

NOTE DE SYNTHÈSE

La production de discours argumentatifs : revue de questions ⁽¹⁾

Caroline Golder

Si l'on en croit les enseignants de français, les élèves rencontrent un certain nombre de difficultés, de tous ordres, lorsqu'ils doivent rédiger une dissertation. Pourtant, lorsqu'ils se trouvent en situation naturelle d'interaction, ces mêmes élèves font preuve d'une véritable capacité à argumenter. La dissertation et l'argumentation relèveraient-elles de deux activités discursives différentes ? Certes non ; sous l'apparente **diversité des conduites argumentatives** (dissérer à l'école sur l'utilité de la morale, persuader nos parents de nous laisser sortir le soir, tenir un discours amoureux, ...), se cache en fait un nombre limité de composantes organisatrices : **l'étayage** (la justification) et **la négociation** interlocutoire (prise de distance du locuteur vis-à-vis de son discours) constituent les deux dimensions fondamentales de l'argumentation (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1993 ; Golder et Coirier, 1994). Cependant, la part respective accordée à ces deux dimensions est, dans une large mesure, déterminée par la finalité communicative du discours (Golder, 1992d) et, plus généralement, par la situation dans laquelle le discours (2) est produit (*situation de production* au sens de Bronckart, 1985). Ainsi, « il y aurait une relation étroite entre d'une part des types de contextes, reconnus comme tels et relativement stéréotypés, et, d'autre part, des types de textes ou genres, caractérisés par des structures textuelles particulières et des configurations d'unités linguistiques déterminées (Schneuwly, 1991, page 46). Il n'est dès lors pas étonnant d'observer des conduites argumentatives différenciées, plus ou moins élaborées du point de vue des formes linguistiques qu'elles comportent. C'est ainsi que dans certaines situations, le recours à l'argument d'autorité (« selon la loi ») peut s'avérer une stratégie d'argumentation très rudimentaire, mais néanmoins efficace eu égard au but visé par le discours et à la situation de production.

Ainsi, qu'il soit envisagé en termes de conduite langagière spécifique (Coirier, Coquin, Golder et Passerault, 1990 ; Espéret, 1989 ; Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Golder 1992a ; 1992b ; 1992c ; 1992d ; 1993a ; Golder et Coirier, sous presse ; Golder et Coirier, 1994), ou en termes de conduite linguistique (François, 1980, 1981 ; François, Hudelot et

Sabeau-Jouannet, 1984), le discours argumentatif semble présenter un certain nombre de caractéristiques : sa production est contrôlée par **le contexte** (Bronckart, 1985) et, en premier lieu, comme nous l'avons précédemment souligné, par sa **finalité communicative** ; il comporte des **formes textuelles typologiques** (Coirier, 1991), voire une **structure** (Adam, 1992 ; Toulmin, 1993), qui permettent de le caractériser en tant que type de texte ; enfin, on peut repérer des stades développementaux dans la **maîtrise des opérations psycholinguistiques** qui y sont impliquées.

Dans cet article, après avoir défini la notion de discours argumentatif élaboré, nous décrivons sous l'angle développemental les deux opérations en jeu dans le discours argumentatif, à savoir la justification et la négociation. Puis, nous nous efforcerons de cerner les paramètres des situations argumentatives et leurs effets sur les formes textuelles produites. Enfin, nous essaierons d'analyser les différents niveaux auxquels des interventions didactiques sont envisageables.

QU'EST-CE QU'UN DISCOURS ARGUMENTATIF ÉLABORÉ ?

Très tôt les enfants argumentent ; il suffit de tendre l'oreille... Dès trois ans, ils sont capables de prendre en compte les intérêts de leur interlocuteur pour obtenir ce qu'ils veulent : « *achète-le moi ; j'te promets, j'serais sage* » ! Mais, nous nous intéressons ici aux argumentations d'un autre type, celles que nous qualifions de **discours argumentatifs élaborés**. Nous entendons par là des discours de quelques phrases présentant un minimum d'organisation ; par l'expression « élaboré », nous voulons caractériser un discours qui, pour répondre à son objectif, fait intervenir des opérations plus ou moins spécifiques, lesquelles se traduisent dans des formes textuelles. Il s'agit d'un discours élaboré au sens où il correspond à un discours tel qu'on peut l'attendre dans sa forme adulte : présence d'arguments susceptibles d'être acceptés car faisant appel aux valeurs d'une culture partagée par le locuteur (3) et l'interlocuteur (4), et de contre-arguments (ou de toute autre forme de négociation indiquant que le locuteur prend en compte les arguments qu'on pourrait lui opposer). Cette articulation d'arguments et de contre-arguments traduit le caractère non totalement égocentrique du discours tenu.

La plupart des discours adultes reposent sur des procédures de négociation souvent très fines qu'il est difficile d'extraire des discours : les discours s'articulent autour de systèmes de valeurs qui sont par définition subjectifs et donc discutables, négociables ; une expression de type « c'est bien » renvoie à un système de valeurs propre au locuteur ; il s'agit d'un jugement que l'on peut discuter, dont on peut fixer les limites : *bien pour qui, bien à quelles conditions ?*

En bref, nous considérons que tout discours argumentatif élaboré doit présenter les traces d'un certain nombre d'opérations cognitives (prise en compte de l'interlocuteur par décentration cognitive,...) et/ou psycholinguistiques (adaptation du discours aux caractéristiques de la situation de production). Et, s'il existe une variété de discours argumentatifs (pour s'en persuader, il suffit d'écouter autour de nous), on peut admettre qu'ils ont tous un certain nombre de propriétés communes : les opérations de justification et de négociation y sont constantes, quelle que soit la situation de production.

LES OPÉRATIONS IMPLIQUÉES DANS LA PRODUCTION D'UN DISCOURS ARGUMENTATIF

Argumenter, c'est rendre vraisemblable pour l'interlocuteur ce qui n'était qu'un possible, qu'une supposition ; le locuteur devra donc s'efforcer de donner des raisons, d'étayer ses arguments. De plus, argumenter, c'est accepter que les choses ne vont pas de soi, qu'on est dans le domaine du contestable ; le locuteur doit donc marquer ses distances vis à vis de ce qu'il dit et présenter ses arguments de façon négociée. Les opérations d'étayage (appui d'un énoncé par un autre segment du discours : causalité, finalité, recours à l'exemple,...) et de négociation (le locuteur adhère ou non à son discours, laissant ainsi à son interlocuteur un espace de négociation plus ou moins grand) se sont révélées caractéristiques des discours argumentatifs qu'ils soient écrits (Coirier et Golder, 1993 ; Dolz, sous presse ; De Bernardi et Antolini, sous presse) ou oraux (Golder, 1992a ; 1992b ; 1992c). Pourrait-il en être autrement d'une conduite qui vise avant tout l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses défendues, ou, du moins, l'acceptation par l'interlocuteur des raisons qui amènent le locuteur à défendre un point de vue donné ? Il ne suffit pas de défendre son point de vue (ce qui permet déjà à l'interlocuteur de comprendre les raisons que le locuteur a d'adopter ce point de vue), encore faut-il laisser à cet interlocuteur la possibilité de discuter les positions que l'on défend. Soulignons que l'argumentation est une activité de raisonnement naturel (Grize, 1981, 1990), et que, par conséquent il n'existe pas une vérité mais plusieurs ; ou, du moins, que la vérité est relative au sujet qui l'énonce. Les instructions officielles de 1983 sur la dissertation précisent d'ailleurs que la question n'appelle en aucune manière une réponse unique et déterminée...

