

## Les modalisateurs dans les textes argumentatifs d'apprenants en 3<sup>e</sup> année secondaire

### Résumé :

Le sujet que nous abordons dans cet article traite d'une expérimentation réalisée avec des élèves de troisième année secondaire. L'expérimentation a pour objet l'étude des modalisateurs dans les textes argumentatifs produits par ces candidats à l'examen du baccalauréat. Nos élèves ont été amenés à exprimer leur point de vue sur deux sujets différents. Ces traces écrites de leurs activités rédactionnelles ont été examinées afin de repérer les problèmes et les difficultés relatives à l'utilisation des modalisateurs.

### Abstract:

The present paper discusses an experimentation conducted with students from third year of secondary school. The purpose of the experimentation is the study of modalisators of the argumentative texts produced by these candidates for the baccalaureate exam. Our students were asked to express their views on two different subjects. These written traces of their editorial activities were examined to identify the problems and difficulties relating to the use of modalisators.

Nombreuses sont les études qui ont émergé d'une conception complexe de l'argumentation. Ces études varient de par la perspective d'analyse qu'elles adoptent. Si Perelman (1977) met l'accent sur l'importance de l'auditoire en argumentation, Grize (1982) s'intéresse à l'étude du fonctionnement du raisonnement en langage naturel. Toulmin (1983), quant à lui, se penche sur l'analyse du caractère vériconditionnel des énoncés argumentatifs.

Une réflexion autour des présupposés discursifs, de l'implicite et de l'implication des interlocuteurs (Anscombe et Ducrot, 1983) est née de l'insertion de l'argumentation dans une situation de communication. Golder et Coirier (1996) se sont interrogés sur les différentes opérations argumentatives qui correspondent à des opérations cognitives à l'œuvre lors de la production du texte argumentatif.

Aujourd'hui, on admet généralement qu'un texte argumentatif vise à convaincre et qu'il revêt différents genres comme l'éditorial, l'essai, le plaidoyer, le texte d'opinion, etc.

Dans l'enseignement du français langue étrangère au cycle secondaire, la production écrite est considérée comme une activité centrale. Une importance particulière lui est accordée puisqu'elle est le point vers lequel convergent toutes les autres activités d'apprentissage.

En troisième année secondaire, la maîtrise du texte d'opinion est un objectif majeur en relation directe avec l'examen du baccalauréat. L'élève doit surtout apprendre à convaincre, à exprimer son opinion et à décoder les procédés argumentatifs dans le discours d'autrui. Il doit également apprendre à reconnaître les marques de la fonction expressive et la valeur conative des mots. Il doit, enfin, acquérir une connaissance suffisante des modalités et de la composition rhétorique du texte. C'est pourquoi, dans les programmes officiels, il est recommandé de préparer les élèves, tout au long de l'année (et même bien avant), à rédiger une argumentation (Programmes de français 2003/2004).

Dans l'épreuve du français au Bac, les élèves sont souvent amenés, en expression écrite, à donner leur point de vue et ce quel que soit le type de texte proposé en compréhension. Le but est d'évaluer leur capacité à argumenter d'autant que dans leur vie professionnelle future, ils doivent rédiger des comptes rendus, des rapports faisant appel à leur opinion, etc. Ceci dit, ces apprenants ne doivent pas seulement avoir une maîtrise suffisante de la structure argumentative (Adam, 1997), mais aussi une

bonne connaissance des éléments linguistiques qui font fonctionner ce type de discours, à savoir les modalisateurs. Cette catégorie énonciative a pour fonction de permettre au scripteur, d'une part, de manifester son attitude par rapport à son propre texte, de l'autre, d'impliquer l'allocutaire. Ainsi, on parlera respectivement des modalités d'énoncé et des modalités d'énonciation.

## Problématique

Pour enseigner le texte argumentatif, Adam (1992) et Chartrand (1993) proposent un modèle basé sur la structure minimale : thèse/arguments, appliqué aussi bien à la compréhension qu'à la production.

Du point de vue de la production (qui constitue notre propos), Chartrand (1993) avance trois conditions préalables à la production des textes d'opinion à savoir : le thème et l'enjeu de la conduite verbale, le destinataire et la maîtrise de certaines notions-clés relatives notamment aux opérations de planification et de gestion discursive ainsi que certains mécanismes linguistiques comme la concession, la réfutation, etc.

Sur le terrain, nous avons constaté, de par notre fonction d'enseignante, que nos élèves éprouvaient des difficultés dans la production d'un texte de type argumentatif. C'est précisément cette motivation professionnelle qui justifie l'expérimentation que nous avons réalisée. Les textes argumentatifs que les apprenants rédigeaient présentaient souvent des défaillances. Dans leur majeure, ces défaillances sont relatives à la structure : absence de l'introduction et/ou de la conclusion. Ils étaient, dans certains cas, exempts de tout indice renvoyant au scripteur ou impliquant l'allocutaire. En somme, les productions des élèves revêtaient la forme d'une explication.

Face à ces difficultés que nous avons nous-mêmes décelées lors de notre pratique sur le terrain, nous avons voulu nous interroger sur les difficultés relatives à la production d'une argumentation écrite.

Notre souci était, donc, d'analyser, de comprendre et d'essayer d'expliquer la complexité d'une telle tâche et les obstacles que doivent surmonter nos élèves pour aboutir à une argumentation réussie. Nous avons émis l'hypothèse que le dispositif expérimental proposé à nos scripteurs est propice à bien préparer ce public pour acquérir la compétence argumentative. En plus de leur avoir proposer des exercices portant sur l'architecture du type argumentatif, nous les avons également initiés aux notions d'indices de personne, de point de vue, ainsi qu'aux termes de « modalisateurs » afin de les doter des outils linguistiques nécessaires pour réussir leur production écrite.

