points de vue, c'est-à-dire leur assigne un statut d'arguments.

On retrouve dans l'organisation d'un DA 2 dimensions, l'une de progression, l'autre de dialogisme. Il y a progression dans la mesure où tout DA suit un raisonnement passant d'une prémisse à une conclusion, c'est-à-dire un parcours ou un itinéraire argumentatif, composé d'un agencement d'arguments orientés en fonction d'un but, les arguments ou raisons les plus courants étant des propriétés, des caractéristiques, certains aspects de l'objet ou du domaine évoqué, et ayant un statut justificatif ou explicatif. Il y a dialogisme, soit intégration dans la forme discursive argumentative d'une alternance de positions, sorte de résidu de l'alternance des prises de position dans le dialogue, les arguments étayant chacun des points de vue exposés sont mis en contraste et discutés.

Certains DA privilégient la dimension de progression du raisonnement de l'énonciateur en ignorant ou minimisant d'autres points de vue possibles, et adoptent une démarche démonstrative supposant le recours à divers procédés tels: l'induction, la déduction, l'analogie. Par contre, d'autres textes présentent une organisation dialogique pouvant se réaliser de 3 façons: 1) le DA simule un dialogue entre points de vue opposés, la position tenue par la thèse adverse pouvant être relativisée, interrogée, mise en doute, attaquée, discréditée, ridiculisée,.... d'où l'introduction de diverses formes de discours rapporté. 2) La dimension dialogique transparait au travers de la mise en contraste des 2-3 phases du texte. Ainsi, la première phase expose le point de vue réfuté, et la 2ème présente le point de vue opposé; ou la première phase présente le point de vue initial, la seconde réfute ce point de vue ou met en évidence ses limites, et la troisième propose un nouveau point de vue. 3) Le texte adopte une organisation globale se rapprochant de l'exposition. Il commence par la représentation du point de vue de l'énonciateur et les phases du texte coïncident avec l'examen de divers thèmes, pour chacun desquels diverses positions sont mises en présence. La dimension dialogique du texte se trouve renvoyée à l'intérieur de l'exposition de divers thèmes, et présente pour chacun d'eux un ou des arguments favorables ou défavorables.

### 3. Comment susciter des DA ?

Vu la complexité d'organisation des discours argumentatifs, il est possible d'en dissocier les difficultés d'élaboration par le biais d'un certain nombre d'activités. On peut ainsi travailler:

#### 1) la prise de position:

Il s'agit de partir des représentations spontanées des enfants à propos d'un problème et de les amener à choisir un point de vue, une prise de position dans une situation sociale donnée. (Brassart, Lemoine, 1988). On cherchera aussi à susciter une décentration par rapport à leur propre point de vue en invitant les enfants à envisager plusieurs points de vue possibles sur un même thème (Constant, Delcambre, 1988).

#### 2) La réfutation

La réfutation réfère à la dimension dialogique du texte, soit à l'insertion par l'énonciateur dans le texte d'un avis opposé au sien, supposant la gestion d'arguments et de contre-arguments. Il s'agit d'amener les enfants à intégrer dans un discours caractérisé par une orientation argumentative dominante des contre-arguments. On propose de s'opposer à une prise de position (Coltier, Masseron, Vinson, 1987), de constituer des couples d'arguments et de contre-arguments regroupés sous diverses rubriques thématiques, et de faire intégrer ces blocs d'arguments et de contre-arguments dans le cadre d'un plan global du discours argumentatif supposant le passage d'un point de vue initial réfuté à un point de vue nouveau par le biais d'un circuit d'arguments (Noyère, 1988; Brassart et Lemoine, 1988; Delcambre, Vanseverren, Darras, 1988).

## III. UN EXEMPLE D'ANALYSE DE TEXTES ARGUMENTATIFS

### 1. Les situations de production

L'expérimentation consiste à faire produire à des élèves de 10, 12 et 14 ans de l'école primaire et secondaire genevoise (25 élèves par degré) 2 textes argumentatifs oraux et écrits. La production des textes est précédée d'une phase de préparation visant à homogénéiser la représentation que les élèves se font du thème à traiter: "Pour ou contre la voiture". D'où la passation d'un bref extrait (5 minutes) de 2 émissions de TV Educative présentant 2 points de vue opposés, l'un favorable l'autre défavorable. Suit au cours d'une discussion un regroupement des arguments en 2 listes, l'une réunissant les arguments favorables, l'autre les arguments défavorables.