S'agissant de la première opération, celle d'**étayage**, les études empiriques concluent à sa maîtrise précoce par les enfants. En effet, dès 4 ans, les enfants (notamment lorsqu'ils veulent obtenir quelque chose), non seulement justifient leur position, mais plus encore utilisent des arguments divers et nombreux : chantage (« If you buy me that toy, I'll clean my room »), garantie (« I won't break it »),... (Clark et Delia, 1976 ; Dunn et Munn, 1989 ; Eisenberg, 1992 ; Eisenberg et Garvey, 1981 ; François, 1980 ; 1981 ; Garvey, 1992 ; Genishi et Di Paolo, 1982 ; Golder, 1993a ; Sprott, 1990 ; 1992 ; 1993 ; Weiss et Sachs, 1991). Aussi précoces soient-elles, ces procédures d'étayage restent néanmoins très rudimentaires. Entre 10 et 14 ans, on assiste à l'émergence d'organisations textuelles plus complexes : les prises de position sont non seulement justifiées, mais plus encore ces justifications comportent plusieurs arguments le plus souvent connectés entre eux (Coirier et Golder, 1993 ; Coquin et Coirier, 1992 ; De Bernardi et Antolini, sous presse ; Feilke, sous presse). Les discours produits passent d'une forme additive (les arguments sont simplement juxtaposés : *et puis, et puis,...*) caractéristiques des argumentations produites à 8 ans, à une forme beaucoup plus intégrée (les arguments sont articulés entre eux par des relations complexes, et notamment des relations de contre-argumentation). En outre, les enfants de 9-10 ans ne justifient pas toujours leurs prises de position ; il faut attendre 13-14 ans pour que les élèves utilisent une procédure systématique de justification : ils associent systématiquement une justification aux points de vue exprimés.

En bref, en situation orale de dialogue, très tôt les enfants savent justifier leurs positions ; mais ils ne le font pas de façon systématique (la nécessité de se justifier est souvent liée, comme d'ailleurs chez les adultes, à un besoin immédiat : obtenir de l'autre qu'il change d'avis et/ou qu'il agisse) et, surtout,

ne le font que sous une forme rudimentaire (c'est un seul argument qui est produit à l'appui d'une position). Quand ils doivent justifier leur position par écrit, la structure argumentative, très simple à 8 ans, se complexifie progressivement pour ne devenir véritablement élaborée qu'à l'adolescence.

Les formes de la **négociation** sont multiples : prise de distance énonciative par rapport au discours (*je crois, à mon avis,...*), modulation de certitude (*peut-être,...*), restriction-spécification des jugements (*seulement dans le cas où...*)... Mais, selon nous, la contre-argumentation représente la forme la plus élaborée. Soulignons ici la non-indépendance des dimensions justification et négociation : la contre-argumentation est une structure d'étaiyage dans la mesure où elle est composée d'au moins deux arguments liés entre eux par une relation de concession ; c'est aussi la trace de la prise en compte d'autres positions et, par conséquent, de la négociation du discours.

Les contre-arguments ont plus particulièrement été étudiés par Brassart (1988 ; 1992) dans une épreuve contrainte d'argumentation (les phrases initiale et finale sont imposées : « *La voiture, c'est pratique pour se déplacer... Vous voyez bien qu'aujourd'hui, il n'y a pas mieux que le train pour voyager sur de longues distances* »). Les discours produits sont classés en trois catégories : textes échecs (réponses inadaptées au problème posé), textes semi-réussites (les arguments sont orientés directement ou par défaut vers la conclusion, mais il n'y a pas de contre-arguments orientés vers la position initiale), et des textes réussites (tenant compte à la fois de la position initiale et finale). On observe qu'après un palier à 8-10 ans à un niveau assez élevé (37,5 %), la fréquence des textes « échecs » diminue très fortement ; de façon parallèle, on assiste, à partir de 11-12 ans, à une nette augmentation des textes « réussites ». Nous avons repris le principe de cette expérience (Golder, 1993b) mais, cette fois, en contrôlant d'une part le degré d'incompatibilité entre les deux phrases initiale et finale (argumentativement opposées) et, d'autre part, le degré d'implication du référent (nous pensons qu'il est facile pour des élèves de s'impliquer subjectivement, de se mettre en scène à propos d'un thème comme le droit de sortie des adolescents ou le droit de regarder la télévision ; ceci paraît beaucoup plus difficile avec un sujet comme l'aide à apporter aux pays en voie de développement). L'analyse des résultats permet d'avancer les conclusions suivantes : la production d'un discours argumentatif (sous sa forme élaborée) exige que le thème soit argumentable, c'est-à-dire susceptible d'être discuté. Ce sont en effet les thèmes à forte implication subjective qui donnent lieu à une fréquence élevée d'emploi des marques de négociation (*je pense, je crois, peut-être,...*). Or, les deux thèmes proposés (droit de sortie des adolescents et droit de regarder la télévision) sont aussi des thèmes à propos desquels la position sociale dominante est nuancée : « un peu mais pas trop ». En présentant son discours de façon modulée, négociée, l'élève refléterait en quelque sorte cette position nuancée. Mais, direz-vous, les discours portant sur l'aide aux pays du tiers-monde sont eux aussi souvent nuancés... Nous pensons néanmoins que le peu de connaissances dont disposent les élèves sur ce thème, ou encore leur manque de recul par rapport aux discours sociaux tenus à leur propos, ne leur ont pas permis d'intégrer (sous la forme d'un discours modulé) les différents arguments possibles, et donc de refléter les discours nuancés qui peuvent se tenir à propos du tiers-monde. Ainsi, pour négocier, il faut avoir une certaine **connaissance du domaine débattu** de manière à pouvoir activer simultanément les arguments et les contre-arguments.

Une autre forme de négociation passe par la **recevabilité des arguments**. Nous évoquions précédemment la nécessité de justifier ses positions. Mais,

pour convaincre son interlocuteur, il ne suffit pas de justifier ses positions ; *encore faut-il que les justifications soient recevables/acceptables* par cet interlocuteur ; autrement dit, il faut que les raisons soient présentées de façon négociée afin de les rendre acceptables à l'interlocuteur. Ainsi, les arguments utilisés sont-ils plus ou moins acceptables en fonction du destinataire visé : dans une dissertation, le recours à la préférence personnelle (« parce que moi j'aime mieux ») n'est probablement pas très adapté (recevable par le correcteur), du moins à partir d'un certain âge.

