

CONSTRUIRE UNE SÉQUENCE DIDACTIQUE AUTOUR D'UN PROBLÈME D'ÉCRITURE : L'EXEMPLIFICATION

Isabelle DELCAMBRE

Le propos de cet article est de mener une réflexion sur la construction d'apprentissages en production écrite. L'opération d'exemplification sera le support de cette réflexion : à partir d'un recensement des difficultés que l'on peut observer dans les productions argumentatives (ou dissertatives) d'élèves de seconde, je présenterai quelques principes qui me semblent pouvoir guider le professeur dans la construction d'une séquence didactique visant la production écrite, puis exemplifierai à mon tour ces principes par quelques propositions, qui tentent d'envisager des situations de travail (ou des exercices) pour aider les élèves à clarifier certains phénomènes discursifs et linguistiques de l'exemplification et à prendre conscience de quelques uns des problèmes présentés initialement.

A. Les difficultés de l'opération d'exemplification

Les élèves confrontés à la nécessité d'exemplifier peuvent rencontrer dans leur écriture de multiples obstacles. Pour commencer, le calibrage de leurs exemples : une réflexion argumentative peut bien sûr se développer sans exemple ; les exigences institutionnelles portant sur la dissertation (1) font de l'exemplification une nécessité. Mais, du point de vue de l'élève, cette exigence peut être trop bien comprise et produire des résultats peu pertinents au regard de la norme discursive : trop d'exemples ou des exemples trop développés. L'exemple fait courir un risque générique (ou typologique) au texte dissertatif qui, idéalement, doit maintenir un certain équilibre entre énoncés à tendance généralisante, où se met en scène la capacité de « réflexion » du scripteur, et énoncés à tendance particularisante où se manifeste sa capacité à prendre en compte les attentes du lecteur, à gérer les dénivellations discursives, et surtout à contrôler ces changements de régime. Des exemples trop nombreux ou trop

(1) J'entends par là tout écrit argumentatif spéculatif, et non exclusivement la dissertation littéraire.

longs (voire les deux à la fois, parfois) sont des indicateurs de non-maîtrise de l'écriture dissertative plus clairs que l'absence totale d'exemple.

Parmi toutes les difficultés qui peuvent se présenter aux élèves dans l'opération d'exemplification, je vais retenir ici deux grandes catégories, les difficultés rédactionnelles et les problèmes linguistiques posés par l'emploi des marqueurs d'exemplification.

1. Les difficultés rédactionnelles

a. Des difficultés intriquées

Ce découpage, utile pour le traitement d'un corpus de copies, n'est cependant pas toujours pertinent pour l'analyse in situ des textes d'élève où les différents niveaux de difficulté sont souvent intriqués. Ainsi une erreur lexicale qui peut être interprétée comme la source d'une redéfinition thématique du sujet imposé (à la limite du hors-sujet) est vraisemblablement renforcée par la représentation qu'a l'élève du fonctionnement textuel ainsi que par des valeurs ou des connaissances du monde. Et, ce qui est important pour mon propos, les exemples sont les catalyseurs de ces niveaux de problème.

En voici un exemple, extrait d'une copie (dont l'orthographe a été corrigée) produite par une élève de seconde sur le sujet suivant : *'La vie est un carnaval' dit F. Gaussen à propos des habitudes vestimentaires des Français. Pensez-vous qu'actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence ?*

Certaines personnes prétendent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence car pour beaucoup de gens, les vêtements sont devenus un devoir de bon citoyen et bon consommateur comme le dit Frédéric Gaussen. De plus, grâce à l'achat des habits, il y a de moins en moins de chômage car si les gens n'achetaient pas de vêtements, les vendeurs gaspilleraient leur argent car ils resteraient avec toute leur marchandise. **Les jeunes aiment avoir leur armoire remplie d'habits même si la moitié de ceux-ci restent dans le fond de l'armoire, vont à la poubelle ou servent de chiffons pour les poussières. Prenons l'exemple d'un mannequin, lui a besoin de beaucoup de vêtements pour défiler car avec deux ensembles, on ne peut pas faire grand chose même si la plupart sont prêtés par une entreprise. Ils n'ont pas les moyens de s'acheter des vêtements de luxe même avec le métier qu'ils font.**

D'autres personnes prétendent, au contraire qu'il est incompréhensible de se distinguer des autres par son apparence. **Prenons l'exemple des clochards, eux, ils n'ont pas assez d'argent pour pouvoir s'acheter des habits de luxe alors ils se débrouillent en mendiant aux passants ou en faisant les poubelles car la première chose à laquelle ils pensent c'est d'avoir de l'argent pour se nourrir.** Certains individus pensent que *s'habiller avec des vieux habits ou avoir des jeans troués* est répugnant. Ils disent que ça ne fait pas habillé car ils ne se rendent pas compte que **les jeunes** essaient de suivre la mode du mieux qu'ils peuvent même si quelquefois, c'est ridicule. (Corinne)

Cet extrait, qui ne présente du texte complet que les deux premières parties à l'exclusion de l'introduction, réalise une structure contrastée mettant en œuvre les principes du schéma polémique proposé dans Delforce (1985) : deux points de vue opposés sont examinés successivement ; ils donneront lieu dans la suite du devoir à une réorientation qui prendra la forme conventionnelle

suiuante : « Posons-nous une autre question. Pourquoi de nos jours sommes-nous obligés de nous habiller correctement pour nous montrer ? ». Chacune des deux parties est organisée autour de deux types d'exemples : l'un, explicitement annoncé par un énoncé métadiscursif (*Prenons l'exemple de*) et fermé soit par le blanc de l'alinéa qui clôt à la fois le paragraphe et l'exemple (1 §), soit par la répétition de l'opinion soumise à discussion (2^e §), réfère à deux mondes opposés (*le mannequin / le clochard*). L'autre type d'exemple, présentant le même référent (*les jeunes*), ne fait pas l'objet du même contrôle des dénivellations discursives ; dans le premier paragraphe, l'exemple se présente de manière abrupte sans que l'enchaînement avec l'argument économique qui précède soit explicité ; dans le deuxième paragraphe, l'exemple *jeunes* n'occupe plus l'espace autonome d'une phrase syntaxique, il est disséminé (voir le surlignage en italiques que j'ai opéré) sur plusieurs énoncés, et sert de support en fait à un mouvement réfutatif mettant en œuvre une énonciation polyphonique que je résume ainsi : « certains pensent que *les jeunes*... ils disent cela parce qu'ils ne se rendent pas compte que *les jeunes*... »

Les deux exemples marqués (*mannequin / clochard*) correspondent stéréotypiquement à des figures sociales du comportement vestimentaire et sont utilisés à l'appui d'un développement argumentatif anti-orienté (comme le demande le schéma polémique). Cependant, le choix même de ces exemples révèle un glissement de sens, opéré à l'insu du scripteur, qui transforme le verbe pronominal « se distinguer » en syntagme verbal de type ETRE : « être distingué » ; d'où la double occurrence (« vêtements de luxe / habits de luxe ») qui établit un lien cohésif entre les deux exemples : ils sont opposés quant à leurs référents et à leur orientation argumentative mais ils réalisent un sous-thème commun. Au contraire, au début du texte, le thème « se distinguer » est associé au thème « avoir beaucoup d'habits » (argument économique : être un bon consommateur, avoir une armoire remplie d'habits) grâce auquel se fait le lien entre le premier exemple *jeunes* et l'exemple *mannequin*.

Cette rapide description montre comment l'insertion d'un exemple (ici l'exemple *mannequin*) fait dévier l'interprétation du sujet et impose une lecture de ce texte d'élève comme possiblement « hors-sujet », ce qui empêche peut-être de percevoir les stratégies argumentatives mises en œuvre. Si l'orientation argumentative de l'exemple *mannequin* est peu claire (2), l'organisation du 2^e § fait succéder à la présentation d'un discours non partagé par l'énonciateur principal (« certains pensent que s'habiller avec des jeans troués est répugnant ») une réfutation *ad hominem* (« ils ne se rendent pas compte que les jeunes essaient de suivre la mode... ») qui révèle une compétence argumentative et un traitement du sujet tout à fait satisfaisants.

Cependant la compréhension du verbe « se distinguer » comme « être distingué » montre autour de l'opposition *mannequins / clochards* que l'exemple est au carrefour de compétences lexicales et sémantiques, qui mobilisent valeurs et connaissances du monde (3) ainsi que représentations des fonctionnements textuels : les deux exemples, renvoyant à des images socialement contrastées appuient deux positions argumentatives discursivement opposées.

-
- (2) Il faut vraisemblablement comprendre la dernière phrase comme une réfutation implicite « le mannequin a besoin de beaucoup de vêtements... mais ils n'ont pas les moyens de s'acheter des vêtements de luxe... »
- (3) Même si l'on peut facilement la contester, l'exemple *mannequin* est l'indice d'une certaine représentation du monde de la mode.

b. Différents niveaux d'analyse

L'analyse qui vient d'être développée illustre un type de difficultés rédactionnelles concernant l'insertion d'exemples que l'on peut situer au *niveau séman-tico-référentiel* : le choix des exemples révèle les phénomènes de gestion du contenu en relation avec la compréhension de l'énoncé du sujet. Quel traitement de ses connaissances effectue le scripteur ? Comment met-il en relation les connaissances engrangées dans la mémoire à long terme avec le domaine ciblé par l'énoncé ? C'est le niveau peut-être où peuvent s'analyser le plus facilement les relations lecture / écriture dans l'activité de production de dissertation: il s'agit en effet d'élaborer une compréhension du sujet qui puisse devenir un cadre pour la planification textuelle.

Ces problèmes sont à distinguer des difficultés à généraliser et à particulariser, plus classiquement *linguistiques et cognitives*. Si les premières sont bien connues, les secondes sont moins souvent identifiées. En voici un exemple (issu d'un corpus de textes produits lors de l'évaluation nationale en classe de seconde, septembre 1993 (4)) :

Il est très intéressant de passer à la télévision et d'être interrogé devant la France entière.

– En premier lieu, nous pouvons nous faire connaître par tout le monde. **Par exemple : Tout le monde ne nous connaît pas, si l'on passe à la télévision pour la première fois, cela permet à certaines personnes de mieux nous connaître et de mieux nous apprécier.**

L'exemple n'en est pas un: il reformule, quasiment en les répétant, les énoncés qui précèdent. Seul le marqueur peut faire croire à un exemple, mais c'est un leurre. Cette répétition qui ne fait guère avancer le texte est peut-être à comprendre comme un essai, une tentative pour trouver un exemple mais qui avorte.