La phase de production textuelle se déroule en 2 temps: l'écriture d'un texte argumentatif suivie quelques jours plus tard d'une production orale. Dans les 2 situations, il est proposé d'adopter une position intermédiaire à la fois "Pour et contre". D'où la consigne suivante: "On a vu qu'il est possible d'avoir 2 avis opposés à propos de la voiture, un avis "pour", un avis "contre". On a fait une liste des arguments possibles pour chacun de ces points de vue. A l'écrit: Ecris à mes collègues. Ecris-leur que tu es à la fois "pour et contre" la voiture, et justifie ton avis à l'aide de plusieurs arguments. A l'oral: "Donne-moi un avis intermédiaire à la fois "pour et contre" la voiture, et justifie-le à l'aide de plusieurs arguments".

Dans les 2 situations, le but est de donner son avis à un destinataire neutre, représentant de l'institution scolaire. Dans la situation 1, il s'agit de l'expérimentateur présent, dans la situation 2, des collègues absents de l'expérimentateur. Dans les 2 situations, le destinataire n'intervenant pas, le texte est contrôlé de façon interne par la représentation que l'énonciateur se fait de la situation. Il a une forme monogérée. L'opposition présence du destinataire en situation 2 et absence du destinataire en sit 1 se traduit par une transmission orale en sit 2 et écrite en sit 1.

### 2. Une méthode d'analyse des textes

L'analyse porte sur les trois aspects suivants du fonctionnement textuel:

#### a) L'adaptation des textes à la consigne

L'analyse vise à montrer que les textes supposent deux prises de positions distinctes: une position tranchée et une position intermédiaire. Par la position tranchée, le scripteur adopte une position totalement favorable ou totalement défavorable. Tous les arguments évoqués s'inscrivent dans la continuité du point de vue adopté et visent à l'étayer, ils sont co-orientés. Par la position intermédiaire, le scripteur

pèse "le pour et le contre", intègre les deux points de vue contradictoires, supposant l'explicitation d'arguments et de contre-arguments.

b) Les modes d'organisation des textes:

Deux principaux modes d'organisation des textes défendant une prise de position intermédiaire sont mis en évidence:

a) La présentation successive de 2 points de vue contradictoires: supposant que le premier point de vue est exposé et étayé d'un regroupement d'arguments dans une première partie du texte, le second point de vue étant présenté et étayé d'arguments dans une deuxième partie du texte.

b) La présentation alternée de points de vue contradictoires: le texte pose "le pour et le contre" au travers de l'exposition de divers sous-thèmes. D'où une alternance de prises de positions de la part de l'énonciateur en fonction des sous-thèmes abordés.

c) Les organisateurs textuels

Les organisateurs recouvrent selon la terminologie de la grammaire traditionnelle les conjonctions, les locutions conjonctives et certains adverbes, étudiés du point de vue de leurs fonctionnements textuels. Ainsi, seules sont prises en considération les unités situées en début d'énoncés. Unités de connexion, les organisateurs sont considérés comme exerçant 3 fonctions principales:

- unités de balisage: situées en début des phases d'un texte, en marquent les diverses transitions possibles.
- unités d'empaquetage: contribuent au regroupement d'énoncés. Elles sont situées soit en début, soit à l'intérieur d'un regroupement d'énoncés.
- unités de liage: situées en début d'énoncés, assurent la continuité matérielle du texte.

Les organisateurs textuels ont été répartis pour l'analyse en 6 catégories: 1) ET / 2) TEMPORELS (pis, et pis, alors, après, ensuite, avant) / 3) PONCTUATION ORALE (ben, en ben, bon, ah, hein, quoi, voilà) / 4) NON TEMPORELS (mais, autrement, par contre, sinon, d'un côté, de l'autre côté, soit...soit, en plus, en fait, par exemple) / 5) SUBORDONNANTS NON TEMPORELS (parce que, pour, tandis que, puisque, si) - 6) AUTRES (Subordonnants temporels, Expressions temporelles, Déictiques, Spatiaux).

3. Certaines caractéristiques des textes argumentatifs

a) L'adaptation à la consigne

Si la majorité des textes quel que soit l'âge sont adaptés à la consigne dans la mesure où ils prennent une position intermédiaire intégrant des points de vue contradictoires, on note cependant, dans certains textes produits par les enfants les plus jeunes (10-12 ans), l'adoption d'une prise de position tranchée totalement pour ou contre. Une telle prise de position est annoncée en début de texte par un énoncé

introdutif comme (Moi je suis contre / je pense que c'est bien /...) supposant l'usage d'un verbe exprimant le dire ou le penser avec un JE pour sujet.

