

Des matrices d'argumentation à l'usage des étudiants en linguistique

Emmanuelle Huver, Stéphanie Katchavenda

▶ **To cite this version:**

Emmanuelle Huver, Stéphanie Katchavenda. Des matrices d'argumentation à l'usage des étudiants en linguistique. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2002. hal-01919126

HAL Id: hal-01919126
https://hal.science/hal-01919126

Submitted on 12 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des matrices d'argumentation à l'usage des étudiants en linguistique

Introduction

Un décalage entre la grammaire scolaire, enseignée au collège (trop rarement au lycée), et la linguistique enseignée à l'université est, en partie, à l'origine des difficultés de nos étudiants de première année de Lettres Modernes. En effet, les étudiants sont déroutés par une discipline qui leur paraît à la fois familière et totalement nouvelle puisque, à la différence de la grammaire scolaire qui demande essentiellement l'acquisition d'un savoir, la linguistique suppose l'acquisition et la mise en œuvre non seulement d'un métalangage mais aussi d'une méthodologie spécifiques, entre autres en ce qui concerne la pratique de l'écrit argumentatif. Or, on constate que les étudiants de première année éprouvent des difficultés pour construire une argumentation linguistique rigoureuse, c'est-à-dire une démonstration pertinente, qui correspond aux attentes institutionnelles. Ils ignorent ce qu'est un raisonnement linguistique, alors que ce savoir-faire scientifique est indispensable à la maîtrise de cette discipline et à leur formation à long terme.

Ici, le terme d'*argumentation* s'ancre dans le cadre spécifique de l'étude de la linguistique : il ne s'agit pas pour les étudiants de convaincre un interlocuteur ou de modifier son point de vue, mais, selon les termes de D. Bucheton et J.-C. Chabane, de « *faire l'examen critique et objectif d'un fait ou d'une question*. » (Bucheton D. et Chabane J.-C., 1998, p.17-18). Autrement dit, l'étudiant doit « *mettre en œuvre des procédures en vue de produire les résultats interprétatifs qui sont codifiés par la discipline. Produire une interprétation, c'est en réalité argumenter en faveur de celle-ci selon des procédures réglées*. » (Veck B., 1990, p.97).

Dans notre article, nous nous attacherons à analyser les difficultés spécifiques à l'argumentation linguistique rencontrées par des étudiants de première année. Ainsi, nous examinerons les textes argumentatifs produits par des étudiants spécialistes de Lettres Modernes : pour cela, nous examinerons une sélection de copies afin de dégager une typologie d'erreurs propres à l'argumentation linguistique. Puis, nous proposerons une piste de réflexion didactique sous forme de matrice d'argumentation, ce modèle de démarche argumentative permettant aux étudiants de gérer les aspects formels et structurels de la production attendue lors d'une évaluation sommative. Enfin, la matrice fera l'objet d'une évaluation au moyen de l'analyse d'un second groupe de copies.

I. Analyse de copies d'étudiants

A. Conditions de l'expérimentation

Notre premier corpus est constitué de sept copies, sélectionnées parmi un ensemble de vingt copies, qui ont été produites en mai 2000 lors d'une évaluation sommative. La consigne était la suivante :

« *Quelle est la nature des mots soulignés dans le corpus suivant. Justifiez votre réponse.*
Quand je te l'ai prêté, ce pantalon était <u>neuf</u>.
Quand tu es venu, je t'ai prêté <u>neuf</u> pantalons. »

Nous avons formulé la consigne de façon à inciter les étudiants à justifier leur réponse, pour éviter qu'ils ne commettent une erreur classique, à savoir : l'affirmation tient lieu de démonstration.

Nous avons sélectionné ces copies en fonction de leur exemplarité. En effet, elles sont représentatives des erreurs commises de façon récurrente par les étudiants (cf. annexes pp.6-11)

B. Analyse des erreurs récurrentes

La consigne, telle qu'elle est formulée, appelle pour chaque phrase une réponse en deux parties, et ce, quel que soit l'ordre dans lequel ces parties se présentent :

1. détermination de la nature grammaticale de *neuf* ;
2. justification raisonnée de la réponse.