A un autre niveau se situeraient *les problèmes textuels* : l'exemple jouant un rôle dans l'organisation d'ensemble du texte et non dans la relation d'étayage à un argument. Ainsi, des textes peuvent utiliser un exemple en ouverture ou clôture de texte, dans une fonction d'accroche ou de chute, qui n'est pas sans rappeler certains traits de l'écriture de presse (surtout pour l'exemple en ouverture). D'autres textes d'élèves sont structurés par une énumération d'exemples, où la stratégie du *knowledge telling* (5) semble prendre le pas sur une construction plus argumentative (cf. le texte de Christophe présenté plus loin).

c. Difficultés argumentatives

Le dernier niveau d'analyse va davantage se centrer sur la *relation d'étayage argumentatif*. Dans les textes d'élèves, l'exemple joue souvent un *rôle contre-argumentatif*. Même si cela ne correspond pas aux normes rhétoriques que l'on voudrait enseigner, on ne peut ignorer ce fonctionnement, d'une part parce que ces cas sont fréquents (voir ci-dessus le texte de Corinne qui contre-argumente à propos d'un exemple (« les jeunes en jeans troués »), lui-même pris dans une

(4) Le sujet en était : « Un téléspectateur écrit à un journal : " Ne cédon pas à la fascination d'être exposés aux caméras de la télévision, au prestige d'avoir été interrogés devant la France entière dans un bulletin d'information, à l'ivresse d'être passés à la télé dans une émission publique ". En réfléchissant aux réactions de ce téléspectateur, dites s'il vous semble intéressant ou non de passer à la télévision. Votre réponse devra s'appuyer sur au moins deux arguments illustrés d'exemples précis. »

(5) Les informations sont présentées dans l'ordre où elles sont récupérées en mémoire, et non transformées en fonction des contraintes du discours (SCARDAMALIA et BEREITER 1987).

structure diaphonique (6)), et d'autre part parce qu'ils placent les élèves dans des difficultés importantes.

Le texte d'Audrey présenté ci-dessous (orthographe et ponctuation corrigées) est proche par certains aspects du texte de Corinne analysé plus haut. Il traite du sujet « télévision » :

Comme dit précédemment dans l'introduction, un simple téléspectateur peut se laisser aller devant une caméra surtout s'il cède au prestige d'avoir été interrogé devant des millions de personnes. En effet, **prenons un simple ouvrier d'une usine en faillite, il essaiera de répondre aux questions par de longues et belles phrases même au détriment de son travail, uniquement sous le fait de la caméra, de savoir que la France entière le regardera le soir même à la télévision**. En conséquence, un simple ouvrier cède devant le prestige de la caméra, ce qui amène l'intérêt de passer à la télévision.

Dans un autre contexte, celui d'un brigand corrompu, le passage au journal ne l'intéressera pas. Peut-être pour quelques explications. Mais pas pour le prestige du bulletin d'informations, de la gloire, du fait que lui, sur une centaine de personnes, soit interrogé.

En conclusion, le fait d'être interrogé peut amener la gloire d'avoir eu la chance devant les amis d'y être passé ou l'inintéressante expérience par défaut de raisons. (Audrey)

Cet extrait représente les 4/5e du devoir qui ne comporte donc que deux exemples (l'ouvrier et le brigand). L'exemple du brigand est le seul point d'appui d'un embryon de schéma polémique où les points de vue qui s'opposent sont portés par des personnages sociaux radicalement différents (comme chez Corinne). La réfutation est marquée métatextuellement à l'ouverture du paragraphe « Dans un autre contexte » et argumentativement par « Mais pas pour le prestige ». L'exemple, parce qu'il permet de convoquer des types sociaux emblématiques est ici le support de la contre-argumentation. L'exemple manifeste une élaboration textuelle, certes rudimentaire, proche d'un texte en pour / contre, mais il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'une évaluation initiale.

Linguistiquement, l'exemple réalise une forme de concret général (7), fréquente dans les dissertations ; ce sont des exemples abstraits. On remarquera par ailleurs l'effort de conceptualisation dans la première phrase de conclusion (« l'inintéressante expérience par défaut de raison ») : la pensée par exemples ne signifie pas que l'élève soit incapable de ou ne cherche pas à forger des expressions abstraites. Dans cet extrait, l'exemple est donc investi d'un rôle macro-structurel bien contrôlé par le scripteur (voir la reprise sous forme abstraite des deux exemples dans l'amorce de la conclusion).

Dans d'autres cas, l'exemple contre-argumentatif fait courir des risques bien plus grands à la cohérence argumentative. Je ne ferai qu'évoquer succinctement deux cas que j'ai analysés par ailleurs (8) mais que je ne pourrai développer ici. Il s'agit d'un texte où un exemple anti-orienté par rapport à la position dominante

(6) « Dans une structure diaphonique, l'énonciateur [...] commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire pour mieux enchaîner sur celle-ci . » (ROULET *et al.*, 1985, pp. 70-71). La dissertation, certes, transforme la structure diaphonique puisqu'elle est monogale et qu'elle n'a pas à proprement parler de destinataire. Mais la mise en scène de la « négociation des points de vue » qu'elle opère, la rend très proche de la structure diaphonique.

(7) L. VEZIN (1972) signale qu'il n'y a pas forcément correspondance entre la dimension général – particulier et la dimension abstrait – concret. On peut trouver du "particulier abstrait" et du "général concret". Pour le premier, elle donne l'exemple des relations catégorielles (un mammifère est un cas particulier de la classe des vertébrés, sans être un exemple concret); pour le second elle s'appuie sur des différences sémiotiques (un schéma peut être l'expression concrète d'un concept général sans être une connaissance particulière).

(8) Pour une analyse détaillée, voir DELCAMBRE (à paraître).

du locuteur-énonciateur fait produire d'apparentes contradictions. Mais ces contradictions s'estompent si l'on comprend le mouvement *p mais il est vrai q* comme *certes q mais p*. L'exemple apparaît en position seconde dans le mouvement argumentatif (donc en position *q*) et avec une valeur concessive (d'où *il est vrai que*). L'emploi de *il est vrai que* pour introduire *q* est à mettre au compte d'une difficulté argumentative qui revient à *concéder à droite de « mais »* : le scripteur pose d'abord la thèse qu'il assume (« Personnellement je pense que Y ne signifie rien ») puis lui oppose une objection simultanément concédée (« mais il est vrai que Y est important ») (9). Tout cela ne simplifie pas la lecture (réaliser deux actes différents dans le même énoncé) et constitue un paradoxe argumentatif : mettre en position de force argumentative (c'est-à-dire à droite de *mais*) ce qui est présenté comme minoré, comme concédé (à cause du marqueur).

Un autre cas m'est apparu proche du précédent par le *condensé d'actes langagiers* qu'il opère. Il s'agit d'un contre-exemple qui est à la fois annoncé et réfuté : dans le même segment linguistique (« mais rien ne sert de se dire ») se trouve simultanément l'annonce métatextuelle d'un discours (« il y a des gens qui se disent ») et sa réfutation anticipée (« dire cela ne sert à rien »). Comme le discours n'est pas reformulé mais réellement présenté sous forme de discours direct (d'où le fait qu'il apparaisse comme exemple) et qu'il se développe en présentant différents points de vue, la cohérence discursive devient très difficile à percevoir. La contre-argumentation potentielle portée par l'exemple est perçue par le scripteur comme un risque de contradiction qu'il faut annuler dans le moment même où on la pose.

Ainsi, les exemples jouent, dans le contexte discursif du schéma polémique, un rôle de détonateur : les exemples accentuent la difficulté de gestion globale, soit qu'ils produisent dans le temps de l'écriture une impression de contradiction, que le rédacteur doit résoudre par des moyens textuels – s'il ne le peut pas, il se trouve alors confronté à des difficultés argumentatives presque insurmontables (10), soit qu'ils jouent pour le lecteur un rôle contre-argumentatif insuffisamment marqué métatextuellement, exigeant donc une coopération forte dans la lecture.

2. Difficultés linguistiques : le cas de *comme*

L'insertion d'exemples dans une dissertation (ou dans un écrit argumentatif en général), par la modification de la posture d'écriture que cela suppose (passage du général au particulier), par le contrôle nécessaire de la relation d'étayage entre l'argument et ce qui l'exemplifie, par le risque que fait courir à l'argumentation le choix et le développement de tel ou tel exemple, est également une source de problèmes linguistiques. L'hypothèse que l'on peut formuler est que la difficulté cognitivo-discursive de l'exemplification mobilise une charge d'attention qui rend le jeune scripteur moins vigilant aux problèmes de construction syntaxique, de choix des connecteurs d'exemplification, d'ambiguïté anaphorique. C'est ce que je vais étudier dans cette section, en restreignant l'analyse à un type de problème qui m'est apparu comme spécifique de l'opération d'exemplification. Il s'agit de l'emploi de *comme*, souvent associé à *par exemple*, pour marquer une opération d'extraction exemplifiante.

(9) On peut aussi trouver un mouvement très proche *P mais quand même Q*.

(10) Ceci justifie un apprentissage en production qui consiste à développer, à isoler les actes discursifs comme assertion, concession, réfutation, donc à travailler sur dialogisme et polyphonie énonciative. Cf. AURICCHIO et al. (1992), Schnedeker (1992).

Je ne ferai pas ici (11) la démonstration de cette valeur de *comme* qui est à distinguer de la valeur comparative en ce que, dans cet emploi exemplifiant, *comme* relie deux SN qui ont même référence. C'est un opérateur intraphrastique qui apparaît dans des contextes relativement figés, dont la formule prototypique est *un N1 comme le N2* (« un animal comme le chat », « un chanteur comme Johnny »). Certes, en position N2 on peut trouver des noms propres et en position N1, des syntagmes pluriels, ce qui institue quelques variations dans les valeurs du marqueur, mais il est exclu que dans cet emploi d'exemplification le déterminant défini soit en position 1. La présence d'un déterminant défini en position 1 transforme le marqueur d'exemplification en marqueur comparatif (ou copulatif, Licitra 1977), substituable par « aussi bien que », « et...et ». Comparer

1. Aujourd'hui, une MST comme l'hépatite B se soigne grâce à un vaccin.
2. Aujourd'hui la tuberculose comme l'hépatite B se soignent grâce à un vaccin.

L'exemple 1 opère une relation générique entre N1 et N2, un seul objet de discours étant construit par l'énoncé. L'exemple 2 évoque deux objets de discours distincts et conjoints par le marqueur. Dans 1, le marqueur opère une extraction qui permet d'effectuer une relation entre genre et espèce. *Un N1 comme le N2* peut être considéré comme un SN complexe mais référant à un seul objet, lequel est vu selon deux points de vue différents, espèce et genre simultanément et hiérarchiquement articulés, *un N* étant superordonné par rapport à *le N*, mais *le N* étant le terme principal sur lequel porte l'assertion (12).

J'ai montré que cette relation remplit une fonction d'exemplification à moindres coûts. En effet, elle joue dans un cadre intraphrastique, à l'intérieur d'un groupe nominal, et permet d'associer référence générique (*un N1*) ou généralisante (*les / des N1*) et référence spécifique (*le N2*). *Comme* permet d'insérer dans un énoncé des exemples qui prennent rang d'élément général ou générique. Il permet de transformer facilement un élément spécifique en élément général ou générique. La formule *Un N comme le N* occupe en discours une fonction de régulation lexicale ; d'où parfois l'impression que l'on a affaire à de pseudo-généralisations, à des facilités de parole où *N1* n'apporte pas sur le plan informationnel un contenu nouveau ni indispensable (« des gens comme », « des produits comme », « des choses comme »).