A l'oral, la position tranchée apparaît dans un quart des textes à 10 ans, dans un cinquième des textes à 12 ans, et disparaît presque à 14 ans. A l'écrit, on note la diminution progressive d'une telle prise de position de 10 ans (1/3 des textes) à 12 ans (1/6 des textes) et sa disparition à 14 ans. La prise de position tranchée est la manifestation d'une tendance de l'énonciateur à la centration sur son propre point de vue. La diminution progressive du nombre de textes sous-tendant une telle prise de position tranchée est révélatrice du développement d'une aptitude à la centration sur d'autres points de vue.

10 ans: oral

je pense que c'est pratique / -- pis on est bien installé à l'intérieur - pis c'est mieux quoi -- moi j'aime bien la voiture j'sais pas pourquoi eh - elle est à nous pis on peut faire c'qu'on a envie avec - on peut aller où on a envie avec - ou j'sais pas -- eh ça peut aller eh dans plusieurs endroits aussi - pis j'sais pas - on peut aussi la prendre quand on a envie - comme ça - pis voilà

b) Modes d'organisation des textes

Les textes posant un point de vue intermédiaire et commençant par un énoncé introductif du type "Moi je suis à la fois pour et contre", présentent une évolution de leur mode d'organisation relativement distincte à l'oral et à l'écrit .

A l'oral: à 10 et 12 ans, le mode de présentation successif de 2 points de vue opposés apparaît dans 40% des textes, et est ainsi plus fréquent que la présentation des points de vue contradictoires au travers de l'exposition de divers sous-thèmes (30% des textes). Mais ce rapport s'inverse brusquement à 14 ans où la présentation des points de vue au travers de l'exposition de différents sous-thèmes devient majoritaire (64% des textes) et où le mode de présentation successif des 2 points de vue opposés devient nettement secondaire (12%). Enfin, quelques textes présentent une intégration de points de vue autres (16%) introduits par des expressions comme "les gens disent que / mon père pense que /...).

14 ans: oral

moi je trouve c'est un moyen d'transport qui est très - qui est utile pour les grandes distances - bon pis c'est c'est un peu moins pratique / - mais bon y a y a ce problème de la pollution - mais de toute manière si on devait supprimer la voiture - on pourrait pas - parce que les gens sont tellement habitués à l'utiliser eh - qu'ça soit pour un p'tit trajet ou pour autre chose / et pis bon moi j'pense que d'ici peu d'temps on devra utiliser l'énergie solaire - c'qui devrait bientôt arriver - il existe déjà des des eh - on utilise déjà l'énergie solaire - pis bon après ça résoudra ce problème de pollution - / et puis eh sinon bon ben moi j'l'emploie -

j'l'emploie pas - disons que quand j'avais avec mes parents - en principe c'est eh pour s'déplacer sur des grandes distances - quand j'avais en ville moi j'avais - j'avais à pied si c'est - si c'est pas loin - j'utilise le train quand j'avais chez des amis - eh à la campagne - et puis eh sinon le bus - de temps en temps - / mais voilà quoi eh - j'pense aussi qu'les gens i s'rendent p't'être pas tous compte que ça pollue - i s'disent eh oh c'est - d'ailleurs on voit là dedans qu'i disent eh - c'est p't'être pas c'qui a de plus polluant - mais les gens s'rendent p't'être pas compte - c'est c'est un problème que qui est pour tout le monde - / mais bon on peut pas - on peut pas l'maîtriser entièrement - y a beaucoup trop de monde qui utilise la voiture oubien nimporte quoi - vélo moteur - moto - tout c'qui pollue - on pourra pas s'en séparer - / voilà c'est tout ce que j'ai à dire

A l'écrit, le mode de présentation successif des 2 points de vue est l'organisation textuelle privilégiée quel que soit l'âge. Augmentant légèrement de 10 ans (40%) à 12 ans (52%), ce mode d'organisation est pour ces 2 âges deux fois plus fréquent que la présentation alternée des points de vue au travers de l'exposition des sous-thèmes. Cette tendance se radicalise à 14 ans où la présentation successive des 2 points de vue continuant à augmenter (56%) devient le mode d'organisation textuelle le plus fréquent, la présentation alternée des points de vue devenant secondaire (12%). Enfin, certains textes (28%) intègrent d'autres points de vue.

14 ans: écrit

Pour: c'est une facilité de déplacement et de confort contrairement au TPG qui ne sont ni confortables ni très pratiques. Exemple essayez de partir de la campagne genevoise au centre de Genève en bus, vous aurez des problèmes, alors qu'avec une voiture vous y serez bien plus vite. Autre avantage les transports publics en général ne sortent pas de ville alors qu'avec une voiture on peut aller où on veut quand on le désire. Encore un avantage il faut souvent attendre longtemps pour prendre le bus et les trajets sont aussi plus longs que lorsqu'on utilise sa voiture.