Il apparaît que les erreurs commises par les étudiants ne portent pas tant sur l'analyse de la nature grammaticale de *neuf* que sur la justification méthodique de la réponse, ce qui se manifeste par deux types d'erreurs : des erreurs portant sur les savoirs et des erreurs portant sur les savoir-faire.

1. Des erreurs qui portent sur les savoirs

D'une part, les étudiants ne semblent pas connaître le métalangage, et encore moins la terminologie propre à la linguistique.

Par exemple : - « *Un adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le sujet* [au lieu de nom] *auquel il se rapporte*. » (DC a) ;
- « *Neuf est un* ***informateur*** [au lieu d'adjectif]. » (DC a) ;
- « *On en déduit donc que neuf est un* ***article*** [au lieu de déterminant]. » (LM b) ;
- « [*Neuf*] *fonctionne en* ***nom expansé*** [au lieu de SN] *avec pantalon. Quand on prend neuf pantalons pour le pronominaliser, la phrase est alors* ***sémantique*** [au lieu de grammaticale] *: « Je te les ai prêté »* (sic). » (BC b) ;
- « [*Neuf*] *est un* ***complément du sujet***. [au lieu d'attribut du sujet] » (PM a).

D'autre part, les étudiants ne semblent pas posséder le minimum requis en grammaire qui leur permettrait d'énumérer les propriétés des différentes notions grammaticales.

Par exemple : - ils confondent nature et fonction : « *Neuf est ici un COD*. » (HD b), « *Un adjectif peut s'employer différemment. Il peut être qualificatif, comme par exemple dans : un enfant malade, mais il peut également être attribut du sujet. Aussi, « malade » peut être aussi* (sic) *confondu avec un COD*. » (HD b) ;
- ils ne connaissent pas ou approximativement les critères définitoires d'une classe grammaticale (cf. TS a).

2. Des erreurs qui portent sur les savoir-faire

D'une part, les apprenants ont du mal à mobiliser les savoirs en adéquation avec la thèse qu'ils défendent, si bien qu'ils proposent des arguments non pertinents, sans rapport avec la thèse soutenue.

Par exemple : - « *Le verbe être appelle toujours un attribut du sujet lorsqu'il est transitif. Un attribut du sujet peut avoir comme nature : adjectif, substantif. Exemple : Ce pantalon était la meilleure chose qui me soit arrivée. Ici, neuf est un attribut du sujet dont la nature est adjectivale*. » (LM a),
- « *Neuf est un adjectif attribut du sujet pantalon. On peut le pronominalisé (sic). = Ce pantalon l'était*. » (BC a, idem pour b).

D'autre part, les étudiants ne savent pas comment rédiger une argumentation pertinente, si bien qu'ils noircissent des pages et des pages en espérant que quelques uns des éléments attendus par l'enseignant s'y trouveront.

Par exemple : LM, DC, TS.

Par ailleurs, la structure de l'argumentation, quand elle existe, est souvent déficiente, et ce pour plusieurs raisons :

- Les étudiants n'explicitent pas la thèse qu'ils défendent :

Exemple : DC b ;

- Ils produisent des démonstrations incomplètes :

Exemple : BC

Remarque : Cette part d'implicite est vraisemblablement due à la situation d'interaction, où l'interlocuteur est perçu comme un correcteur omniscient et non comme une personne à convaincre.

- Ils ne maîtrisent pas l'usage des connecteurs :

Exemple : HD a (*aussi, donc*), LM b (*d'où*) ;

- Toutes ces erreurs aboutissent parfois à des conclusions pour le moins aberrantes :

exemple : « *Les deux neuf n'appartiennent donc pas à la même catégorie syntaxique, bien qu'étant homonymes. Le premier (dans a) est un adjectif épithète. Et le second (b) également adjectif.* » (LS).