Cela étant posé, il apparaît que dans les textes d'élèves cet outil d'exemplification est très fréquent, sous la forme canonique décrite ci-dessus mais aussi souvent sous des formes moins nettes, associant des contextes plus larges et des syntagmes plus hétérogènes que les deux GN identifiés ci-dessus. Il devient vite un agent de dilution de la cohésion syntaxique, en favorisant des constructions paratactiques :

Puis après l'émission, lorsque l'on revient dans son village, on est populaire, tous le monde vient à notre rencontre pour nous demander *des renseignements comme : quelles impressions cela fait d'être devant les caméras...* Et on signe des autographes.

« Des renseignements comme » équivaut à *des N1 comme* mais la construction non nominale après l'opérateur nécessite une pause marquée par le signe de ponctuation. On peut aussi se demander si l'ouverture d'une liste potentielle

(11) Voir DELCAMBRE (1994).
(12) DELABRE (1984, 26).

opérée par *comme*, (il s'agit là d'un des sémantismes de l'opération d'exemplification) n'autorise pas que n'importe quoi, syntaxiquement parlant, puisse se trouver à droite de *comme*, les deux points étant ici une marque de contrôle de cette hétérogénéité des catégories syntaxiques de part et d'autre du marqueur. *Comme* apparaît comme une cheville qui accompagne-favorise des phénomènes de micro-ruptures dans la hiérarchisation syntaxique.

Le flou qui accompagne ce marqueur, qui est peut-être lié aussi au silence des grammaires scolaires sur sa valeur d'exemplification, fait qu'il apparaît dans des contextes interphrastiques, là où un *par exemple* ou un *ainsi* d'exemplification (13) feraient davantage l'affaire.

L'exemple ci-dessous présente le cas le plus typique de ces confusions entre classes de connecteurs : *comme* est ici bien évidemment exemplifiant et non analogique, l'exemple-phrase porte sur l'ensemble de la phrase située à gauche de *comme*, malheureusement *comme* exemplifiant n'est pas compatible avec une subordination ; si on lui substitue *ainsi* ou *par exemple* introducteurs de phrase, la difficulté disparaît.

Enfin le reste et moi même pensons que s'habiller est naturel, on peut porter ce que l'on veut sans trop exagérer. *Comme les curistes habillés exclusivement de noir, chaussant des doc martins pensent que c'est leur look, le look de ceux qui aiment The Cure, un groupe de chanteur anglais s'habillant comme cela.* (David)

David a bien signifié une exemplification en utilisant *comme* mais sans en contrôler les contraintes syntaxiques. Dans ce contexte, une autre solution de réparation serait la construction *comme* + *GN qui*, très souvent utilisée également par les élèves :

Enfin le reste et moi même pensons que s'habiller est naturel, on peut porter ce que l'on veut sans trop exagérer, *comme* les curistes habillés exclusivement de noir, chaussant des doc martins *qui* pensent que c'est leur look, le look de ceux qui aiment The Cure, un groupe de chanteur anglais s'habillant comme cela.

La dilution des liens syntaxiques évoquée plus haut produit parfois des difficultés d'interprétation dues à des phénomènes de portée : soit l'interprétant générique (à gauche de *comme*) est difficile à identifier précisément. Ainsi dans l'exemple ci-dessus la relation d'extraction ne joue pas sur des classes lexicales mais sur un sémantisme global, à extraire de la première phrase. Comme pour l'anaphore, on pourrait parler d'exemplification conceptuelle. Soit, à l'inverse, c'est ce qui tient lieu de *le N2* qui est difficile à repérer

si il existe des différences, il y aussi des ressemblances: ceux qui sont habillés de la même façon, montrent qu'ils ont les mêmes goûts pas seulement pour les habits mais aussi dans la vie *tel que Cure, un groupe de chanteur, leurs fans essayeront de leur ressembler* en portant un pantalon et un pull noir avec une chemise blanche qui sort du pantalon.

« *Ceux qui* sont habillés de la même façon... *tel que Cure, un groupe de chanteur, leurs fans* » : en dehors des maladdresses de surface on peut lire dans cet extrait une relation d'extraction (« ceux qui sont habillés de la même façon, comme les fans de Cure... »). Cependant, pour instaurer la relation d'extraction,

(13) Pour l'analyse de ce marqueur, voir COLTIER (1988).

il faut cibler l'élément nominal pertinent. Or on voit ici combien cette opération est délicate, puisqu'est d'abord posé un premier thème (Cure) qui est paraphrasé (un groupe de chanteurs) avant d'aboutir au groupe nominal cible (leurs fans).

Par ailleurs, la proximité de *comme* ou de *tel que* exemplifiant d'avec les emplois comparatifs ou consécutifs pour *tel que* sont l'occasion de télescopages syntaxiques (14).

D'autres phénomènes peuvent apparaître comme des rethématisations en cours de phrase après l'insertion d'un *comme* (15), ou des ruptures dans les reprises anaphoriques. Bref, c'est la cohésion du discours qui est menacée par l'insertion de ce qui est senti comme important (*le N2*) alors que la hiérarchisation syntaxique lui accorde un statut secondaire (*le N2* ne commande pas l'accord du verbe) ; c'est l'enchaînement du discours qui crée les nouveaux cadres d'interprétation en laissant dans l'oubli ce qui avait d'abord été posé, ou qui laisse s'installer des superpositions de sens pas vraiment incompatibles, pas vraiment claires non plus.

Cependant dans tous ces passages, on ne trouve rien qui soit franchement scandaleux par rapport à la norme linguistique, rien qui empêche la compréhension du lecteur, rien qui ne soit explicable. Je dirais plutôt que ces difficultés sont l'indice d'une non-familiarité avec l'écrit, ou d'un rapport à la langue un peu flou. La non-familiarité se voit surtout dans les fluctuations syntaxiques au cours de l'écriture ; comme si le scripteur perdait la mémoire de son début de phrase.

B. Construire une séquence didactique

Comment concevoir une séquence didactique pour traiter ces problèmes ? Je vais ici essayer de proposer quelques principes qui pourraient guider l'organisation d'une séquence visant des apprentissages en production écrite. Il faut d'abord faire deux remarques. La notion de séquence didactique, telle qu'elle est diffusée chez les enseignants de français, est fortement déterminée par les épreuves de didactique aux concours de recrutement où elle joue un rôle important (16) : elle permet en effet d'organiser des sujets qui permettent d'aborder des problèmes d'enseignement dans un contexte où il n'est pas question d'envisager de commenter des performances d'élèves (17) à la différence de situations de stage ou d'inspection.

Cependant, les rapports de jurys de concours, les ouvrages préparant les stagiaires aux concours (18), n'évoquent que des séquences visant les savoirs

(14) En voici un exemple : « Evidemment, ce n'est pas ce qui compte quand on emploie quelqu'un, mais il y a certaines obligations **telles que** pour un serveur dans un hôtel, il est obligé de s'habiller " chic " où comme pour un P-DG qui doit toujours être en costume. » (Sophie). Selon que l'on interprète « il est obligé » comme coréférent avec « un serveur » ou non (l'expression « il est obligé » serait alors à comprendre comme « il est obligatoire »), **telles que** prend une valeur exemplifiante (« comme pour un serveur qui est obligé de... ») ou consécutives (« obligations telles qu'il est obligatoire d'être habillé chic »). Pour la notion de télescopage syntaxique, voir BOUTET et FIALA (1986).

(15) En voici un exemple : « *Des chanteurs tel que Rita Mitsouko dont le style n'est pas commun, est tout à fait remarquable elle* a choisi, ce mode de vie, et elle le respecte ! Mais ceci est très bien ! » (Aline).

(16) DENIZOT (1994).

(17) L'épreuve sur dossier, telle qu'elle est pratiquée depuis 1994, exclut les travaux d'élèves des dossiers proposés par les jurys. « Cette évolution manifeste bien la vocation *franchement* didactique que l'on entend donner à cette épreuve : il s'agit avant tout d'une réflexion sur la transmission des savoirs » (je souligne) in G. LANGLADE (coord.) (1995, 9). D'autres considèrent que l'appropriation des connaissances est également une question *franchement* didactique.

(18) Cf. ARMAND et al. (1992). Eventuellement, on peut proposer aux candidats des dossiers dans lesquels se trouvent un ou deux sujets d'examen dont on peut analyser la structure. Cf. C. GARCIA « Les textes argumentatifs » in Langlade (1995). Mais cela n'engage pas une réflexion didactique sur la production de textes.

que l'on peut construire ou faire acquérir dans des activités de réception de textes. Est-ce à dire que les savoir-faire que l'on peut espérer faire acquérir dans des situations de production de textes ne feraient pas l'objet de séquences ?

Deuxième remarque : les manuels, même les plus récents, proposent des activités d'écriture qui, toutes, apparaissent peu ou prou comme des prolongements de ce que l'on a observé dans des situations de lecture (19). Est-ce à dire que l'écriture découle naturellement de la lecture ? Ou que les institutions « didactiques » attendent d'avoir suffisamment exploré le champ des savoirs lecturaux pour passer, toujours dans la même visée applicative, à une réflexion sur les savoir-faire scripturaux ?

Le propos de ce qui suit est de faire quelques rapides propositions pour organiser, à partir d'une observation des difficultés que rencontrent les élèves sur tel ou tel problème d'écriture, une « séquence didactique » visant des apprentissages scripturaux.

Le premier principe est sous-jacent aux lignes qui précèdent : on ne peut construire un apprentissage en production sans *apprendre à lire les textes des élèves* comme autant d'indicateurs de ce qu'ils savent ou ne savent pas faire. Cet apprentissage que l'enseignant doit mener pour lui-même, la plupart du temps, est complexe, car il pose d'emblée tous les problèmes : que lire ? A quel niveau situer les observations (voir les « niveaux » de problèmes concernant l'exemplification évoqués ci-dessus) ? Faut-il tout prendre en compte ? ou au contraire hiérarchiser les niveaux ? Ces questions renvoient de plus à diverses conceptions du savoir-écrire comme savoir expert et à diverses conceptions de l'apprentissage de ce savoir-faire. Elles renvoient aussi à des normes (qu'est-ce qu'un bon texte ? voire un beau texte ?) dont on sait que l'écrit est le dépositaire fervent.

Lire des textes d'élèves, donc, non pas pour vérifier si les élèves appliquent ce qu'on leur a enseigné (20) mais pour voir comment ils résolvent le problème que leur pose la tâche d'écriture. La perspective de travail que je propose part de l'idée que produire un texte, c'est résoudre un problème mal défini (21). Il s'agit de situation de résolutions de problèmes pour lesquels il n'existe pas de solution préformée (sauf chez les experts, peut-être, et encore). La solution au problème d'écriture s'invente, s'élabore dans la résolution même de la tâche.