Cette mise en recevabilité des arguments a principalement été étudiée sous l'angle du caractère plus ou moins général des justifications fournies à l'appui d'une prise de position. Ainsi, entre 10 et 17 ans, on assiste à une « dépersonnalisation » des arguments fournis (Golder, 1992e) : les arguments produits à 10-11 ans face à un interlocuteur adulte réfèrent très fréquemment à des valeurs ou expériences personnelles (environ 50 % des arguments produits). Ces arguments personnels ne représentent plus que 25 % des arguments produits à 13-14 ans. A 16-17 ans, on voit réapparaître ces arguments mais, cette fois, ils contribuent à spécifier un argument plus général : « *moi l'école le samedi, ça me permet de faire du sport le mercredi matin, mais enfin pour les internes ça ne les arrange pas vraiment* ». Dans cette dernière étape, tout se passe en fait comme si les élèves se conformaient aux instructions officielles qui insistent sur la nécessité, dans la dissertation, de faire état de son expérience concrète et personnelle tout en manipulant des valeurs et des jugements plus généraux. Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de mettre en parallèle les instructions scolaires (la dénomination même des exercices demandés) et la progression des élèves : rédaction (type « récit de vie ») dans laquelle l'élève doit avant tout s'impliquer, raconter son histoire (le « je » est alors tout à fait approprié) et la dissertation (discuter « le pour et le contre ») dans laquelle il s'agit de présenter des arguments anti-orientés ; la présentation de lieux communs, d'arguments généraux, permet alors aux élèves de 13-14 ans de se sortir de l'impasse. Il faut attendre 16-17 ans pour que l'élève parvienne à défendre une position (la sienne) tout en considérant la possibilité d'autres positions. Cette dernière étape nécessite non seulement un certain niveau de développement linguistique (maîtrise des formes concessives), mais aussi un certain développement cognitif (décentration). L'emploi d'arguments recevables, fondés sur des valeurs ou intérêts communs, est subordonné à la possibilité cognitive pour chaque interlocuteur d'envisager la perspective de l'autre (voir aussi à ce sujet Dorval et Gundy, 1990).

Ces étapes développementales sont, dans une large mesure, confirmées par les travaux de Miller (1986, 1987) qui décrit l'ontogenèse du discours argumentatif en termes de passage d'une « moralité conventionnelle » à une « moralité collective ». L'enfant, à trois ans, se contente d'exprimer ses positions ; plus tard, les arguments auxquels il réfère font appel à l'autorité, à des valeurs idiosyncrasiques, ... Ce n'est pas avant 13-14 ans, que les arguments visent l'acceptabilité par l'interlocuteur. Ils font intervenir des valeurs communes donc partageables par le locuteur et son interlocuteur ; il en est ainsi dans l'exemple suivant : « *maman, si tu m'achètes un vélo, je pourrais faire les courses à ta place* ». Cette évolution des arguments, du particulier, non recevable, vers des valeurs collectives donc recevables, est clairement identifiable dans le passage de discours où prédomine le « je » (10-11 ans) à des discours dans lesquels prédomine le « nous » (13-14 ans) (Golder, 1992c).

En bref, les objets du discours argumentatif naturel (par opposition au discours formel) sont, par nature, discutables ; tous les arguments susceptibles

d'être proposés pour défendre une position relativement à ces objets sont donc, *a priori*, acceptables. Le producteur doit faire en sorte de marquer cette discutabilité des objets, d'une part en établissant une certaine distance entre lui et son discours (un producteur qui adhère à son discours n'offre aucune prise à la négociation) et, d'autre part, en présentant des arguments les plus recevables possible, donc s'appuyant sur des valeurs partagées avec son interlocuteur.

Après cette présentation de différents travaux qui se sont intéressés à la dimension négociation des discours argumentatifs, on peut constater que les moyens textuels de marquer la négociation sont multiples. Contrairement à la dimension « justification », qui se réalise essentiellement à travers l'opération d'étayage, les opérations qui permettent au locuteur de présenter son discours de façon négociée sont très diverses : expression du jugement, distanciation par rapport au discours, modulation des jugements, contre-argumentation, ... On peut observer, plus particulièrement dans le discours adulte, des procédures de négociation beaucoup plus fines comme l'ironie ou le sous-entendu (Kerbrat-Orecchioni, 1984 ; 1990).

Il est possible d'établir une gradation dans la maîtrise de ces différentes opérations en fonction des difficultés cognitives sous-jacentes à leur utilisation. Ainsi, les prises en charge énonciatives ont pour fonction d'établir une distance entre le locuteur et son discours, mais sans pour autant impliquer une reconnaissance, par le locuteur, des différents registres argumentatifs possibles : quand je dis que « je le pense », je précise qu'il s'agit de ma croyance sans pour autant introduire, dans mon discours, les autres croyances possibles. À l'opposé, l'utilisation des contre-arguments exige du locuteur qu'il reconnaisse le champ argumentatif comme pouvant donner lieu à plusieurs discours possibles, et donc qu'il situe son discours dans un débat ; les capacités de décentration psychosociale sont ici fortement impliquées.

Si la négociation apparaît comme une dimension fondamentale des discours argumentatifs, elle est cependant absente des programmes officiels, puisque, dans la dissertation, il s'agit de « fonder ses assertions par des preuves et de former un tout cohérent » ; cohérence qui, bien sûr, reste intratextuelle : à aucun moment, il n'est précisé à l'élève que les opinions exprimées doivent tenir compte du statut de l'interlocuteur, de ses croyances, ... Nous reviendrons plus loin sur les moyens d'inciter l'élève à présenter son argumentation de façon négociée.

DES DISCOURS ADAPTÉS AUX SITUATIONS

Dans tout type de discours, mais plus encore lorsqu'il s'agit d'un discours argumentatif, la situation de production détermine les formes textuelles employées, voire la mise en œuvre effective de la conduite de discours. Ainsi, sur le principe des règles conversationnelles décrites par Grice (1979), Charolles (1980) propose un certain nombre de règles qui définissent les situations argumentatives ; ces règles correspondent aux inférences pragmatiques que l'on peut faire sur les situations argumentatives dans lesquelles il est permis d'argumenter. Elles peuvent se résumer par la formule : on n'argumente pas n'importe qui, n'importe comment, à propos de n'importe quoi. On peut supposer qu'il existe, dans la tête du sujet, une représentation cognitive définissant les situations dans lesquelles il est pertinent d'argumenter,

une représentation des « situations potentiellement argumentatives » (Charolles, 1980) ; ainsi, il est inutile de tenter de convaincre quelqu'un dont on sait qu'il ne change jamais d'avis, ou encore de convaincre quelqu'un dont on sait qu'il a le même avis que soi.

Pour analyser les effets du contexte, nous empruntons à Bronckart (1985) son mode de découpage en un nombre limité de catégories. Ainsi, il existe deux grands ensembles de paramètres. Tout d'abord, l'espace référentiel : représentation que le locuteur se fait de ce dont il va parler, représentation qu'il a construite du monde physique et social dans lequel il vit ; ensuite, l'espace de la production qui se subdivise en deux sous-espaces que sont l'espace physique de la production (conditions matérielles de la production) et l'espace de l'interaction sociale (lieu social caractérisé par des formes de pratiques sociales, but du discours et couple énonciateur-destinataire).