Face à la récurrence de ces différents types d'erreurs, nous avons eu recours à diverses stratégies de remédiation.

II. Propositions de remédiation

A. Des stratégies insatisfaisantes

Pour pallier les erreurs portant sur les savoirs, nous avons eu recours à la stratégie de remédiation suivante : une récapitulation des pré-requis sous forme de « petits » cours magistraux portant sur les pré-requis en grammaire ainsi que sur les propriétés des différentes notions grammaticales.

Cependant, cette tentative s'est révélée insatisfaisante. En effet, les étudiants se sont sentis noyés sous la masse d'informations, d'autant qu'elles interféraient avec leurs propres réminiscences de grammaire scolaire, qu'ils ne savaient pas articuler avec leurs « nouvelles » connaissances linguistiques.

De plus, nos étudiants éprouvaient encore des difficultés à sélectionner le savoir pertinent pour le convertir en argument. Enfin, il est évident que la passivité inhérente aux cours magistraux ne favorise pas l'apprentissage ni l'acquisition[1].

Pour pallier les erreurs portant sur les savoir-faire, nous avons dicté des corrigés d'exercices sous forme de paragraphes argumentatifs types.

Cependant, cette tentative s'est également révélée insatisfaisante, notamment du fait que les étudiants ne se rendaient pas compte du caractère reproductible de la structure de ces paragraphes. De plus, nous avions conscience que cette démarche d'enseignement, déductive et non inductive, contribue encore une fois à la passivité des apprenants.

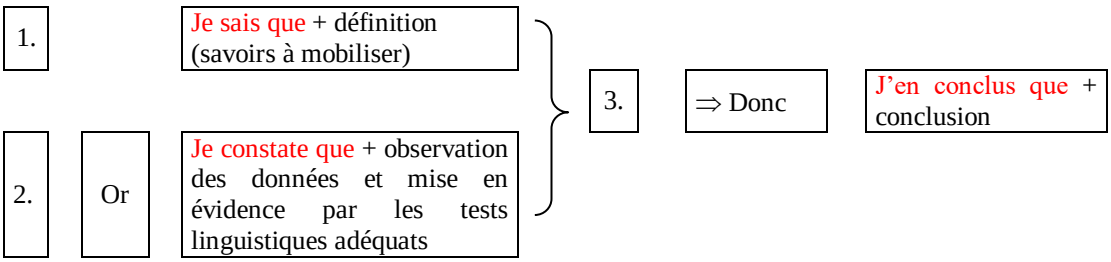
B. Une autre stratégie : la matrice d'argumentation

Opérant surtout dans les Travaux Dirigés, nous tenions à ce que nos étudiants prennent activement part au cours, l'objectif étant de « *montrer que l'on a compris, que l'on a mémorisé les savoirs enseignés, que l'on sait les articuler, les mettre en relation, les convoquer devant tel ou tel problème posé, montrer que l'on connaît les règles du jeu, spécifiques de tel ou tel univers de savoir ou de discours*. » (Bucheton D. et Chabane J.-C., 1998, p.17-18). C'est pourquoi nous avons réfléchi à l'élaboration de ce que nous avons appelé une matrice d'argumentation.

Nous empruntons ce terme de *matrice* à Denis Bertrand qui la définit comme une « *ossature fonctionnelle* » (Bertrand D., 1995, p. 86). (Par parenthèses, notons que nous avons adapté à la linguistique ce que ce dernier applique à la littérature).