Le savoir-écrire est plutôt du côté des savoirs procéduraux (22) que des savoirs déclaratifs. Savoir qu'il faut insérer des exemples pour appuyer une argumentation ne permet pas de savoir comment faire pour que ce qui m'apparaît comme exemple apparaisse aussi comme tel au lecteur, ni me dit au bout de combien d'exemples l'argument est étayé, etc. Les savoirs déclaratifs sur les textes (les cours de méthodologie sur ce qu'est une dissertation, un commentaire composé, etc.) risquent d'être inefficaces dans une perspective d'apprentissage. Ils le sont peut-être moins pour qui sait déjà un peu écrire le genre de texte concerné. Les savoirs métaprocéduraux sur l'écriture accompagnent vraisemblablement le développement de la compétence textuelle, « mais d'une part, les effets de cette activité *méta* ne sont pas nécessairement toujours conscients ni verbalisables en un « comment j'ai fait pour... » : ils peuvent rester

(19) DENIZOT (1996 à par.).

(20) DELFORCE (1988).

(21) ROUQUETTE (1979).

(22) HALTÉ (1989).

épilingagiers. Et d'autre part, l'activité métaprocédurale n'est pas préalable au savoir procédural » (23). En tout cas, les savoirs déclaratifs décrivant les caractéristiques du texte à produire (ou connaissances métatextuelles) sont la visée et non le point de départ de l'apprentissage. Cela signifie que les élèves, surtout les vieux élèves (*i.e.* les élèves de lycée), qui savent déjà (un peu) écrire, peuvent être mis en situation de résoudre une tâche d'écriture, dans laquelle ils manifesteront leur maîtrise épilinguistique (24), ou « épitextuelle » ici, qui est suffisante pour produire quelque chose pouvant servir de base à l'organisation de l'apprentissage.

L'apprentissage de la production écrite, comme d'autres apprentissages, est le résultat d'une construction qu'opère l'apprenant et non le seul produit de l'enseignement que dispense le professeur (25). Brassart (1990) propose un modèle théorique pour les apprentissages textuels (en réception / production) qui alterne des phases de généralisation / spécification des modèles textuels. On peut penser qu'avec des élèves de lycée, confrontés à la production de textes argumentatifs, le processus d'apprentissage est similaire. La situation d'apprentissage contraint le professeur à prendre en compte les représentations de la tâche, de la situation, du texte qui font agir les élèves, et donc contraint à une *construction progressive du métalangage spécialisé* élaboré à partir des situations de production rencontrées par les élèves et non présenté comme un corps de savoirs tout faits. Cela suppose concrètement de construire des représentations textuelles en travaillant par exemple à comparer des textes d'élèves de même niveau d'apprentissage de manière à identifier leurs fonctionnements et dysfonctionnements, de manière éventuellement à les réécrire pour mieux éprouver les solutions possibles, tout cela dans le but d'élaborer avec les élèves un métalangage et des concepts métatextuels. Donc non seulement lire les textes des élèves mais *faire lire des textes d'élèves en classe*, ceux que les élèves ont produits eux-mêmes ou d'autres, dans d'autres classes.

Le principe en question ici est celui des rapports entre lecture et écriture et celui du choix des textes donnés à lire. Les processus cognitifs à l'œuvre dans les deux activités sont-ils de même nature, sont-ils réversibles ou différents (26) ? Quelle peut être la stratégie de l'enseignant qui vise des apprentissages scripturaux ? Faire lire d'abord des textes qui puissent servir de référent pour les tâches d'écriture ? ou faire écrire d'abord pour mieux armer la lecture dans un second temps (27) ? Ensuite que faire lire ? Des textes d'« auteurs », experts confirmés, ou des textes d'apprentis ? ou les deux ? si les textes d'apprentis présentent l'intérêt d'être plus faciles à démonter, à évaluer par d'autres apprentis, s'ils permettent de mieux prendre conscience des phénomènes textuels et discursifs (réussis ou non), les textes d'auteurs présentent une complexité, une diversité des moyens ou des effets, une maîtrise des variations par rapport aux modèles canoniques qu'il est nécessaire aussi à des apprentis d'approcher pour affiner leurs représentations, modifier leurs concepts, et faire alterner généralisations et spécifications.

Le dernier principe à évoquer est celui de *la progression* : en matière

(23) BRASSART (1993) *in* GAONAC'H et GOLDER (1995).

(24) La maîtrise épilinguistique consiste en une « activité métalinguistique non-consciente » (CULIOLI 1968, 108), en un savoir-faire fonctionnel, non encore contrôlé consciemment par le scripteur (GOMBERT 1990).

(25) Le cadre constructiviste de cet apprentissage est clairement défini et développé dans REUTER (1996, 79 sq.).

(26) Cf. la revue de questions sur ce sujet proposée par BRASSART (1994).

(27) REUTER (1994, 11).

d'apprentissages de l'écrit, comment commencer ? comment poursuivre ? Même si, au lycée, les élèves ne sont plus des novices quant à l'écriture, l'approche de nouveaux types d'écrits scolaires (le commentaire, la dissertation, le texte argumentatif dans le nouveau sujet 1 de l'Epreuve Anticipée de Français) amène à les considérer comme tels souvent. Un modèle de progression fréquemment invoqué est celui qui consiste à décomposer les tâches d'écriture pour les simplifier. Je ne reviendrai pas ici sur la critique de la notion de paragraphe argumentatif conçu comme la cellule de base du texte argumentatif et comme premier degré de la production argumentative (28). La question de la progression est liée à celle de la simplification. L'idée commune est qu'un apprentissage doit ménager une progression du simple vers le complexe, le simple étant supposé à la fois plus court et plus facile que le complexe (29). Cette problématique du simple a donné lieu à un recueil de contributions fort intéressantes (30) qui, outre les diverses origines historiques de la notion dans le champ des études littéraires et linguistiques, montrent par de multiples exemples (souvent pris dans le domaine de l'apprentissage de langues étrangères) que le simple est une notion construite, est le résultat d'un point de vue théorique (dont il peut être passionnant d'inventorier les présupposés), et non la manifestation, chez l'apprenant, d'une pseudo table rase. « On aimerait que les difficultés scolaires de l'enfant des couches défavorisées accompagnent un déficit linguistique limpide et que ce ne soit pas précisément cet enfant-là qui fasse les phrases les plus longues ou qui emploie le plus de syntagmes propositionnels. » (31).

Apprendre à produire des textes suppose d'être confronté à la complexité de l'objet, des processus et de la situation, et cela sans attendre. Il apparaît d'ailleurs qu'une des différences entre l'activité d'écriture et celle de lecture concerne les opérations et les stratégies mises en jeu (32). « L'attention porte significativement plus souvent en écriture qu'en lecture sur les aspects textuels globaux et les questions de genres 'rhétoriques'. En lecture, les enfants seraient donc plus attachés aux mots du texte et à l'émergence de ses significations. Quand ils écrivent, ils retourneraient plus fréquemment à la structure d'ensemble » (Brassart 1994, 124). Cette observation conforte pour moi le principe qui consiste à faire que le travail d'écriture vise toujours une totalité signifiante. S'il faut simplifier la tâche, on s'attachera à trouver des allègements ou des aides au niveau des processus (donner aux élèves des ouvertures / clôtures de textes, des banques de phrases ou de textes pour alléger la recherche d'idées, etc.) et non au niveau du produit, qui ne saurait, même court, être simple (33).

Dans ce contexte la progression n'est pas linéaire mais spiralaire, cherchant plutôt à approfondir ou complexifier qu'à empiler. Une de ces complexifications

(28) DELCAMBRE (1995).

(29) C'est ce qui est en jeu dans la notion de paragraphe argumentatif : apprendre à écrire un paragraphe est plus facile, pense-t-on, parce que plus court qu'un texte. Et une fois que les élèves seront rompus à cet exercice, il « suffit » qu'ils prolongent leur effort jusqu'à écrire plusieurs paragraphes. Mais plusieurs paragraphes font-ils un texte ?

(30) *Cahiers du français contemporain*, n°1, 1994, *Simple – Simplification*, CREDIF, Paris, Didier Erudition.

(31) F. LAPEYRE « Avant-propos », *ibid.* p. 3. Par ailleurs ce qui se veut simple (phrases « simples », notices brèves) ne devient-il pas complexe à comprendre pas la somme d'inférences à produire, de mots abstraits condensant l'information à déployer, etc. ?

(32) Cf. les travaux de J. LANGER (1986) *Children reading and writing : Structures and stratégies*. Norwood, NJ : Ablex, présentées dans BRASSART (1994). Langer mène une étude qualitative de ces processus cognitifs à partir des verbalisations d'élèves bons lecteurs, bons scripteurs (8-14 ans), dans des tâches de lecture et d'écriture.

(33) Cf. le concept de *holon*, « activité réduite » plus simple mais gardant la complexité et la fonctionnalité de l'activité visée, BRASSART (1993) in GAONAC'H et GOLDER (1995, 309).

consiste par exemple à clarifier avec les élèves des problèmes locaux, où s'imbriquent phénomènes textuels, pragmatiques et linguistiques. L'exemplification en est un.

C. Une séquence didactique autour de l'exemplification

L'exemple ayant un statut un peu paradoxal dans le texte argumentatif scolaire (nécessaire mais non indispensable), on ne peut focaliser (en production) la réflexion des élèves sur ce phénomène que lorsqu'un apprentissage de l'écrit argumentatif est déjà bien entamé. Il est nécessaire que les élèves aient quelque peu construit une représentation du texte à produire pour pouvoir traiter avec eux de la fonctionnalité des exemples et des problèmes qu'ils peuvent poser dans une dissertation.

Dans ce qui suit, je présente quelques exercices permettant d'envisager ces problèmes avec des classes de lycéens débutants (seconde), et notamment en essayant de les articuler avec l'observation initialement faite des problèmes rencontrés. On peut ainsi travailler sur les valeurs argumentative et contre-argumentative de l'exemple, sur les problèmes posés à la structure dissertative par l'énumération d'exemples, sur la gestion métadiscursive de l'exemple, et clarifier les valeurs exemplifiantes de certains marqueurs mal identifiés dans ce rôle.

1. La fonction argumentative de l'exemple

Les élèves qui démarrent l'apprentissage de la dissertation ont souvent du mal à maîtriser les fonctions argumentatives de l'exemple. On a vu, ci-dessus, qu'un exemple réfutatif pouvait faire déraiper la planification d'ensemble. L'objectif est ici de proposer des démarches qui n'invalident pas une de leurs stratégies spontanées d'écriture que l'on pourrait nommer la « pensée par exemples », mais qui favorise une prise de conscience de la diversité des relations argument / exemple et du rapport non naturel, nécessairement contextualisé entre un exemple et l'argument qu'il étaye. Cet objectif sera abordé par deux exercices différents : le premier est une production de texte « assistée », le second est une démarche de révision de texte.

a. Production de texte

La première situation est une démarche d'écriture accompagnée d'une consigne relativement contraignante et de textes d'appui pouvant servir de réservoir d'exemples. Il s'agit d'utiliser les exemples issus de textes-sources pour alimenter le texte à écrire, sachant que ces extraits peuvent devenir des exemples qui appuieront des arguments différents après l'opération d'insertion et selon le traitement qui en sera fait.