Contre: c'est vrai que ça pollue mais certains bus aussi, sans parler des bateaux et des trains qui pour leur fournir de l'électricité il faut modifier le paysage. Sur le tableau 12 les bus sont présents loin derrière les voitures. Mais si l'on élimine toutes les voitures, il ne restera plus que les bus des TPG. Le taux de pollution restera le même. Je pense qu'il faut trouver de nouveaux combustibles non polluants pour remplacer voitures, bus, vélomoteurs. Par exemple les voitures solaires.

c) Les organisateurs

A 10 ans, les principaux organisateurs utilisés sont des marques de continuité: PIS-ET PIS et des unités de PONCTUATION ORALE (QUOI, BEN, VOILA) à l'oral; et ET à l'écrit. Ces unités marquent la juxtaposition des points de vue et celle des

arguments. Quelques SUBORDONNANTS NON TEMPORELS (PARCE QUE) introduisent à l'écrit des arguments à valeur justificative du point de vue adopté.

A 12 ans, si des unités marquant la continuité du texte apparaissent encore, un grand nombre d'organisateur présente des valeurs sémantiques spécifiques et contribue à la constitution de regroupements d'énoncés. Ainsi, si à l'oral, cette fonction d'empaquetage est principalement assurée par des SUBORDONNANTS NON TEMPORELS marquant non seulement la justification (PARCE QUE), mais l'opposition (TANDIS QUE), l'éventualité (SI), la finalité (POUR); à l'écrit cette fonction est non seulement assurée par des SUBORDONNANTS NON TEMPORELS, mais aussi par des NON TEMPORELS qui restent principalement constitués de MAIS.

A 14 ans, le marquage de l'organisation textuelle se hiérarchise, dans la mesure où les organisateurs marquent non seulement le regroupement d'énoncés, mais assurent une fonction de balisage, c'est-à-dire d'introduction des diverses phases du texte. A l'oral, si les SUBORDONNANTS NON TEMPORELS marquent le regroupement d'énoncés, les phases textuelles sont ponctuées de NON TEMPORELS, articulant les phases entre elles de façon contrastive. Ces dernières unités apparaissent le plus souvent par groupes constitués d'un NON TEMPOREL généralement à valeur oppositive, organisateur pivot précédé ou suivi d'unités sans valeur sémantique spécifique: unités de PONCTUATION ORALE OU TEMPORELS (MAIS BON, ET PIS SINON BON BEN, MAIS VOILA QUOI SINON). A l'écrit, la structuration en phases du texte étant non seulement marquée par des organisateurs, mais par le découpage du texte en paragraphes (70% des textes), les NON TEMPORELS et les SUBORDONNANTS NON TEMPORELS ont davantage une fonction de regroupement des énoncés à l'intérieur des phases du texte.

IV. CONCLUSION

Des textes argumentatifs peuvent être issus de diverses situations interactives de production. Schématiquement, soit le but est de convaincre un destinataire d'avis opposé et le texte progresse du rejet du point de vue adverse à la proposition d'une nouvelle prise de position. Soit le but visé est de donner son avis à un destinataire neutre, et diverses prises de positions sont possibles, au sens où l'énonciateur peut soit adopter une position tranchée et la justifier, soit adopter une prise de position pesant "le pour et le contre", c'est-à-dire évaluant les avantages et les inconvénients de prises de positions contradictoires.

Vu la consigne exigeant l'adoption d'un point de vue intermédiaire pesant "le pour et le contre", les textes analysés oscillent de fait entre 2 points de vue contradictoires. Ils sont construits sans progression argumentative, et supposent une prise de position statique, dans la mesure où ils annoncent un point de vue en début de texte, le conservent tout au cours du texte, voire le réexplicitent dans un énoncé final.