Cette matrice se présente de la façon suivante :

[1] Rappelons la distinction entre apprentissage et acquisition : « [L'acquisition est un] *processus cognitif d'internalisation des savoirs et des savoir-faire constitutifs d'une compétence. C'est un processus interne, non observable directement, non conscient, non accessible à la volonté*. » (Holec H., 1995, p.39), « [L'apprentissage est un] *comportement observable, conscient et accessible à la volonté, ayant pour objectif l'acquisition de compétence(s). (…) Le rapport entre apprentissage et acquisition n'est pas un rapport direct de cause à effet : certains apprennent beaucoup mais acquièrent peu, d'autres acquièrent beaucoup mais apprennent peu*. » (Holec H., 1995, p.40)



Cette matrice a été utilisée en cours dans le cadre d'une séquence portant sur la nature des mots. Afin que le étudiants apprennent à la manipuler, nous avons procédé en trois temps :

1. Présentation magistrale de la matrice générale et d'un exemple simple portant sur la différence entre déterminant et pronom (cf. annexes p.1) ;
2. Application sous forme d'exercice portant sur l'analyse de *de* (cf. annexes pp.1-2) ;
3. Vérification sous forme de devoir écrit portant sur la différence entre adjectif et déterminant (cf. annexes p.3) , ce qui a donné lieu à un deuxième jeu de copies. Celui-ci nous a permis d'évaluer l'efficacité de la matrice.

C. Avantages de la matrice

A priori, cette matrice présente de nombreux avantages dont le principal est son abstraction, qui lui confère un caractère généralisable en montrant que toute argumentation linguistique repose sur une méthodologie scientifique rigoureuse et une structure argumentative invariable. Il nous a semblé que la mise en lumière de ces invariants pourrait constituer un outil précieux pour les étudiants. En effet, ce modèle permet une maîtrise systématisée du savoir, une façon méthodique de procéder. En d'autres termes, « *le gain (…) est celui d'un métalangage. (…) Ce métalangage fait ainsi apparaître le caractère canonique* [du paragraphe argumentatif]. *(…) Le dégagement d'une matrice permet de combiner l'analyse et la production de textes*. » (Bertrand D., 1995, pp.86-87)

De plus, comme une argumentation linguistique se fonde fréquemment sur la même structure, on peut appliquer la matrice à différents domaines de la linguistique. Aussi celle-ci permet-elle de justifier :

- la reconnaissance des unités linguistiques : morphèmes, mots, syntagmes (cf. annexes p.3) ;
- les fonctions en syntaxe (cf. annexes p.4) ;
- ou encore les relations lexicales en sémantique (cf. annexes p.4).

La matrice présente également deux avantages secondaires :

1. elle fait ressortir la différence méthodologique entre la grammaire scolaire (non scientifique) et la linguistique (scientifique) ;
2. elle favorise la maîtrise des connecteurs.

D. Remarques concernant l'exercice sur les classes distributionnelles

Dans l'exercice que nous présentons ici, nous avons demandé aux étudiants de catégoriser, et non de sous-catégoriser le mot *neuf*. Mais la sous-catégorisation (adjectif qualificatif vs relationnel ; déterminant numéral vs autres déterminants) reste tout aussi justifiable au moyen de la matrice : « Je sais que » l'adjectif qualificatif est gradable et peut occuper la position d'attribut du sujet / « je sais que » le déterminant numéral est invariable.

De plus, le statut de la substitution a fait entre nous l'objet de débats animés. En effet, nous nous sommes demandé si cette opération linguistique constituait un argument au même titre que les critères morphologiques et syntaxiques ou si elle était prépondérante dans la mesure où elle permet de fonder une hypothèse permettant ensuite de mobiliser les critères sus-cités. Adopter ce deuxième point de vue suppose alors une autre présentation de la matrice. (cf. annexes p.5).

Cette deuxième présentation a l'avantage de respecter le processus cognitif : je pose une hypothèse puis je la vérifie au moyen des tests appropriés. Cependant, nous avons opté pour la première présentation car le test de la substitution constitue effectivement un argument permettant de déterminer la nature d'un mot. De plus, l'atout majeur de cette dernière est

d'être valable quel que soit le domaine de la linguistique. L'apprenant prend ainsi conscience du caractère récurrent de sa structure. Or, c'est ce caractère généralisable de la matrice qui nous semble être un outil particulièrement précieux pour les étudiants.