S'agissant de l'espace de l'interaction sociale, **le couple énonciateur-destinataire** (la représentation que le producteur se fait de son destinataire) représente pour nous un paramètre déterminant. Ce couple énonciateur-destinataire peut être caractérisé selon plusieurs dimensions : familiarité, hiérarchie sociale,... Il peut être symétrique (argumentation entre élèves) ou non symétrique (argumentation entre l'élève et l'enseignant) ; la symétrie est déterminée par un ensemble de variables : les connaissances que chacun est supposé détenir sur le sujet (les politiciens sont plus à même d'argumenter sur la situation économique que les enseignants de psychologie...), les *images du statut social de chacun des participants dans la situation où prend place le discours* (l'enseignant est hiérarchiquement « supérieur » à l'élève au sein de l'institution scolaire et, quel que soit son niveau de connaissances sur le thème abordé, il est d'emblée supposé détenir la « vérité »,...).

Nombre d'études ont été conduites pour déterminer quelles pouvaient être les caractéristiques pertinentes de ce destinataire ; son degré de familiarité avec le locuteur (Beaudichon, 1982 ; Clark et Delia, 1976 ; Golder, 1992a ; 1992b ; Piche, Rubin et Michlin, 1978 ; Weiss et Sachs, 1991) et, plus généralement, son statut social, apparaissent comme deux variables déterminantes du degré d'élaboration textuelle des discours tenus ainsi que des types d'arguments fournis. Ainsi, lorsqu'ils doivent argumenter leur point de vue dans l'objectif d'aboutir à un compromis avec un élève de même âge, les élèves de 10 à 17 ans font beaucoup moins de concession, de modulation (ils « adhèrent » à leur discours), comparativement à une situation dans laquelle c'est l'expérimentateur qui « joue » l'autre participant (Golder, 1992a).

Ainsi, très tôt, les enfants semblent « conscients » de l'efficacité de certaines stratégies argumentatives, de l'inefficacité des autres, et les utilisent en conséquence. Certaines stratégies sont plus recevables que d'autres parce qu'elles sont basées sur des valeurs ou des intérêts communs ; elles dérivent d'un « common ground shared with their addressees » (Schober et Clark, 1989). En outre, face à une cible non familière, l'enfant utilise des stratégies plus diversifiées. Lorsque la cible est familière, l'enfant peut prédire sa réponse et, de ce fait, il peut « cibler » sa demande en utilisant un nombre restreint de stratégies différentes. Lorsqu'un jeune enfant veut obtenir quelque chose de sa mère, sa demande est rarement élaborée ; il se contente en général d'une injonction (« achète-moi ceci ») ou, dans le meilleur des cas, la justifie par des intérêts personnels (« parce que j'en ai besoin »). Face à une personne non familière, dont l'enfant ne connaît pas l'exigence quant à la recevabilité des arguments, les demandes sont appuyées par des valeurs

supposées partagées par l'interlocuteur (parce que reconnues par une société) : « donne-moi un bonbon parce que j'ai bien travaillé... »

Qu'en est-il de l'identification de ce destinataire dans l'exercice de la dissertation ? Les élèves argumentent-ils réellement ou fabulent-ils sur ce qu'ils croient être attendu par les correcteurs à propos d'une question donnée (argumenter en proposant des « lieux communs » pour ne pas « prendre de risques » tout en montrant au correcteur que l'on sait argumenter) ? À qui est destinée l'argumentation ? À tout le monde ? L'auditoire est universel et, dans ce cas, l'exposition de « lieux communs », déjà fortement encouragée par le caractère très général des sujets de dissertation, constitue effectivement une stratégie prudente ; au correcteur ? L'identification, par l'élève, de ses positions sur la question paraît alors primordiale (cf. précédemment les propositions de Charolles) ; ou encore à un interlocuteur « fantôme » ?

Des exercices didactiques appropriés devraient permettre aux élèves d'améliorer leur compétence à dissenter. Les propositions de Vigner (1990) semblent à cet égard tout à fait pertinentes : exercices de régulation (adaptation du message aux conditions de réception,...) exercices de planification (déterminer une visée communicative relativement à la représentation que le locuteur se fait de son auditoire). Ainsi, par exemple, lorsqu'il s'agit de convaincre quelqu'un de voyager par le train, le fait de contraindre les élèves à expliciter les caractéristiques définissant leur destinataire facilite notablement leur choix des arguments pertinents pour ce destinataire (Noyère, 1988).

Il ne suffit pas d'identifier son destinataire, encore faut-il déterminer l'énonciateur et l'investir d'une position argumentative (Constant et Delcambre, 1988). Qui doit argumenter : moi, élève en tant que membre de l'institution scolaire ou moi en tant qu'individu ? Nous avons souligné précédemment que les valeurs auxquelles se réfère le locuteur pour défendre ses positions déterminent la recevabilité des arguments, leur acceptabilité par l'interlocuteur. Ainsi, lorsque le thème implique le groupe « école » (préférence pour l'école le mercredi ou le samedi), l'élève doit-il se référer à des valeurs collectives (efficacité du travail scolaire) ou à des valeurs plus personnelles (besoin de faire du sport le mercredi matin) ? L'identification du destinataire et celle de l'énonciateur sont évidemment interdépendantes ; ainsi, lorsque l'argumentation vise l'enseignant, c'est probablement l'élève qui doit être à la source de l'énonciation.

Au terme de cet exposé sur les différents résultats relatifs à l'adaptation du discours argumentatif à l'interlocuteur, il convient de mettre l'accent sur la pluralité des dimensions qui sous-tendent l'évolution de cette adaptation : de l'adaptation des stratégies globales (demande appuyée d'une justification) à l'adaptation des formes linguistiques spécifiques (modulation, concession), de l'adaptation « quand j'en ai besoin » à l'adaptation systématique, de l'adaptation uniquement quand l'interlocuteur est présent (production en situation de dialogue) à l'adaptation à un destinataire physiquement absent (production monologique écrite).

D'autres paramètres situationnels liés à l'espace de l'interaction sociale sont également impliqués dans la production d'un discours argumentatif. Peu ont cependant fait l'objet de travaux empiriques, excepté **le lieu social de la production**.

Certains lieux sociaux activent des modèles discursifs particuliers : l'école, l'usine, la famille... sont autant de lieux institutionnels susceptibles de

réguler les formes d'interaction langagière, et donc d'inciter à l'utilisation de modèles discursifs. S'agissant du discours argumentatif, on peut s'attendre à ce que les discours produits répondent à certains standards « imposés » par le lieu social : argumenter, c'est choisir des arguments parmi l'ensemble des idées véhiculées par la société. Mais le choix n'est pas entièrement libre : il existe des discours socialement dominants qui contraignent la forme des argumentations. Ainsi, à l'école, on n'affirme pas, ou alors très prudemment, des positions racistes. L'école contraint donc le contenu des argumentations, mais aussi leur forme : l'usage du « je », de l'implication personnelle, n'est pas préconisé dans la dissertation ; les discours doivent être, dans la mesure du possible, neutres. On peut donc s'attendre à ce que les argumentations produites (à l'écrit) en situation scolaire répondent aux exigences de l'institution, c'est-à-dire qu'elles soient neutres et désimpliquées. À l'opposé, les discours produits en centre de loisirs, parce qu'ils sont moins assujettis au modèle institutionnel, devraient comporter des traces de l'engagement du locuteur. Ces hypothèses sont confirmées par les résultats de Coquin et Patej (1989) qui comparent les discours argumentatifs produits dans des lieux sociaux différents. Lorsque la rédaction est faite dans la classe, le discours est fortement désimpliqué ; tout se passe comme si l'élève construisait l'objet de son discours « en dehors » de lui-même : le discours n'est pas pris en charge, peu modalisé... Ce résultat vient renforcer l'hypothèse d'une relation étroite entre l'énonciateur et le « niveau » de l'argumentation ; ici, puisque le discours est construit dans l'institution scolaire, c'est donc le producteur « élève » qui constitue l'énonciateur, le recours à des valeurs ou jugements personnels serait, de ce fait, inapproprié.