La structuration de ces textes se diversifie à l'oral et à l'écrit au cours du développement ontogénétique. Si, à 10-12 ans, la décomposition du texte en deux parties véhiculant des positions contradictoires est l'organisation privilégiée dans tous les textes, ce mode d'organisation devient spécifique de l'écrit dès 14 ans. Dans ces textes, la dimension dialogique transparait au travers de la mise en contraste des 2 phases, fréquemment soulignée par des sous-titres POUR/CONTRE introductifs de chacune des parties du texte. Le déroulement interne de chacune des parties du texte est constitué d'un enchaînement d'arguments co-orientés, c'est-à-dire véhiculant tous la même prise de position, les organisateurs marquant l'articulation entre eux des arguments, ou de couples d'arguments et de contre-arguments. Ce sont principalement des ENUMERATIFS assurant l'enchaînement d'arguments co-orientés, et des ILLUSTRATIFS introductifs d'exemples, les OPPOSITIFS ne sont utilisés que pour la mise en contraste d'arguments et de contre-arguments. A l'oral, dès 14 ans, le mode d'organisation des textes privilégié simule l'alternance des points de vue constitutive d'un dialogue. La dimension dialogique des textes transparait au travers du changement de perspective, d'orientation, ou de point de vue sous-jacent à l'examen de chacun des sous-thèmes. Ainsi, l'examen de chaque sous-thème suppose soit l'adoption d'un changement de position, soit la mise en contraste d'arguments et de contre-arguments. Des organisateurs à valeur OPPOSITIVE soulignent l'articulation contrastive des phases du texte, voire des arguments et des contre-arguments à l'intérieur d'une phase.

D'un point de vue logopédique, il semblerait envisageable de développer chez les enfants les plus jeunes une réflexion sur la diversité des conditions de production des textes, et chez les enfants plus âgés une réflexion métadiscursive permettant de susciter des représentations relativement claires de diverses formes textuelles argumentatives, explicatives, informatives, narratives, supposant une connaissance des plans de textes les plus courants et du fonctionnement des unités les plus spécifiques de chaque type de texte.

M.C. Rosat

Notes

LOGOPEDIE ET PENSEE SYSTEMIQUE, Paroles d'Or, (Revue de l'ARLD), numéro spécial, septembre 1989.

BIBLIOGRAPHIE

BOISSINOT, A., LASSERRE, M.M., (1989). Techniques du français. Argumenter, lire, rédiger, Ed. Lacoste.

BOISSINOT, A., LASSERRE, M.M., (1990). "Argumenter, du collège au lycée", in Le Français Aujourd'hui 89, 17-27.

BRASSART, D., LEMOINE, M. (1988). "Apprendre à écrire des discours argumentatifs au CE1, est-ce possible?", in Recherches (revue de l'AFEF) 9, 17-32.

BRONCKART, J.P. et all., (1985). Le fonctionnement des discours, Paris, Delachaux et Niestlé.

BRONCKART, J.P., KAIL, M., NOIZET, G. (1983). Psycholinguistique de l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé.

CHAROLLES, M. (1980). "Les formes directes et indirectes de l'argumentation", in Pratiques 28.

COLTIER, D., MASSERON, C., VINSON, MC, (1987). "Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en 3ème", in Pratiques 53.

CONSTANT, M., DELCAMBRE, I. (1988). "Entre chiens et chats", in Recherches 9, 5-12.

Contributions à la pédagogie du texte II, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education 52, Université de Genève.

DE DARDEL, C. (1990). "Le jeu de sable dans la pratique logopédique", in Paroles d'Or 6.

DELCAMBRE, I. VANSEVEREN, M.P., DARRAS, F. (1988). "Apprendre à gérer des contre-arguments", in Recherches 9, 61-108.

DE WECK, G. (1987a). "Le fonctionnement des anaphores dans deux types de récits", in Feuillets 9, 127-146.

DE WECK, G. (1987b). "Psychologie du langage et logopédie", in Paroles d'Or, (Revue de l'ARLD) 1.

DOLZ, J., ROSAT, M.C., SCHNEUWLY, B., (1990). "Tense alternation: a textual competence in construction. An analysis in three languages: german, catalan, french", in Revue Européenne de l'Education.

HUMBERT, S. (1989). "Les diverses thérapeutiques du langage", in Paroles d'Or 5.

KRISTEVA, J. (1981). Le langage, cet inconnu. Seuil, Col. Points.

- NOYERE, A., (1988). "Vous avez tort.. c'est très bien le train", in Recherches 9, 33-54.
- REGARD, I. (1989). "Le fil d'Ariane", in Paroles d'Or 5.
- ROSAT, MC., (1989). "Organisateurs textuels et conditions de production", in Le Français Aujourd'hui 86, 40-50.
- ROSAT, MC. "A propos de réalisations orales et écrites d'un texte argumentatif", in Etudes de linguistique appliquée 81, (à paraître).
- SCHNEUWLY, B. (1988). La construction du langage écrit chez l'enfant. Paris, Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, M.C. (1986). "Analyse ontogénétique des organisateurs textuels dans deux textes informatifs écrits", in Pratiques 51, 39-53.
- SCHNEUWLY, B., ROSAT, MC., DOLZ, J., (1989). "Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits", in Langue Française 81, 40-58.
- VIGNAUX, G. (1988). Le discours acteur du monde. Enonciation, argumentation et cognition. Ed. Ophrys.