III. Expérimentation de la matrice

A. Conditions de l'expérimentation

Notre corpus est constitué de quatre copies, sélectionnées parmi un ensemble de quatorze copies, qui ont été produites en octobre 2001 lors d'une évaluation sommative. La consigne était la suivante :

« *Indiquez la nature de neuf dans le corpus suivant.*

Il s'est acheté un pantalon neuf.

Il s'est acheté neuf pantalons. »

Là encore, nous avons sélectionné ces copies en fonction de leur exemplarité (cf. annexes pp.12-14).

B. Les résultats

Nous pouvons constater en général une nette amélioration des copies. Il est par exemple remarquable que nous n'avons pas trouvé ici de « copie blanche », ce qui n'était pas le cas dans le premier groupe de copies. De plus, pour chacune des catégories d'erreurs évoquées ci-dessus, nous avons également observé des progrès.

1. Maîtrise des savoirs

Il reste encore des problèmes concernant les pré-requis grammaticaux, et notamment des problèmes qui concernent les propriétés des différentes notions grammaticales.

Exemples : - « *L'adjectif est indéplaçable*. » (DA a). Or, le test du déplacement n'entre pas dans les critères définitoires de l'adjectif.

- De même, très peu d'étudiants ont mentionné le fait que « *les adjectifs dépendent d'un autre terme de la phrase, généralement nominal ou pronominal*. » (Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., 1996, p.355)

Il va de soi que la matrice doit être accompagnée d'un document récapitulant les propriétés des différentes notions grammaticales.

Cependant, nous observons que les étudiants manipulent mieux et de façon plus adéquate le métalangage. De même, ils ne confondent plus aussi systématiquement nature et fonction. En effet, seule une copie parle « *d'adjectif épithète* » (BC a). Enfin, en ce qui concerne spécifiquement cet exercice, nous avons noté une meilleure distinction entre les domaines de la linguistique (ex. : différenciation morphologie / syntaxe).

Ces trois derniers points nous ont surprises car nous ne pensions pas qu'une matrice d'argumentation, dont l'objectif est d'améliorer des pratiques scripturales, donc des savoir-faire, pouvait également avoir pour effet une meilleure maîtrise des savoirs : le fait même de raisonner par arguments oblige vraisemblablement à « prendre au sérieux » les définitions pour pouvoir les projeter sur les données.

2. Maîtrise des savoir-faire

En revanche, il est particulièrement frappant que les apprenants mobilisent mieux les savoirs en adéquation avec la thèse qu'ils défendent, si bien qu'ils proposent *tous* des arguments en rapport avec les critères définitoires qu'ils énoncent.

Exemples : (cf. annexes pp.12-14).

De plus, les critères auxquels les étudiants ont recours sont d'ordre syntaxique et morphologique, et non plus pseudo-sémantique ; par ailleurs, ils manipulent de façon systématique les opérations linguistiques. Deux conséquences en découlent :

1. Cela contribue à rendre leurs copies nettement moins « verbeuses » ;
2. La majorité des étudiants a évoqué (plus ou moins adroitement, certes !) le problème de l'invariabilité de *neuf* déterminant, ce qui n'est absolument pas le cas dans le premier échantillon de copies.

Exemples : « *ne s'acc. pas* ***?*** » (DB b) ;

« *Neuf est un déterminant. Il porte les caractéristiques principales, bien que le déterminant soit variable en genre et en nombre.* » (DA b).

Enfin, et c'est pour nous le principal, toutes les copies :

1. présentent une tentative d'argumentation, alors même que celle-ci n'est pas induite par la consigne ;

Exemples : (cf. annexes pp.12-14).

2. ont recours à des connecteurs ou à des signes inférentiels équivalents, judicieusement employés ;

Exemples : - « ***Or**, je constate qu'il existe…* » (BC b)

- « *Il appartien (*sic*)* ***donc*** *à cette catégorie.* » (BC b)

- « ⇒ *c'est un déterminant* » (DB b)

3. présentent une conclusion de façon explicite.

Exemples : (cf. annexes pp.12-14).