Quant à l'espace référentiel, il a principalement été envisagé sous l'angle du caractère formel/naturel du référent (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987 ; Brossard, Gelpe, Lambelin et Nancy, 1990). Les référents (thèmes) qui sont l'objet des discours argumentatifs font intervenir fortement les systèmes de valeurs des locuteurs. Ils sont donc plus discutables que des référents formels (problèmes technico-scientifiques) qui, eux, sont relativement peu discutables dans la mesure où ils donnent lieu à des représentations peu modifiables. Par conséquent, les discours dans lesquels les référents formels sont présentés obéissent à des règles de construction relativement strictes liées à la chronologie des événements, à leurs relations causales, ... ; les problèmes piagétiens de conservation appellent des discours dont la forme et le contenu sont assez largement prédéterminés. Ce n'est pas le cas des discours argumentatifs naturels, dans lesquels tout ou presque est permis : une question comme « faut-il ou non stopper les essais nucléaires dans le Pacifique » peut appeler des discours fort différents ! On peut donc s'attendre à ce que les discours traitant d'un référent formel et ceux traitant d'un référent naturel ne comportent pas les mêmes formes textuelles puisque les opérations cognitives qui sous-tendent leur production (activation d'arguments, prise en compte des arguments adverses, implication dans le discours,...) sont variables.

La comparaison des discours produits par des enfants de 7 à 14 ans à propos d'une question scientifique (conservation du poids) ou d'une question d'opinion (l'argent de poche) fait en effet apparaître une nette différenciation, à partir de 13-14 ans, de ces deux types de discours du point de vue des marques d'implication du locuteur (Espéret, Coirier, Coquin et Passerault, 1987) ; lorsqu'il tient un discours naturel, le producteur marque la source énonciative (*je pense que, on dit que,...*), modalise ses jugements (*peut-être,*

sûrement,...) Jusqu'à 11-12 ans, le discours, qu'il soit formel ou naturel, reste marqué par un taux relativement élevé de prises en charge ; le locuteur s'implique dans son discours. Par contre, à 13-14 ans, tout se passe comme si les sujets cherchaient à faire passer un discours d'opinion pour un discours scientifique ; le sujet se dissocie du contenu de son discours.

Cette évolution de la subjectivité vers l'objectivité des faits, si elle est en partie liée à l'évolution des capacités cognitives des élèves (décentration), doit aussi être mise en parallèle avec l'évolution des consignes rédactionnelles données à l'élève entre la sixième et la terminale. En effet, si les sujets de rédaction insistent sur le « je-ici-maintenant » (saisie immédiate des choses), sur la nécessité de présenter son expérience personnelle, les sujets de dissertation, eux, mettent au contraire l'accent sur l'analyse distanciée de l'expérience (abstraction, généralisation). L'évolution observée du « je » vers le « nous » pourrait refléter une évolution des consignes de dissertation lorsqu'on passe du collège au lycée.

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Nous proposerons ici trois niveaux d'intervention en laissant volontairement de côté les aspects « micro » que sont l'orthographe et la syntaxe. Il nous semble en effet que ces deux niveaux sont déjà très investis par les enseignants de français et que, d'autre part, leur maîtrise est supposée acquise lorsque les élèves abordent la dissertation. Par contre, l'identification des contraintes situationnelles du discours, la planification d'ensemble du discours (activation d'arguments et de contre-arguments préalablement à l'activité d'écriture) ainsi que la linéarisation (mise en texte des arguments et des contre-arguments par des outils linguistiques adéquats), nous paraissent pouvoir faire l'objet d'entraînements didactiques appropriés.

S'agissant de l'**adéquation du discours à la situation**, Dolz (sous presse) propose une série d'exercices alliant la prise en compte des aspects situationnels et des aspects liés à la structure du texte : organiser des arguments et des contre-arguments dans un texte, utiliser des stratégies linguistiques spécifiques à l'argumentation, qui permettent d'intégrer la dimension dialogale, collaborer en situation orale comme en situation écrite et ainsi confronter des points de vue pour atteindre un compromis, choisir parmi un ensemble de textes argumentatifs contrastés le plus approprié à la situation communicative donnée. Avant les séances d'entraînement, les élèves (11-12 ans) produisent un discours argumentatif qu'ils devront, après entraînement, réviser. Les effets de l'entraînement portent principalement sur la production de contre-arguments et de marques de négociation (modalisations de certitude, prises en charge énonciatives,...), tout en ayant aussi permis d'améliorer sensiblement l'organisation générale du plan de texte et l'articulation des arguments par les organisateurs adéquats. Ainsi, l'aspect « négociatoire » du discours peut faire l'objet d'un apprentissage, notamment par le biais de situations collectives au sein desquelles l'élève peut prendre conscience de la dimension dialogique du discours argumentatif. Il peut alors non seulement organiser des arguments de façon à ce que son discours réponde aux exigences structurales de l'argumentation (position du locuteur repérable, justifiée...), mais surtout les organiser par rapport à l'autre de manière à ce qu'ils soient recevables.

Les bénéfices de tels exercices visant à sensibiliser les élèves au problème de l'adéquation entre un type de discours et une situation de production ne sont plus à démontrer (Constant et Delcambre, 1988 ; Noyère, 1988).

Le discours argumentatif n'est pas simplement un exercice, il a une fonction. La prise en compte du destinataire est nécessaire pour faire « fonctionner » le discours.

En résumé, un enseignement du discours argumentatif basé sur sa seule organisation formelle ne paraît pas adapté ; si une explication peut être valable pour tout le monde (ou presque), ce n'est pas le cas de l'argumentation, qui se doit avant tout d'être particularisée à un auditoire. Une des difficultés majeures de l'argumentation réside probablement dans son « insaisissabilité » : on ne peut ni définir une organisation type, ni, pour un thème donné, déterminer des arguments types.

S'agissant du deuxième aspect, celui de **la planification**, de nombreuses recherches ont été entreprises par l'équipe de Bereiter et Scardamalia sur la planification des « opinion essays » (Bereiter, Burtis et Scardamalia, 1988 ; Burtis, Bereiter, Scardamalia et Tetroe, 1983 ; Scardamalia, Bereiter et Steinbach, 1984 ; Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982). Le discours argumentatif pose en effet des problèmes tout à fait particuliers de planification : gérer simultanément des arguments et des contre-arguments en vue d'une conclusion ; une gestion « pas à pas » paraît, dans ce type de discours, tout à fait inadaptée. L'objectif des recherches effectuées par l'équipe de Bereiter et Scardamalia est de mettre en évidence des procédures de facilitation de la production : quels sont les effets des aides à la planification apportée aux élèves sur le contenu des textes, leur longueur... ?