L'objectif général est de produire, dans un travail de groupe (34), un texte de nature partiellement dissertative (examen d'une position). Chaque groupe reçoit une consigne d'écriture qui pourrait correspondre à un premier temps d'examen dans un schéma polémique. La consigne en formule les bornes en partant d'une position « alpha », non prise en charge par le locuteur et qui va faire l'objet de

(34) Quelques unes de ces discussions de groupe ont été présentées dans DELCAMBRE (1996 à par.)

l'examen, pour aboutir à une position inverse qui joue le rôle de but à atteindre, d'« oméga » et qui fait le bilan de l'examen précédent (35).

Deux positions contradictoires seront proposées simultanément à l'ensemble de la classe mais réparties selon les groupes, chaque groupe ne travaillant que sur l'une d'elles (et ignorant qu'une autre consigne est mise en jeu dans la classe). Mais à elles deux, elles représentent les deux moments de la phase d'examen d'une question polémique devant aboutir à une aporie permettant de passer à la formulation d'une autre question.

GROUPES A

Vous allez écrire un texte qui commence par l'énoncé suivant :

Il y a toutes sortes de raisons de penser que les jeux vidéo sont à proscrire. Entre autres, ils seraient une véritable drogue.

et qui se termine par :

A l'issue de cette réflexion, on peut donc constater que les jeux vidéo ne représentent pas le danger que disent certains.

GROUPES B

Vous allez écrire un texte qui commence par l'énoncé suivant :

Certains pensent que les jeux vidéo sont une merveilleuse invention, qu'ils constituent entre autres une nouvelle forme d'apprentissage.

et qui se termine par :

On voit donc que les jeux vidéo ne sont pas la merveilleuse invention que l'on peut croire.

Ces deux consignes d'écriture présentent chacune une organisation semblable : l'alpha présente une position sur les jeux vidéo nettement polarisée (A : « à proscrire », B : « merveilleuse invention »), l'oméga une forme conclusive (« donc ») anti-orientée par rapport à l'alpha (A : « ne représentent pas le danger », B : « ne sont pas la merveilleuse invention »). L'ensemble est marqué énonciativement comme non pris en charge par un énonciateur principal potentiel, auquel pourraient s'identifier les scripteurs-élèves (A : « que disent certains » ; B : « Certains pensent que » ; « que l'on peut croire »). La consigne se présente donc comme un problème à résoudre de nature argumentative : il s'agit de réfuter la position initiale de manière à montrer qu'elle n'est pas générale ni universellement partagée.

Pour réaliser cette écriture, chaque groupe reçoit deux textes, issus d'un dossier de *Télérama* sur les jeux vidéo (cf. les documents en Annexe). Ecrits à la première personne, ce sont des textes de construction relativement lâche, comme un interview dont on aurait ôté les questions. Ce qui fait qu'ils ne paraissent pas argumentativement orientés de manière explicite. Ils accumulent les petits faits, les petites observations, certains sont très positifs, d'autres nettement moins ou simplement ambigus. Ils ont une structure quasi-énumérative de propos sur les jeux vidéo qui en fait de parfaits réservoirs d'exemples. Tous les groupes, quelle que soit leur consigne d'écriture, reçoivent les mêmes deux textes. Le dispositif devrait ainsi contraindre les élèves, sans qu'ils s'en aperçoivent dans un premier temps, à utiliser les mêmes exemples dans des orientations argumentatives différentes. Du moins, on peut espérer que ce soit le cas.

(35) Le principe de l'exercice alpha-oméga est issu des travaux de D.G. BRASSART (par ex. 1988a). Il souligne le rôle de « facilitation procédurale » d'une consigne d'écriture qui oriente vers un but et contraint à avoir une planification globale de l'écriture. L'imposition d'un démarrage permet de « baliser quasi intégralement le parcours de l'écriture ». La facilitation procédurale (notion issue de Bereiter et Scardamalia 1982) est précisément un dispositif qui permet de réduire une tâche complexe tout en maintenant la fonctionnalité de l'activité (cf. la note 33).

Comme la masse de documents à lire et à traiter est néanmoins importante, je propose d'effectuer la lecture individuelle des textes en se partageant les tâches : dans chaque groupe deux élèves lisent un texte, les deux autres le deuxième. Avant d'écrire, les groupes sont conviés à une tâche de planification : quels exemples vont-ils retenir pour écrire d'après la consigne ? Ils sont invités à négocier le choix des exemples qui leur semblent les plus pertinents, chaque lecteur « défendant » le texte qu'il a lu et devant reformuler l'exemple qu'il retient pour en montrer l'intérêt par rapport à l'argumentation à construire. Ce dispositif permet également d'obliger les élèves à reformuler l'exemple qu'ils retiennent, ce qui devrait permettre dans l'écriture d'éviter que l'exemple ne devienne une simple allusion à un document connu de tous.

Pour faciliter cette lecture et aider à la généralisation, les élèves sont invités à faire un repérage d'arguments-pour et d'arguments-contre (36) les jeux vidéo à l'aide d'une liste d'items, communs aux deux textes, qui leur permet d'indexer en marge les textes-sources et qui devrait aider l'identification et la généralisation des exemples, opération nécessaire lors de la négociation pour le choix des exemples.

Soulignez les éléments qui pourraient illustrer des arguments-pour ou des arguments-contre les jeux vidéo. Vous résumerez dans la marge le contenu de l'argument à l'aide d'un groupe nominal ou d'un groupe verbal extrait de la liste ci-dessous :

apprendre par la répétition	loisir individuel
avoir mal	ne pas trouver
avoir des difficultés	passion du jeu
chercher la solution	perdre
dépenser de l'argent	plaisir
développer la communication	pratiquer une langue étrangère
développer ses capacités d'attention	réaliser des missions imaginaires
donner beaucoup de son temps	résoudre des problèmes
esthétique	savoir se contrôler
faire des compétitions	se documenter
faire partie d'un groupe	s'évader du monde social
gagner	s'identifier à un personnage
loisir collectif	trouver sans chercher

Vous vous mettez d'accord sur deux ou trois exemples, issus des deux textes que vous venez de lire, qui vous paraîtraient intéressants pour écrire votre texte. Avant de rédiger, vous les noterez rapidement sur votre feuille avec leurs références précises, puis vous rédigerez le texte en les intégrant dans votre écriture.

A l'issue du travail d'écriture, il est possible de confronter des productions où un même exemple est traité de manière opposée. Ainsi le thème « chercher, réfléchir » est exemplifié, dans deux groupes travaillant sur des consignes différentes, par le même extrait d'un des textes de Téléràma :

- Groupe B : « En effet les jeux vidéo développent l'esprit car nous essayons de trouver les solutions, cela nous force donc à réfléchir tout en passant plusieurs heures devant l'écran. »
- Groupe A : « on consacre beaucoup de son temps aux jeux vidéo. En effet,

(36) Les notions d'argument-pour et d'argument-contre valent hors contexte pour désigner l'orientation argumentative d'énoncés isolés (à la différence des notions d'argument / contre-argument qui désignent le statut d'un énoncé en contexte et son rapport avec la conclusion argumentative du texte). Cette notion est ici pertinente puisqu'il s'agit d'extraire des textes-soutiens des énoncés à valeur d'exemples.

comme nous le dit TerminaFlore de *Télérama*, la jeune femme reste coincée trois semaines à chercher, à trouver la solution. Elle va jusqu'à passer ses nuits devant son ordinateur. »

On voit que le thème, et les exemples afférents, est présenté différemment dans les deux textes, en fonction du contexte de l'alpha initial. On peut analyser les mécanismes argumentatifs qui polarisent différemment les deux énoncés et notamment dans le texte du groupe A la valeur axiologisée des termes « elle reste coincée (trois semaines à chercher) » et l'intensif « Elle va *jusqu'à* passer ses nuits ».

b. Révision de textes

Le deuxième exercice utilise un extrait de texte dissertatif (produit par un élève de seconde) pour en faire un support d'observation et d'écriture. Cette démarche repose sur l'idée que travailler sur des textes que l'on n'a pas soi-même produits facilite l'activité de détection des problèmes textuels (37). Ce n'est pas pour autant que la réécriture de textes doit être un objectif d'apprentissage en tant que tel. Savoir réviser un texte, en effet, est un savoir-faire interne à l'écriture (processus *on line*), pas nécessairement lié à l'activité visible de raturage (Brassart 1991 (38)). Il est vraisemblablement plus important d'apprendre aux élèves à produire des textes (en activant le processus de révision comme contrôle de leur production) que de leur apprendre à les réviser après coup. Un exercice de révision de textes ne peut être selon lui qu'« une stratégie didactique voulue par le maître et qui vise à développer, à terme, la compétence rédactionnelle » (et non un objectif d'apprentissage).

L'activité que je propose ci-dessous se situe dans ce cadre et vise à mettre à l'épreuve les critères d'évaluation que les élèves ont à leur disposition sur des textes plus ou moins bien formés. L'objectif poursuivi est essentiellement de mobiliser leurs représentations mentales de la dissertation polémique en tant qu'organisation textuelle et gestion de la contre-argumentation. Le fait de travailler sur des textes d'autres élèves permet de mettre en veilleuse deux des composantes du processus rédactionnel : la génération des contenus et la mise en mots. En effet, les textes sont généralement présentés dactylographiés et tous les problèmes orthographiques ou linguistiques ont été effacés. Par ailleurs, comme ils sont relativement longs (sans être des textes complets), ils permettent d'identifier la stratégie d'écriture adoptée pour répondre au sujet, donc de mobiliser des catégories textuelles, des normes discursives, des critères d'évaluation qui, vu le type de problème sélectionné par le professeur, ont toutes chances de porter essentiellement sur l'organisation, le « plan de texte ». Le type d'exercice sélectionne donc le type de problème à détecter / réviser, étant entendu qu'il s'agit d'opérations de révision portant sur des niveaux macro-structuraux (39).

Pour cet exercice, je n'ai retenu que l'introduction et la première partie d'un texte où apparaît un exemple anti-orienté, et non présenté comme tel : j'ai extrait l'exemple problématique du texte, la tâche consistant alors à le réinsérer selon les modalités qui conviendront aux élèves.

(37) Cf. FAYOL (1987, 233) pour une présentation et BRASSART (1989, 100 sq.) pour une discussion.

(38) Brassart propose, à la suite de Scardamalia M., Bereiter C. (1986), de distinguer le retraitement (processus *on line*) de la révision (processus *off line*).

(39) Le cadrage effectué sur les textes-sources constitue une mise en problème de la tâche d'écriture visée. Le moment où cet exercice intervient dans un apprentissage peut le transformer en évaluation initiale, de type procédural, en faire une activité terminale, où les élèves peuvent mettre à l'épreuve les critères qu'ils se sont constitués au cours de l'apprentissage ou le constituer en découverte d'un phénomène nouveau.

Soit le sujet suivant de discussion :

« La vie est un carnaval » dit F. Gaussen à propos des habitudes vestimentaires des Français. Pensez-vous qu'actuellement, il est important de se distinguer des autres par son apparence ?

Introduction et première partie du texte de Virginie :

Actuellement est-il important de ne pas être comme tout le monde, en se distinguant des autres par l'apparence ou au contraire faut-il ne pas se distinguer et être comme tout le monde ?