Conclusion

Nous sommes bien conscientes que cette matrice présente des inconvénients. Premièrement, une de ses qualités peut également être un défaut. Son aspect systématique peut en effet mener à une recherche de la forme à tout prix, et ce, parfois aux dépens du contenu. Dans une certaine mesure, on peut donc adhérer à la remarque de D. Bucheton et J.-C. Chabane, à savoir que « *l'analyse (…) par un a priori de structure n'est pas convaincante : elle enferme le discours dans une recherche formelle*. » (Bucheton D. et Chabane J.-C., 1998, p.29). Sans aller jusque là, il est certain que les étapes systématiques de notre matrice peuvent conférer à la rédaction un caractère répétitif (cf. annexes pp.3-4).

Deuxièmement, nous avons constaté une absence quasi générale de définition des mots-clés de la consigne (à savoir ici, le terme de nature). Nous avons également observé une forme rédactionnelle dépouillée voire squelettique (cf. DB), certes efficace mais insuffisante dans une optique de préparation aux examens et aux concours de l'enseignement. Ces deux dernières remarques nous ont poussées à compléter la matrice (cf. annexes p.5).

Troisièmement, et surtout, on pourrait objecter qu'elle ne respecte pas les procédures logiques de la méthodologie en linguistique. En effet, cette dernière suppose une observation préalable d'un corpus qui doit être mise à l'épreuve de la définition, et non le contraire. Autrement dit, nous ne savions pas dans quel ordre présenter les étapes de la matrice : fallait-il partir de l'observation du corpus pour la comparer avec une définition, ou partir d'une définition pour la comparer avec le corpus ? Nous avons opté pour la deuxième solution, car nous avons pensé que pour des étudiants de première année, il était plus difficile d'orienter ses observations sans le recours à une définition préliminaire. Par ailleurs, nous sommes conscientes que l'observation naïve de faits sans idée préalable est une illusion, puisque ce qui est attendu de l'étudiant est une démarche non de découverte *ex nihilo,* mais de démonstration hypothético-déductive.

Mis à part ces quelques réserves, nous pensons avoir montré les avantages que présente cette matrice d'argumentation à l'usage des étudiants de première année, à savoir :

- une prise de conscience des codifications et des attentes propres à un exercice précis ;
- une comparaison entre une définition canonique et un corpus (ce qui aide à prendre les similitudes comme des arguments et les variations comme des remarques) ;
- une structure argumentative plus performante (présence d'une conclusion soutenue par des arguments cohérents et articulés par les connecteurs adéquats).

Enfin, il nous tenait à cœur que les étudiants prennent conscience du caractère reproductible de la structure argumentative, afin d'acquérir plus d'autonomie et de méthode en matière de rédaction linguistique. A ce titre, nous espérons que notre matrice constituera une aide et un pas vers l'autonomie pour nos étudiants, car : « *il est de première importance d'apprendre aux élèves à développer leur capacité à construire un point de vue singulier et critique sur les savoirs enseignés (…), urgent de les amener à se situer dans divers univers de*

discours et de savoirs qui ne sont pas forcément les leurs, nécessaire de les aider à construire un rapport personnel à ces univers pour pouvoir y jouer un rôle d'acteur, de questionneur, voire de créateur (non de figurant ou de perroquet). » (Bucheton D. et Chabane J.-C., 1998, p.19).

Bibliographie

BERTRAND D., 1988, « La transparence d'un texte. Exercice de lecture sémiotique », *Le Français dans le monde, Collection Recherches et applications*, pp.81-95

BUCHETON D. et CHABANE J.-C., 1998, « Le point de vue, le doute et le savoir », *Le Français Aujourd'hui*, n°123, p.16-29

HOLEC H., 1995, « Apprentissage autodirigé. Petit précis en forme de glossaire », *Le Français dans le monde*, n°277, pp.39-44

RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R., 1996 (première édition : 1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Collection Linguistique nouvelle

VECK B., 1990, *Trois savoirs pour une discipline : histoire littéraire, rhétorique, argumentation*, Paris, INRP