L'analyse des discours produits permet de caractériser les grandes étapes suivantes : au départ, l'élève dit les choses comme il les pense (knowledge-telling-strategy). Vers 14 ans, la pensée se détache suffisamment de l'écriture pour que l'élève puisse manipuler le contenu de son texte « dans sa tête » avant de le fixer par l'écrit. Le plan devient véritablement conceptualisé aux environs de 16-17 ans. Scardamalia, Bereiter et Steinbach (1984) vont plus loin et définissent deux espaces de travail (sur lesquels porte la planification) : un espace de contenu (*que dois-je dire ?*) et un espace rhétorique (*comment dois-je le dire ?*) ; le problème posé est ici celui de l'acquisition et de l'utilisation de procédures réflexives durant la composition. Un groupe expérimental composé d'élèves de 12 ans subit des séquences d'entraînement « à la réflexion » pendant 15 semaines ; un autre groupe d'élèves sert de groupe contrôle et ne reçoit aucun entraînement. Les entraînements portent sur les exercices suivants : réconcilier des opinions contradictoires, faire apparaître les aspects positifs de chacune, ... L'analyse des discours produits à l'issue des entraînements fait apparaître une nette différence entre les élèves ayant bénéficié des entraînements et les autres : les sujets du premier groupe s'impliquent davantage dans leur discours tout en s'efforçant d'y intégrer leur lecteur. L'entraînement semble également avoir des répercussions sur l'organisation des idées en fonction du but.

La présentation simultanée de deux positions argumentativement anti-orientées peut également représenter pour les élèves une facilitation procédurale (Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982) : l'élève, parce qu'il doit intégrer deux positions anti-orientées, ne peut se contenter d'une linéarisation pas à pas ; il doit planifier son discours dans son ensemble de manière à

gérer simultanément les arguments pour et les arguments contre. À cet égard, il semble que dès 8 ans, les élèves savent catégoriser les arguments et les contre-arguments qu'on leur présente relativement à une position, mais ils ne se montrent pas pour autant capables de produire une argumentation élaborée, c'est-à-dire un discours cohérent dans lequel les arguments et les contre-arguments sont intégrés et interconnectés (Roussey et Gombert, 1992). Ce qui semble donc manquer aux élèves, c'est une « superstructure argumentative » : structure dans laquelle les arguments et les contre-arguments sont gérés simultanément et non « pas à pas », de façon linéaire.

Les instruments linguistiques qui permettent de construire un discours argumentatif, qu'il s'agisse des connecteurs ou des marqueurs argumentatifs, semblent maîtrisés, pour la plupart, aux environs de 10-12 ans. Que conclure alors de la relation entre la maîtrise de ces instruments et la construction d'un discours argumentatif élaboré écrit qui, elle, semble maîtrisée vers 14 ans ? Nous proposerons l'interprétation suivante : ce qui pose problème à l'enfant, ce n'est pas tant la maîtrise isolée des marques que leur utilisation conjointe dans un discours. Pour élaborer un discours argumentatif, l'élève devrait faire « fonctionner » simultanément plusieurs marques. Cette hypothèse est en partie confirmée par les résultats obtenus par Brassart (1987) ainsi que par ceux de Schneuwly (1984 ; 1988). En effet, entre 10 et 14 ans, on note une diversification des organisateurs textuels : les productions des enfants les plus jeunes sont essentiellement construites autour de connecteurs marquant la succession (*aussi*) ou l'opposition (*mais*) des arguments. Les productions des élèves les plus âgés font apparaître les traces d'opérations argumentatives complexes : thématisation explicite du contenu de l'argument, en relation avec le discours de l'autre (*pour ma part, dans mon cas,...*).

Si l'utilisation des organisateurs textuels peut être mise en relation avec la production d'un discours argumentatif, c'est donc en termes de capacité à mettre en œuvre conjointement un ensemble de relations argumentatives diversifiées. Pas plus qu'une suite d'oppositions (*mais*), une succession d'arguments (*et, puis*) ne peut, à elle seule, constituer un discours argumentatif. La maîtrise tardive des discours argumentatifs organisés est également confirmée dans d'autres travaux : c'est entre 13 et 17 ans que les connecteurs sont utilisés efficacement, non pas au niveau de la phrase mais au niveau de l'ensemble du texte, permettant ainsi la construction d'une structure cohérente par l'utilisation de relations diversifiées (Akiguet, 1992 ; Crowhurst, 1990).

EN CONCLUSION : PEUT-ON APPRENDRE À ARGUMENTER ?

L'argumentation constitue probablement une de nos activités langagières les plus fréquentes. C'est peut-être aussi celle que nous maîtrisons le moins bien, du moins sous sa forme élaborée ; pourtant, son utilité dans la vie quotidienne n'est plus à démontrer... Alors, pourquoi son enseignement reste-t-il aussi normatif : est-il fréquent de prendre position puis de défendre la position contraire ? Peut-on exiger des élèves une telle ambivalence sur des problèmes qui les préoccupent ? Les thèmes « littéraires » proposés en sujets de dissertation suscitent-ils véritablement des argumentations ? Si de telles pratiques nous paraissent devoir être maintenues pour des raisons évidentes de culture

générale et de raisonnement, elles devront être complétées par des exercices spécifiques dans lesquels l'élève sera mis véritablement en **situation d'argumentation**. Les situations orales de débat entre élèves paraissent à cet égard tout à fait adaptées ; elles permettent de faire « fonctionner » le discours argumentatif grâce et à travers la coopération entre les élèves. Cet échange pourra ensuite être mis en discours, permettant ainsi à l'élève de prouver ses capacités à gérer des orientations argumentatives différentes à l'aide des outils linguistiques adéquats. Il est illusoire de penser que l'on pourra enseigner aux élèves une conduite langagière « à vide ». Toute conduite langagière, mais encore plus la conduite argumentative, est étroitement liée à la situation de production (au sens de Bronckart, 1985) et doit de ce fait s'insérer dans un cadre dont les paramètres sont soigneusement définis.

Dans l'argumentation écrite, ce qui est en jeu, c'est surtout la capacité à envisager des idées et à les présenter d'une façon telle qu'elles soient recevables. L'élève doit en quelque sorte se plier à une double contrainte : produire un discours d'une certaine forme (articulation d'arguments et de contre-arguments pour soutenir une position) et confronter ses arguments au regard hypothétique de l'autre (il doit anticiper ce que sera un argument recevable pour le destinataire). De façon très générale, on peut décrire les grandes étapes développementales suivantes. Tout d'abord, le jeune rédacteur, du fait du caractère non défini des objets de l'argumentation, rencontre probablement des difficultés dans la construction de ces objets, et a par conséquent besoin d'explicitier linéairement le cheminement de son raisonnement ; il présente alors une suite connectée d'idées. Plus tard, lorsque la construction des objets est plus aisée et les positions sur ces objets plus affirmées, le sujet peut alors synthétiser un point de vue et construire un discours plus intégré, mieux planifié. Peut-être cette possibilité est-elle aussi liée à une meilleure perception des connaissances partagées avec le destinataire (en grandissant, on devient plus « sensible » aux idées partagées par son groupe d'appartenance), meilleure perception qui autorise l'implicite et le sous-entendu.