Certains disent qu'il est important de se distinguer des autres par son apparence pour afficher sa propre personnalité. C'est à dire tout le monde ne doit pas ressembler à tout le monde. Lorsque chaque personne est habillée différemment, c'est beaucoup moins triste, beaucoup moins monotone et également quelque fois beaucoup plus marrant, par exemple lorsque l'on voit une personne avec un chapeau sur la tête, un long manteau noir, et avec des cheveux rouges, cela fait sourire. Les gens peuvent grâce à la tenue vestimentaire se différencier des autres et même quelquefois faire apparaître leurs points de vue, comme par exemple les punks qui sont reconnaissables à leur cheveux colorés dressés sur leur tête ; eux, ils sont différents de la foule, en les voyant on sait que ce sont des anarchistes. Chacun s'habille à sa façon, à son goût comme il le souhaite et sans se soucier de l'avis des autres.

Exemple :

Par exemple dans certaines pensions, chaque fille est habillée d'une jupe noire, d'un chemisier blanc, d'une veste noire, et chaque garçon d'un pantalon à pinces noir, d'une chemise blanche décorée par une cravate et d'un veston noir.

Consigne : de quelle manière et à quel endroit pouvez-vous insérer cet exemple dans la première partie ?

La tâche est de nature argumentative : il s'agit de décider de l'orientation argumentative du texte et de celle de l'exemple (qui est clairement anti-orienté, je crois), d'attribuer à l'exemple un statut de contre-argument par rapport à la conclusion temporaire de cette partie de texte puis à l'insérer en position de contre-argument (*p*) ou de réfutation (*mais q*) dans le paragraphe. Le problème peut être résolu par une opération d'insertion locale ou par une révision macro-structurelle.

Ce type d'exercice présente de multiples résolutions possibles : prendre l'exemple comme un support pour écrire une réfutation qui contrebalancerait l'ensemble du texte-source, ce qui revient à écrire une deuxième partie après le texte-source proposé ; ou bien insérer l'exemple, éventuellement accompagné d'un énoncé généralisant, en position de réfutation locale à l'intérieur du bloc de texte proposé. Soit encore modifier le texte-source de manière à ce que cet exemple fonctionne comme exemple à l'appui d'un énoncé négatif du genre « ne pas ressembler à tout le monde comme dans certaines pensions où... ». L'intérêt de la démarche est de montrer aux élèves que l'énoncé désigné comme exemple dans la consigne initiale peut devenir, selon la place où on l'insère, le statut qu'on lui donne (notamment à l'aide des marqueurs) et, éventuellement, l'ampleur qu'on lui attribue, soit un exemple soit un argument dans la chaîne argumentative. De plus, cette insertion demande de contrôler des effets de sens globaux, et notamment l'orientation argumentative de l'énoncé conclusif : reste-t-il la conclusion d'un discours particulier, simple pièce d'un texte qu'il faut imaginer plus ample (notamment par la présentation d'autres discours) ou devient-il la conclusion d'un texte complet ?

2. L'énumération d'exemples et la gestion métadiscursive

C'est encore une démarche de révision de textes qui utilise un texte produit dans les mêmes circonstances que le précédent. Il présente une énumération d'exemples non thématés ni reliés argumentativement à la position traitée dans cette première partie.

Texte de Christophe (écrit d'après le même sujet que le texte de Virginie)

Consigne: Voici une première partie de dissertation écrite par un élève de 2°. Que faudrait-il faire pour l'améliorer ?

Pour les jeunes, se distinguer des autres est une chose très importante, surtout chez les adolescents. Vers quatorze-quinze ans, on commence à s'intéresser à la vie (ou dans certains cas on commence vraiment à se désintéresser de la vie, à la détester).

Donc chez les jeunes, beaucoup d'exemples d'apparence vestimentaire (ou de "look") sont à citer, comme:

- les Skinheads qui ont une apparence vestimentaire bien définie : ils ont le crâne rasé, portent des "bombers" verts (blouson d'aviateur anglais), des jeans serrés et des chaussures "Doc Martens" montantes, coquées, noires et munies d'un bout de fer. Ils sont fascistes au plus haut degré, et beaucoup sont hitlériens (nazis)

- les Punks: cheveux le plus souvent en crête et colorés, des boucles d'oreilles (parfois même dans les narines), un blouson en cuir "Perfecto" peint à la bombe de toutes les couleurs, des jeans troués de partout, et des rangers. Un Punk sera obligatoirement anarchiste.

- les Curistes: toujours habillés en noir, avec des boucles d'oreilles, des baskets non lacées, la chemise qui dépasse du pantalon, coiffés en brosse ou en pétard, quelquefois maquillés, portant des "bombers" noirs ou un imperméable noir ou une veste noire, des Rangers ou des "Crepers" (chaussures en daim, le plus souvent noires). Un Curiste n'est pas obligatoirement anarchiste, cette apparence vestimentaire est surtout liée au groupe "The Cure".

- les Red Skins: ils sont communistes, l'habillement étant proche de celui des skins mais avec beaucoup de rouge

- les "minets": les minets sont des jeunes sans personnalité, dès qu'une mode est lancée ils la suivent, ils changent d'habits tous les trois mois.

Mais tous ces styles, toutes ces apparences vestimentaires signifient beaucoup trop de conflits chez les jeunes. Tout ceci entraîne beaucoup trop de haine.

Le texte pose des problèmes essentiellement structurels: que faire d'une énumération d'exemples dans une dissertation ? Est-ce une réponse possible ? A quelle condition ? Ou faut-il tout changer ?

Le niveau de difficulté n'est donc pas le même dans les deux exercices: le précédent peut être résolu par une opération d'insertion locale tout autant que par une révision macrostructurelle, le second ne peut être considéré que sous l'angle macrostructurel. Il ne peut qu'engager un "retraitement" global, vu la distance qu'il présente par rapport au modèle de l'examen polémique. Il est en ce sens très différent comme type d'exercice de révision du précédent: il pose un problème beaucoup plus ouvert que le précédent. Les réponses des élèves sont de ce fait beaucoup plus diversifiées: certains réécrivent entièrement le texte en l'accompagnant de quelques commentaires; d'autres ne produisent qu'une analyse des dysfonctionnements sans produire de nouvelle écriture (opération de détection sans opération de changement textuel); d'autres enfin utilisent l'aide qui leur était proposée :

Aide pour le texte « Christophe »

Certains disent que la fonction de l'habillement chez les jeunes est de...

Mais cette liste d'exemples ne rend pas compte de tous les cas de figures. Ainsi...

On voit donc que l'habillement (du moins chez les jeunes) n'a pas qu'une fonction de...

Cette aide a pour fonction de proposer un empaquetage discursif des exemples. C'est une manière de traiter les phénomènes de gestion métadiscursive : les exemples surtout s'ils sont développés sont généralement annoncés et clôturés par des énoncés qui balisent l'opération d'exemplification ou explicitent la valeur que le scripteur souhaite donner à l'exemple dans le contexte argumentatif. Une autre façon d'aborder le même problème serait, à partir d'un texte d'élève ou d'expert, d'extraire les énoncés-exemples en les proposant en vrac et / ou avec des intrus à réinsérer dans le texte ainsi troué. La fonction des énoncés métadiscursifs, s'ils sont explicites, est de guider cette opération de réinsertion. Mais il peut être très formateur également de travailler à partir de textes (40) où de tels énoncés manquent ou ne permettent pas d'accomplir la tâche ou de décider entre tel ou tel exemple : l'impossibilité de faire l'exercice favorise autant la prise de conscience du fonctionnement textuel qu'une exécution de tâche aisée et sans problème.

3. Problèmes linguistiques de l'exemplification : quelques marqueurs

Comme sera au centre de cette sous-séquence, qui, cependant, est très brève. On se souvient des problèmes posés par *comme*, marqueur d'exemplification, dans les textes d'élèves. Les exercices qui suivent n'ont pour objectif que d'amener les élèves à percevoir un emploi nouveau de ce marqueur par rapport au cours de grammaire qu'ils ont reçu au Collège sur le *comme* comparatif.

a. Les frontières entre exemplification et paraphrase

L'observation peut porter sur le fonctionnement linguistique des connecteurs *c'est-à-dire*, *comme*, *par exemple*, à *savoir*. Il s'agit de faire découvrir aux élèves un ensemble de connecteurs proches sémantiquement mais qu'on peut différencier par des sémantismes et des fonctionnements différents.

L'exercice se présente comme une suite de neuf extraits de textes où le connecteur observé a été effacé : il s'agit d'un banal exercice à trous. Ce travail s'effectue par couples de connecteurs de manière à mieux focaliser les comparaisons. Je présente l'ensemble de l'exercice :

Les connecteurs

Comme / C'est-à-dire

1. Un autodidacte ----- le personnage du roman de Sartre qui s'appelle *La Nausée* est capable de lire tous les livres d'une bibliothèque en suivant l'ordre alphabétique des noms d'auteur.

2. Certains jeunes reprochent à l'école de ne pas leur donner suffisamment de culture scientifique et technique. Ils sont inquiets pour leur avenir et la pratique de l'informatique leur paraît un gage d'insertion sociale. Cela peut être à la source de nombreuses pratiques d'autodidaxie ----- de pratiques où l'individu se forme par lui-même, telles celles que l'on peut observer chez les jeunes de 15-16 ans.

(40) Voir une variante de cette démarche dans DELCAMBRE, DARRAS (1992, 41-42).

3. Le 15 décembre 1993, la France a obtenu que les États-Unis reconnaissent l'exception culturelle ----- la non application des lois de la concurrence commerciale concernant exclusivement les produits culturels ----- les films, les productions TV ou la musique.

Par exemple / , à savoir

4. Qu'est-ce que la mémoire ? Comment fonctionne-t-elle ? Tous les souvenirs sont-ils de même nature ? ----- un lieu d'enfance, un parfum, un verbe irrégulier, une partie d'échecs et un pas de danse sont-ils mémorisés de la même manière ?

5. Les courts métrages et les films de Cyril Collard ----- *Grand huit, Alger la blanche, Taggers, Les nuits fauves*, racontent tous une rencontre brutale entre des vies et des désirs.

6. Les sept péchés capitaux ----- l'orgueil, l'avarice, la luxure, l'envie, la colère, la paresse, la gourmandise, ont été inscrits au catéchisme par le pape Grégoire le Grand (qui a, par ailleurs, donné son nom au chant « grégorien »), mais à cette époque-là, en l'an 600, la liste en était un peu différente : la paresse n'existait pas mais c'était un péché que d'être triste !

C'est-à-dire / par exemple

Voici trois extraits d'un article du Monde sur les transports urbains ; on y fait l'interview du directeur général du second groupe français de transports publics de voyageurs, groupe qui travaille généralement pour les municipalités. Le directeur s'appelle Joël Lebreton.

7. « Le maire doit être au clair sur ce qu'il veut faire de sa ville, ce qui nécessite un travail de réflexion qui dépasse largement le problème des transports. -----, à Nantes, le tramway aura été l'occasion de renouveler le centre-ville.