Les contraintes qui pèsent sur la production d'un discours argumentatif sont d'autant plus lourdes que l'élève ne dispose pas véritablement d'un plan structuré (il n'existe pas un schéma textuel de l'argumentation aussi structuré que peut l'être le schéma narratif par exemple) et que les objets de l'argumentation sont presque entièrement à construire.

Si donc on doit définir un schéma argumentatif prototypique, ce n'est pas en termes de catégories structurales bien définies (argument - contre-argument) mais en termes de **fonctionnement dialogal de ces catégories** : qu'est-ce qu'un argument acceptable pour mon destinataire, comment présenter l'information pour me mettre à l'abri des contre-arguments (intégration grammaticale de l'information qui permet d'en dire beaucoup en le disant vite...) ? Pour nous, il n'existe pas un schéma « unique » définissant l'organisation et les unités linguistiques des discours argumentatifs (lesquelles seraient identiques dans tous les textes de type argumentatif). Nous pensons que s'il existe bien des constituants minimaux et un mode d'organisation particulier que l'on retrouve dans tous les types argumentatifs, ceux-ci doivent être adaptés à la situation de communication. Si tous les discours argumentatifs comportent des arguments qui se veulent recevables, la forme de cette recevabilité n'est pas la même selon les situations : ils peuvent être recevables parce qu'ils s'appuient sur les intérêts du destinataire, ou alors parce qu'ils font appel à des valeurs sociales supposées être partagées par le des-

tinataire. Plutôt que de schéma textuel, nous préférons parler de **modèle discursif**.

Bien sûr, on peut, dès 12 ans, observer un fonctionnement dialogal dans les discours argumentatifs produits (Brassart, 1988), mais ceux-ci sont construits sur le mode scolaire « thèse-antithèse ». Et, s'il est vrai que « ça ne lui coûte pas grand chose », quand le locuteur n'est pas véritablement engagé dans son discours, de juxtaposer la position pour et la position contre, il en est tout autrement dans les argumentations quotidiennes lorsqu'il est important que les représentations de mon interlocuteur soient modifiées à l'issue du discours tenu ; important parce qu'il existe véritablement un enjeu interlocutoire : je ne suis pas indifférente aux effets que pourrait avoir mon discours anti-antisémite sur un individu antisémite.

En conclusion, si l'on veut que les élèves argumentent (en dehors des situations naturelles et orales d'argumentation dans lesquelles ils s'adonnent volontiers à ce genre de discours...), encore faut-il leur proposer des situations qui s'y prêtent. C'est souvent là que le bât blesse : les situations d'argumentation, soit parce qu'elles ne portent pas sur des domaines véritablement polémiques, soit parce que l'élève n'a pas véritablement d'opinion sur la question (il ne peut alors s'engager), soit encore parce que la finalité communicative n'y est pas clairement définie (l'acte d'argumenter ne fait pas sens pour l'élève), **ne sont pas de véritables situations d'argumentation**. Il s'agit en fait d'exercices dont l'élève, la plupart du temps, ne perçoit pas les finalités. Outre d'une situation « potentiellement argumentative » (voir les contraintes définies par Charolles, 1980), l'élève doit aussi disposer d'un modèle discursif ; ce dernier pouvant faire l'objet d'un entraînement efficace à condition qu'il soit véritablement entendu dans sa dimension « dialogique ».

Nous pensons que si les productions argumentatives des élèves peuvent être améliorées au sens où elles fonctionneraient sur un mode véritablement dialogique, un enseignement basé sur le seul schéma textuel de l'argumentation ne saurait être efficace ; celui-ci doit être associé à des exercices visant à sensibiliser les élèves aux contraintes discursives de l'argumentation. Nous rejoindrons ici totalement les propositions de Dolz (sous presse) qui, tant par les situations de production qu'il propose, que par son effort pour concilier les aspects textuels et situationnels, nous paraissent tout à fait répondre aux exigences de ce que pourrait être un enseignement du discours argumentatif (une synthèse du cadre théorique général sur l'acquisition des discours est présentée dans l'article de Dolz, Pasquier et Bronckart, 1993).

Caroline Golder
Laboratoire Langage et communication
URA-CNRS 1607
Université de Poitiers

NOTES

(1) Je remercie Jean-Michel Passerault d'avoir accepté de lire et de critiquer la première version de cet article.

(2) J'emploierai ici le terme discours pour désigner à la fois la production écrite et la production orale d'argumentations.

(3) « Locuteur » désigne le producteur du discours qu'il soit oral ou écrit.

(4) « Interlocuteur » désigne la personne à qui est destiné le discours oral ou écrit.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (1992). — **Les textes : types et prototypes**. Paris : Nathan.
- AKIGUET S. (1992). — **Le traitement de l'argumentation écrite par l'enfant de 9 à 11 ans. Rôle des connecteurs et du schéma prototypique**. Thèse de Doctorat. Aix-en-Provence.
- AKIGUET S. & PIOLAT A. (sous presse). — Insertion of connectives by 9- to 11-year-old children in an argumentative text. **Argumentation**.
- BEAUDICHON J. (1982). — **La communication sociale chez l'enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.
- BEREITER C., BURTIS P.J. & SCARDAMALIA, M. (1988). — Cognitive operations in constructing main points in written composition. **Journal of Memory and Language**, vol. 27, p. 261-278.
- BRASSART D.G. (1987). — **Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans : le discours argumentatif (étude didactique)**. Thèse pour le Doctorat de Sciences Humaines. Strasbourg.
- 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. **Journal Européen de Psychologie de l'Éducation**, vol. 1, p. 51-69.
- BRASSART D.G. (1992). — Negation, concession and refutation in counterargumentative composition by pupils from 8 to 12 years old and adults. **Argumentation**, vol. 6, p. 77-98.
- BRONCKART J.P. *et al.* (1985). — **Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M., GELPE D., LAMBELIN G. & NANCY B. (1990). — **Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique**. Papier présenté au Colloque « L'explication », Paris V.
- BURTIS P.J., BEREITER C., SCARDAMALIA M. & TETROE J. (1983). — The development of planning in writing. In B.M. Kroll & G. Wells (Eds.), **Explorations in the development of writing**. Chichester : Wiley.
- CHAROLLES M. (1980). — Les formes directes et indirectes de l'argumentation. **Pratiques**, n° 28, p. 7-43.
- CLARK R.A. & DELIA J.G. (1976). — The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. **Child Development**, vol. 78, p. 1008-1014.
- COIRIER P. (1991). — Production of argumentative discourse : the textual function of statements considered important by the speaker. In G. Denhière & J.P. Rossi (Eds.), **Texts and text processing**. Amsterdam : North Holland.
- COIRIER P., COQUIN D., GOLDER C. & PASSERAULT J.M. (1990). — Le traitement cognitif du texte argumentatif : recherches en production et en compréhension. **Archives de Psychologie**, n° 58, p. 315-348.
- COIRIER P. & GOLDER C. (1993). — Writing argumentative text : a developmental study of the acquisition of supporting structures. **European Journal of Psychology of Education**, vol. 2, p. 169-181.
- CONSTANT M. & DELCAMBRE I. (1988). — Entre chiens et chats. D'un classement thématique à un classement argumentatif. **Recherches**, n° 9, p. 5-12.
- COQUIN D. & COIRIER P. (1992). — The discursive structures of argumentation : effects of the type of referential space. **European Journal of Psychology of Education**, n° 3, p. 219-229.
- COQUIN D. & PATEJ E. (1989). — Effet de la situation scolaire (ou non) sur la forme du discours argumentatif. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives**, n° 2, p. 217-227.
- CROWHURST M. (1990). — The development of persuasive/argumentative writing. In R. Beach & S. Hynds (Eds.), **Developing discourse practices in adolescence and adulthood**. Norwood : Ablex.
- DE BERNARDI B. & ANTOLINI E. (sous presse). — Structural differences in the production of written arguments. **Argumentation**.
- DOLZ J. (sous presse). — Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. **Argumentation**.
- DOLZ J., PASQUIER A. & BRONCKART J.-P. (1993). — L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières. **Études de Linguistique Appliquée**, n° 92, p. 23-37.
- DORVAL B. & GUNDY F. (1990). — The development of arguing in discussions among peers. **Merrill-Palmer Quarterly**, n° 36, p. 389-409.
- DUNN J. & MUNN P. (1989). — Development of justification in disputes with mother and siblings. **Developmental Psychology**, n° 32, p. 791-798.
- EISENBERG A.R. (1992). — Conflicts between mothers and their young children. **Merrill-Palmer Quarterly**, n° 38, p. 21-44.
- EISENBERG A.R. & GARVEY C. (1981). — Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, n° 4, p. 149-170.
- ESPERET E. (1989). — De l'acquisition du langage à la construction des conduites langagières. In G. Netchine (Ed.), **Développement et fonctionnement cognitifs de l'enfant. Des modèles généraux aux modèles locaux**. Paris : Presses Universitaires de France.
- ESPERET E., COIRIER P., COQUIN D. & PASSERAULT J.M. (1987). — L'implication du locuteur dans son discours : discours argumentatifs formel et naturel. **Argumentation**, n° 1, p. 149-168.
- FEILKE H. (sous presse). — From syntactical to textual strategies of argumentation. Syntactical development in written argumentative texts by students aged 11 to 22. **Argumentation**.