8. « D'après nous, il ne faut pas vendre le transport en commun globalement mais se consacrer à une action spécifique, explique Joël Lebreton. -----, plutôt que de racheter des bus neufs disséminés sur l'ensemble du réseau, on va mettre tous nos efforts sur une ligne tout en allant chercher la clientèle en distribuant des bons d'essai gratuits. On renouvelle le matériel en améliorant le temps de trajet par l'installation de couloirs réservés ou la priorité aux feux ». L'expérience a démarré à Grenoble.

9. « Nous ne voulons pas de réseaux à deux vitesses dans une même ville avec d'un côté le tramway ou le métro, de l'autre le bus. -----, à Lille, il n'y en a que pour le VAL, et la fréquentation s'en ressent. Dans l'agglomération lilloise, on comptait 89 voyages par habitant et par an, en 1990, contre une moyenne nationale de 98, et une moyenne de 122 pour les agglomérations de plus de 250000 habitants, poursuit J. Lebreton en égratignant au passage la concurrence.

L'effectuation de la tâche n'a de sens que si la discussion peut s'instaurer en classe sur les hésitations possibles ou les raisons qui font que l'on est contraint de choisir tel ou tel marqueur. On peut aboutir à l'idée que la distinction entre la paraphrase lexicale (*c'est-à-dire*) et l'exemplification (*comme*) repose sur l'opposition suivante : dans l'explication de mots (*a càd b*) *a* et *b* désignent les sens différents d'une même notion, alors que dans l'extraction (*un a comme b*), *a* et *b* désignent une seule et même chose vue sous deux angles différents. D'un côté ce dont on parle, c'est le sens des mots, de l'autre, ce qui est en cause, c'est un référent, une même chose désignée par deux mots. Cette transposition didactique de mon travail sur *comme* peut paraître obscure, mais (curieusement) il a été assez vite évident pour les élèves avec lesquels j'ai travaillé que *c'est-à-dire* permettait de donner une explication de mot alors que *comme* a été perçu comme présentant une « partie » de l'objet, une « filiale » (comme dira une élève) de l'élément qui se trouve à sa gauche. Dans *a comme b*, *b* fait partie de *a*, alors que dans *a c'est-à-dire b*, *b* est un autre sens de *a*.

La deuxième partie de l'exercice consiste à différencier l'exemple comme ouverture d'une liste potentielle de cas spécifiques (*par exemple*) de l'énumération exhaustive des éléments d'une liste fermée (à *savoir*, précédé d'une virgule). Dans les deux cas, cependant, on a une expression générique ou généralisante et une liste de termes. Dans le premier, on peut ajouter *etc.*, au contraire du second (*etc.* joue le rôle d'une clôture formelle tout en produisant une ouverture sémantique).

L'énoncé 5 parlant de Cyril Collard partage les réponses : une majorité avait choisi à *savoir*, une minorité avait choisi *par exemple* ; ils argumentent en disant que C. Collard aurait pu faire d'autres films qui parlent d'autre chose que de la vie et du désir et qu'ils ne connaîtraient pas. Cette verbalisation montre en tout cas que les sémantismes d'ouverture vs d'exhaustivité sont tout à fait perçus.

Cette discussion fait suite à des observations quasiment unanimes sur l'opposition entre à *savoir* – liste fermée (ex. 6 : les sept péchés capitaux) – et *par exemple* – liste ouverte (ex. 4 : les souvenirs).

Pour en finir avec ce premier exercice, la distinction entre la paraphrase comme reprise correctrice (*c'est-à-dire*) et l'exemplification (*par exemple*) reprend des observations proches du premier cas (*c'est-à-dire* / *comme*) mais dans un cadre interphrastique. On peut ainsi observer la mobilité de *par exemple* à l'inverse de *c'est-à-dire*.

La confrontation des réponses en classe aboutit à repérer que certains énoncés (les ex. 7 et 9) ne peuvent accepter que *par exemple* par opposition à l'énoncé 8 qui peut accepter les deux énoncés, où *par exemple* est proche de *c'est-à-dire* avec un sémantisme d'explication (en fait un sémantisme d'hésitation).

b. COMME *extracteur*

L'objectif du second exercice est de faire prendre conscience aux élèves que le GN à la gauche de *comme* peut être très différent selon les contextes phrastiques. Il s'agit en quelque sorte de casser l'illusion naturaliste produite par les mécanismes d'inclusion référentielle de la formule *un N comme N propre*. L'objectif qui sous-tend cet objectif est d'amener les élèves à contrôler le type de substantif qu'ils peuvent placer à gauche de *comme*, à travailler donc sur les termes génériques qu'ils peuvent utiliser dans cette place. De manière éventuellement à éviter les hyperonymes trop généraux qui font de cette formule un passe-partout vague et flou.

Johnny

Consigne : Compléter les énoncés suivants

1. Un ---- comme Johnny, c'est un modèle de longévité artistique.
2. Un ---- comme Johnny, ça n'est pas un modèle à donner en exemple aux jeunes.
3. Un ---- comme Johnny, c'est le roi de la combine.
4. Un ---- comme Johnny est à surveiller de près.
5. Un ---- comme Johnny, c'est une bonne affaire pour la presse à sensation.
6. Un ---- comme Johnny, c'est la risée des rockers, il ne fait même pas de solos !.
7. Un ---- comme Johnny, c'est une vraie assurance-chômage.
8. Un ---- comme Johnny, c'est l'angoisse du producteur.
9. Un ---- comme Johnny, c'est de la frime, histoire de soigner le look !.

Aide : Voici une liste dans laquelle vous pouvez choisir :

artiste	homme
chanteur	mari
coureur de jupons	motard
guitariste	père
homme à femmes	tocard
homme d'affaires	travailleur
	etc.

L'exercice a frappé les élèves. Certains, en aparté, en ont tiré des conclusions concernant l'apprentissage du commentaire composé qui était juste en train de débiter à cette époque. Ce fut par exemple la question de Nicolas posée au professeur de la classe : « est-ce que je peux utiliser *comme* dans le commentaire composé pour éviter la paraphrase ? ». Si la réponse ne saurait être simplement une confirmation, la question révèle, il me semble, une certaine perception de la fonction d'outil de généralisation de *comme*.

Pour terminer, un dernier exercice sur la recherche de génériques à partir de *comme* + GN permet de revenir vers l'écriture dissertative et des problèmes fréquents dans l'écriture des élèves. Comment généraliser un exemple personnel ? *Comme* semble un outil, non pas pour éviter la paraphrase comme disait Nicolas, mais pour généraliser facilement un énoncé qui risque de paraître trop spécifique, voire non généralisable.

Moi, mon frère... et moi, ma sœur...

Consigne : Les énoncés suivants sont spécifiques. A quelles conditions peut-on leur donner une signification générique ou générale ?

1. Mon frère s'entraîne comme un fou pour être le plus fort en sport. Il veut toujours vaincre les autres.
2. Ma sœur a tout sacrifié à ses études : maintenant qu'elle est kiné, elle me pousse à faire de même.
3. Ma mère a supprimé à la maison tous les jeux vidéo un peu violents.
4. Certains de mes copains se sont fait insulter, bousculer et même gifler à la sortie du lycée parce qu'ils étaient habillés tout en noir avec des cheveux hirsutes et des Rangers noirs.

Aide :

- A. Un ----- comme mon frère s'entraîne comme un fou...
Des ----- comme mon frère s'entraînent comme des fous...
B. Une ----- comme ma sœur...
Mon frère, en tant que..., s'entraîne comme un fou
etc.

Précisez quels pourraient être les « arguments » que ces énoncés pourraient appuyer ou illustrer. Vous rédigerez le tout en un petit texte cohérent.

La proposition d'aide, ainsi que le travail antérieur sur *comme* sont ici déterminants car l'exercice me paraît très difficile à faire hors de ce contexte. Il s'agit en fait de montrer un des usages possibles de *comme* pour traiter un objet de discours sous l'angle simultané d'une référence spécifique et d'une référence générique (41).

(41) Cependant, ces exercices supposent de construire des savoirs sur l'interprétation générique et l'interprétation spécifique. Voir DELCAMBRE (à par.).

CONCLUSION

Pour conclure ces propositions, je tiens à revenir sur la signification possiblement programmatique de la notion de séquence. Une séquence didactique consacrée à l'écriture peut difficilement être organisée linéairement : si les processus en jeu dans la production de textes ont la récursivité et l'interactivité que montre le schéma célèbre d'Hayes et Flower (et surtout sa deuxième version, présentée dans Brassart 1991, 109), il serait didactiquement prétentieux de prétendre qu'un ordre de succession des activités serait meilleur qu'un autre. Ainsi, dans la séquence présentée ici, les activités linguistiques n'ont été placées ni au début (en position de prérequis) ni à la fin (en position d'application) mais n'importe quand, à vrai dire quand il restait un petit moment à la fin d'une heure, entre deux activités plus prenantes, etc. L'important était que les élèves fassent le lien entre une observation sur les connecteurs et un problème d'écriture, et non que ce lien soit fait pour eux.

La seule progression possible est celle qui organise les apprentissages textuels en distinguant la construction de savoirs et de savoir-faire portant sur les structures textuelles globales et ceux qui portent sur des phénomènes locaux. Ainsi, il était impensable de mener cette séquence sur l'exemplification dans la dissertation avant que ne débute l'apprentissage de la dissertation, avant que ne commence à être construit un modèle de texte dissertatif et que ne soient, ne serait-ce qu'un peu, explicitées certaines notions d'argumentation.

Ainsi, le terme de cycle didactique (Brassart, Delcambre 1988, 65) est vraisemblablement plus intéressant que celui de séquence : « Favoriser, provoquer, au sein d'un cycle didactique, les convergences entre les diverses tâches, entre les diverses situations-problèmes didactiquement contrôlées, nous paraît également plus conforme aux processus « naturels » d'apprentissage des enfants ou des adolescents, processus qu'il s'agit plus d'activer, d'alimenter et de développer dans un projet d'apprentissage explicité, que de construire à partir de (presque) rien ».

BIBLIOGRAPHIE

- ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J., LANGLADE G. (1992) : *La séquence didactique en français*, Bertrand-Lacoste, CRDP de Toulouse.
- AURICCHIO A., MASSERON C., PERRIN-SCHIRMER C. (1992) : « La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques », *Pratiques* n°73, Metz, CRESEF, 7-50.
- BEREITER C., SCARDAMALIA M. (1982) : « From conversation to composition, the role of instruction in a developmental process », in R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology*, vol. 2, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- BOUTET J., FIALA P. (1986) : « Les télescopages syntaxiques », *DRLAV* n°34-35, Paris VIII, 111-126
- BRASSART D.G. (1988) : « La gestion des contre-arguments dans le texte argumentatif écrit chez les élèves de 8 à 12 ans et les adultes compétents », *European Journal of Psychology of Education* vol. 4, n°1, 51-69.
- (1989) : « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches* n°11, Lille, AFEF, 79-114.

- (1990) : « Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement) ? », in Brassart D.G., Garcia-Debanc C., Halté J.-F., Lebrun M., Petitjean A., Legros G., Ropé F. *Perspectives didactiques en français*, Metz, CASUM, 75-99.
- (1991) : « Planification-révision. Réécriture provoquée au CE2 et au CM2. Effets de l'âge et de l'origine socio-culturelle », *Repères* n°4, Paris, INRP, 93-110.
- (1993) : *Eléments de psycholinguistique pour une didactique des textes écrits*. Synthèse des travaux pour l'habilitation à diriger des recherches, Université de Lille III.
- (1994) : « Les relations lecture-écriture chez les élèves de l'école primaire. Quelques recherches psycholinguistiques nord-américaines », in Y. Reuter (1994), 111-132.
- BRASSART D.G., DELCAMBRE I. (1988) : « Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », *Pratiques* n°58, Metz, Cresef, 43-73.
- COLTIER D. (1988) : « Introduction et gestion des exemples dans les textes à thèse », *Pratiques* n°58, Metz, CRESEF, 23-41.
- CULIOLI A. (1968) : « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse*, n° 9, 106-117.
- DELABRE M. (1984) : « Comme opérateur d'inclusion référentielle » *Linguisticae Investigationes* VIII : 1, 21-36.
- DELCAMBRE I. (1994) : *L'exemplification dans la dissertation. Etude linguistique et didactique*, Thèse de nouveau régime, Université de Metz.
- (1995) : « Faire écrire des paragraphes argumentatifs : une impasse didactique », *Recherches* n° 23, Lille, 7-63.
- (1996 à par.) : « Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? », *Langue française*.
- (à par.) : *L'exemplification dans les dissertations. Etude des difficultés des élèves*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- DELCAMBRE I., DARRAS F. (1992) : « Des modules d'apprentissage du genre dissertatif », *Pratiques* n° 75, Metz, CRESEF, 17-43.
- DELFORCE B. (1985) : « Approches didactiques d'un écrit "fonctionnel": les difficultés de la dissertation », *Pratiques* n°49, Metz, CRESEF, p. 35-52.
- (1988) : « Modalités d'apprentissage et modalités d'évaluation : quelles relations ? », *Innovations* n°11, Lille, CRDP, 5-20.
- DENIZOT N. (1994) : « La séquence didactique » *Recherches* n°20, Lille, AFEF, 43-49.
- (1996, à par.) : « L'argumentation en lycée : analyse de manuels et propositions didactiques », *Recherches* n°24, Lille.
- FAYOL M. (1987) : « La mise en texte et ses problèmes » in Chiss J.-L., Laurent J.-P., Meyer J.-C., Romian H., Schneuwly B. (Dir.) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3^e colloque international de didactique du français*, Bruxelles, De Boeck Université, 223-239.
- GAONACH D., GOLDER C. (1995) : *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Paris, Hachette.
- GOMBERT J.-E. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HALTÉ J.-F. (1989) : « Savoir-écrire - savoir-faire » *Pratiques* N°61, Metz, CRESEF, 3-28.
- LANGLADE G. (coord.) (1995) : *La didactique aux CAPES de Lettres*, Paris, Bertrand-Lacoste.
- LICITRA A. (1977) : « Le jugement d'analogie et l'opérateur COMME » *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*, n°30, Neuchâtel, 149-169.
- REUTER Y. (1994) : « Problématique des interactions lecture-écriture », in Reuter Y. (Dir.) *Les interactions lecture-écriture*, Bern, P. Lang, 1-20.
- (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- ROULET E. et al. (1985, rééd. 1987) : *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Peter Lang.
- ROUQUETTE M.-L. (1979) : « La résolution des problèmes mal définis », *Bulletin de Psychologie* T. XXXII n° 340, 697-700.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. (1986) : « Research on written composition », in M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3^e éd.) New York, Mac Millan, 778-8303.

- (1987) : « Knowledge telling and knowledge transforming in written composition », in S. Rosenberg (Ed.) *Advances in applied psycholinguistics*, Cambridge, CUP, 142-175.
- SCHNEDECKER C. (1992) : « Quand il faut faire des concessions... Quelques suggestions pour une didactique de la concession », *Pratiques* n°75, Metz, CRESEF, 76-110.
- VEZIN L. (1972) : « Analyse de l'information contenue dans l'exemple » *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1972-1, 29-38.

ANNEXE

Game boy : Julien, 14 ans, joue depuis l'âge de 4 ans. Les jeux, c'est son monde : il le maîtrise, il l'aime. Mais il garde la tête froide.

Julien, vidéo kid

Je me suis acheté une console à 1500 francs avec un jeu parce que mes parents m'empêchaient de jouer sur leur ordinateur. J'ai choisi la SuperNintendo après avoir bien regardé la presse spécialisée. C'est un loisir comme un autre, je joue pour me détendre. Quand j'essaie de nouveaux jeux, j'appuie où il faut et je sais ce qu'il faut faire ; question d'habitude. J'ai commencé quand j'avais 4 ans.

J'aime aussi les jeux de sport et les jeux de baston. Ça défoule et c'est plus agréable de jouer avec les copains. Les jeux d'aventure, on ne peut pas jouer à deux.

J'essaie les jeux chez les copains. On a tous la même console et on peut faire des échanges, il y a intérêt, ça vaut 500 francs la cartouche. Chez Sega, ils ont décidé de baisser les prix, mais chez Nintendo, ils refusent. On a fait des pétitions, enfin, on a signé des pétitions organisées par les journaux. Rien à faire. Chez Sega, ils font énormément de pub, ça influence les jeunes, je vois l'effet sur mes petits cousins.

Ma console, je l'aime bien. Elle est performante, il y a une palette de 256 couleurs. Quand on joue, on voit les dégradés. C'est agréable, de beaux décors, mais ça ne suffit pas.

La plupart des jeux intéressants sont en anglais. Je me débrouille, et c'est mieux que les versions françaises, avec des phrases traduites n'importe comment : souvent même. il manque des indications, comme dans Zelda : à un moment, on trouve un champignon. La version originale indique qu'on ferait mieux de ne pas y toucher, la version française dit naïvement « oh le joli champignon ». Quant aux jeux en japonais, c'est très dur, on ne connaît pas du tout le scénario, mais on imagine, et ça, c'est agréable. J'ai des copains qui achètent en import pour avoir ces versions-là.

J'achète tous les mois *Player One* et *Joypad* pour comparer. Ils sont trop gentils, ils racontent n'importe quoi. On raconte que les jeux ça rend épileptique. Mais c'est les gens photosensibles seulement qui risquent quelque chose. Ils ont fait passer une loi, et j'ai vu ça sur les nouvelles cartouches, il y a un avertissement. Il y a aussi des gens qui ont fait un procès parce qu'à force de manier le « joystick » ils ont eu mal au pouce. Comme si les joueurs de tennis attaquaient les fabricants de raquette à chaque fois qu'ils ont mal au poignet...

Un jour, je passerai à autre chose, mais je continuerai à suivre les jeux parce que c'est un monde que je connais bien et qui évolue. J'aime trouver tout seul. Quand je suis bloqué, j'essaie de revenir en arrière pour voir si je n'ai pas oublié un détail. Je me mets à penser sérieusement au jeu, je fais des plans avec un crayon à papier. Je n'appelle pas les « hotlines ». Les solutions par téléphone, je trouve ça idiot. Mais tous les jeux, je les finis assez vite. J'ai acheté un jeu 550 francs et en un après-midi, je l'avais fini. Et ça, ça m'énerve.

C'est assez répétitif. Dans chaque jeu de plateau, il y a des pics qui descendent, tu apprends à passer avant qu'ils ferment le passage, et quand tu as compris, ça sert pour tous les jeux. Il y a des docs, des notices, mais ceux qui les écrivent ne savent pas de quoi ils parlent. Dans un jeu. une fois, ils donnaient un code qui permettait d'arriver directement à la fin...

J'ai changé d'école. Là où j'étais avant, il y avait des tas de discussions à propos des jeux, on échangeait. Ici, Les gens s'y intéressent moins. Les filles, très peu. J'ai des copines qui ont des consoles pour voir, comme ça, elles jouent un peu et laissent tomber.

Avec mon père. on fait des tournois avec *Docteur Mario*, c'est un peu comme *Tetris*, mais avec des virus, des capsules de vitamine qui tombent. Il faut détruire le virus. Ma mère aussi joue parfois, mais elle s'agrippe tellement au « joystick » qu'une fois elle a attrapé une crampe au poignet, pendant deux jours, elle ne pouvait plus rien faire. Même ma sœur, au bout d'un moment, elle a les mains qui tremblent. Moi, je sais qu'il faut à peine effleurer la machine, ça ne sert à rien de s'énerver.

Game Girl : Flore, 28 ans, est journaliste. Elle joue à des jeux d'aventure sur ordinateur. Sur console, elle se fait battre par son neveu de 10 ans.

TerminalFlore

Récemment, je suis restée coincée trois semaines sur une barque, dans un jeu américain. Loom : une tornade fonçait sur moi, c'était très énervant, je n'arrivais pas à la détourner. J'ai mis une bonne dizaine d'heures à trouver l'astuce qui commandait la possibilité de passer à la suite du jeu : jouer dans le désordre les quatre notes annonçant cette fameuse tornade.

Chaque fois que je me fais tuer dans un jeu, je suis très en colère, je n'existe plus, c'est la fin de ma vie. Quand je réussis, c'est magique. Il y a l'idée d'une lutte, d'un combat mené à bien. A la fin du jeu, tu as grandi, tu as passé un cap, c'est positif. Mais ça n'a pas d'effet sur ce qu'il est convenu d'appeler la "vraie" vie.

Si je suis dans le jeu, je suis dans le jeu. En dehors, c'est en dehors.

Quand tu passes beaucoup de temps à jouer, ça te poursuit encore quand tu te couches. Mais je n'en rêve pas. Quand j'éteins mon ordinateur, je le couvre. C'est symbolique. Le matin, il est éteint, recouvert, je ne suis pas tentée de jouer... Enfin, c'est dur de se freiner.

Ça happe beaucoup plus qu'un bouquin. Dans un livre, on n'a pas d'autre mission que de suivre l'histoire. L'écrivain dévoile un univers, on entre dedans en s'identifiant au héros, ou simplement en aimant l'ambiance, le style. Dans le jeu, tu acceptes d'être tel personnage d'entrée. Tu sais quelle est ta mission, et tu es obligé de l'accepter, sinon tu ne peux pas jouer.

Lorsque lu joues, tu te mets hors du temps. Moi, je joue un quart d'heure, et j'ai les yeux de Roger Rabbit. Je me dis "allez, rien qu'une petite heure". Et j'y reste toute la nuit. Tu te retrouves projeté dans une autre dimension. Une fois dedans, s'arrêter est un véritable déchirement. Pourquoi s'arrêter ? Les jeux de rôle demandent une grande concentration; on est seul, confronté à soi-même.

Quand je joue avec des amis au tarot ou à des jeux de rôle, la confrontation se fait avec d'autres. On est hors conventions sociales, on s'amuse. Il y a une chaîne des joueurs. Entre nous se créent des liens, des sentiments impalpables, qui dépassent de beaucoup le jeu. C'est une caste, un monde parallèle où n'importe qui peut entrer quand il veut.

(Propos recueillis par Dominique Louise Pélegrin. Extraits de *Télérama*, n° 2286, nov. 1993)