- FRANÇOIS F. (1980). — Dialogue, discussion et argumentation en début de scolarité. **Pratiques**, n° 28, p. 89-94.
- FRANÇOIS F. (1981). — Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants-enfants en maternelle. **Journal de Psychologie**, n° 2-3, p. 241-271.
- FRANÇOIS F., HUDELLOT C. & SABEAU-JOUANNET E. (1984). — **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris : Presses Universitaires de France.
- GARVEY C. (1992). — **Talk in the study of socialization and development**. Detroit : Wayne State University Press.
- GENISHI C. & DI PAOLO M. (1982). — Learning through argument in a preschool. In L.C. Wilkinson (Ed.), **Communicating in the classroom**. New York : Academic Press.
- GOLDER C. (1992a). — Argumenter : de la justification à la négociation. **Archives de Psychologie**, n° 60, p. 3-24.
- GOLDER C. (1992b). — Production of elaborated argumentative discourse : the role of cooperativeness. **European Journal of Psychology of Education**, n° 7, p. 49-57.
- GOLDER C. (1992c). — Justification et négociation en situation monogérée et polygérée dans les discours argumentatifs. **Enfance**, n° 46, p. 99-112.
- GOLDER C. (1992d). — Le discours argumentatif : impact de la finalité communicative sur les formes textuelles produites. **Pratiques**, n° 73, p. 119-125.
- GOLDER C. (1992e). — Mise en place de la conduite de dialogue argumentatif : la recevabilité des arguments. **Revue de Phonétique Appliquée**, n° 102, p. 31-43.
- GOLDER C. (1993a). — Savez-vous argumenter à la mode... à la mode des petits ? **Enfance**, n° 47, p. 359-376.
- GOLDER C. (1993b). — Framed writing of argumentative monologues by sixteen-and seventeen-year-old students. **Argumentation**, n° 7, p. 343-358.
- GOLDER C. & COIRIER P. (1994). — Argumentative text writing : developmental trends. **Discourse Processes**, vol. 18, p. 187-210.
- GOLDER C. & COIRIER P. (sous presse). — The production and recognition of typological argumentative text markers. **Argumentation**.
- GRICE H.P. (1979). — Logique et conversation. **Communications**, n° 30, p. 57-72.
- GRIZE J.B. (1981). — Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien. **Langue Française**, n° 50, p. 7-19.
- GRIZE J.B. (1990). — **Logique et langage**. Paris : Ophrys.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1984). — *Discours politique et manipulation : du bon usage des contenus implicites*. In C. Kerbrat-Orecchioni & M. Mouillaud (Eds.), **Le discours politique**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). — **Les interactions verbales**. Paris : Armand Colin.
- MILLER M. (1986). — Argumentation and cognition. In M. Hickmann (Ed.), **Social and functional approaches to language and thought**. New York : Academic Press.
- MILLER M. (1987). — Culture and collective argumentation. **Argumentation**, n° 1, p. 127-154.
- NOYERE A. (1988). — « Vous avez tort... c'est très bien le train ! » ou comment apprendre à argumenter en 6^e, 5^e. **Recherches**, n° 9, p. 33-54.
- PICHE G.L., RUBIN D.L. & MICHLIN M.L. (1978). — Age and social class in children's use of persuasive communicative appeals. **Child Development**, n° 49, p. 773-780.
- ROUSSEY J.Y. & GOMBERT A. (1992). — Ecriture en dyade d'un texte argumentatif par des enfants de 8 ans. **Archives de Psychologie**, n° 60, p. 297-315.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. & GOELMAN H. (1982). — The role of production factors in writing ability. In M. Nystrand (Ed.), **What writers know**. New York : Academic Press.
- SCARDAMALIA M., BEREITER C. & STEINBACH R. (1984). — Teachability of reflective processes in written composition. **Cognitive Science**, vol. 8, p. 173-190.
- SCHNEUWLY B. (1984). — **Le texte discursif écrit à l'école**. Thèse de Doctorat, Genève.
- SCHNEUWLY B. (1988). — **Le langage écrit chez l'enfant**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (1991). — Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre les énonciateurs au texte écrit. **Repères**, n° 3, p. 45-66.
- SCHOBER M.F. & CLARK H.H. (1989). — Understanding by addressees and overhearers. **Cognitive Psychology**, n° 21, p. 211-232.
- SPROTT R.A. (1990). — **Cognitive and social effects on children's use of justifications**. Paper presented at the Congress of the International Pragmatics Association.
- SPROTT R.A. (1992). — Children's use of discourse markers in disputes : form-function relations and discourse in child language. **Discourse Processes**, n° 15, p. 423-439.
- SPROTT R.A. (1993). — **The development of conversational skills : contextual and functional analyses of children's discourse markers**. Paper presented at the SRCD Biennial Meeting, New Orleans.
- TOULMIN S.E. (1993). — **Les usages de l'argumentation**. Paris : Presses Universitaires de France.
- VIGNER G. (1990). — Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture. **Pratiques**, n° 68, p. 17-55.
- WEISS D.M. & SACHS J. (1991). — Persuasive strategies used by preschool children. **Discourse Processes**, vol. 14, p. 55-72.