## Protocole d'expérimentation

### Le public

Pour vérifier notre hypothèse nous avons choisi un public constitué d'une classe de troisième année secondaire science qui fréquente un lycée dans la ville d'Annaba. La classe en question est relativement homogène quant à l'âge des apprenants et leur parcours scolaire ; elle est constituée de vingt-trois élèves : quinze filles et huit garçons dont l'âge varie entre dix-huit et dix-neuf ans et qui apprennent le français (en tant que langue étrangère 1) depuis la quatrième année fondamentale.

### Recueil des observables

Nous avons recueilli les productions écrites qui ont fait l'objet de notre analyse à l'issue de nos séances habituelles de cours. Pour l'obtention de notre échantillon, nous avons eu besoin de huit séances pour chaque texte. Nous avons lancé avec nos élèves le premier projet didactique intitulé « argumenter ». Le premier corpus a été recueilli au terme de la première unité didactique entamée par l'étude en compréhension de l'écrit d'un texte intitulé « Les lycéens d'aujourd'hui<sup>1</sup> » et couronnée par l'expression écrite. Au cours de cette phase finale, nous avons invité nos témoins à rédiger un texte argumentatif à partir d'une consigne précise<sup>2</sup> :

*Pensez-vous que les lycéens d'aujourd'hui sont des mauvais élèves ? Rédigez un texte argumentatif destiné aux défenseurs de cette idée. Vous exposerez votre point de vue en utilisant des arguments bien choisis.*

Dans la séance suivante, nous avons pu récupérer un corpus constitué de vingt-deux textes.

Le deuxième corpus, quant à lui, a été récolté au terme de la deuxième unité didactique, qui s'est déroulée suivant les mêmes étapes. Cette fois-ci, nous avons proposé à nos élèves l'étude d'un texte de Robert Sabatier intitulé : « Pourquoi apprendre ? ». En expression écrite, nous les avons soumis à la consigne suivante :

*Pensez-vous que les études sont indispensables à l'individu ? Rédigez un texte argumentatif adressé aux détracteurs de cette idée. Choisissez de bons arguments pour défendre votre opinion.*

Nous avons pu recueillir vingt productions écrites (désormais PE). En examinant notre corpus, nous avons dû éliminer quatre copies, pour des raisons d'illisibilité. Ainsi, notre corpus s'est vu réduit à trente-huit

---

<sup>1</sup> Voir annexe n°1.

<sup>2</sup> Voir annexe n°2.

copies. Nous disposons donc de deux séries de copies : une série comportant vingt textes concernant la première activité d'écriture (AE1) et une autre série constituée de dix-huit textes pour la deuxième activité d'écriture (AE2).

## Exploitation des résultats

Le propos de cet article étant les modalités, nous ne présenterons que l'analyse et les résultats relatifs à cette catégorie énonciative. Nous avons donc analysé notre corpus en deux temps. Dans un premier temps, nous avons procédé à l'examen des modalités d'énonciation présentes dans les productions écrites de nos témoins. Ce type de modalités, rappelons-le, englobe tous les « moyens par lesquels le locuteur implique ou détermine l'attitude de l'allocataire à partir de sa propre énonciation » (Sarfati, 1999, p. 23).

Les deux tableaux ci-dessous présentent un relevé des modalités d'énonciation rencontrées respectivement dans les rédactions recueillies suite à (AE1) et (AE2). Nous avons opté pour un examen *qualitatif* puisque le degré de la subjectivité de l'énonciateur ne dépend pas de la fréquence de ce type de marqueurs mais de la manière avec laquelle il les utilise dans le texte.

Les abréviations des variables d'étude sont expliquées ci- dessous.

N°PE	<i>Les marqueurs des modalités d'énonciation</i>					
	<i>Assert.</i>	<i>Négat.</i>	<i>Interrog.</i>	<i>Intim.</i>	<i>Exclam.</i>	<i>Adverbes modalisateurs d'énonciation</i>
1	X	X				
2	X	X	X			
3	X	X				X
4	X	X				X
5	X	X				X
6	X					X
7	X	X				
8	X	X				X
9	X	X				
10	X	X				
11	X					X
12	X	X				
13	X	X				
14	X	X				X
15	X	X				
16	X	X	X			
17	X	X				X
18	X	X	X			X
19	X	X				X
20	X	X				

**Figure 01 : Les marqueurs des modalités d'énonciation présents dans les productions écrites de (AE1)**

N°PE	<i>Les marqueurs des modalités d'énonciation</i>					
	<i>Affirmat.</i>	<i>Négat.</i>	<i>Interrog.</i>	<i>Intimat.</i>	<i>Exclam.</i>	<i>Adverbes modalisateurs d'énonciation</i>
1	X					
2	X	X				
3	X	X	X	X		X
4	X	X	X	X		X
5	X	X	X			
6	X	X				X
7	X					X
8	X	X	X			X
9	X					
10	X					
11	X					
12	X					
13	X					
14	X	X				
15	X					
16	X	X				
17	X		X			
18	X	X				X

**Figure 02 : Les marqueurs des modalités d'énonciation présents dans les productions écrites de (AE2).**

Sur la base de ces relevés, nous avons pu distinguer, parmi les productions écrites recueillies trois (03) classes :

La classe 1 est composée principalement des rédactions de (AE2) : PE1, PE9, PE10, PE11, PE12, PE15 où le recours aux différents types de phrases ou aux d'adverbes modalisateurs d'énonciation est très réduit. Nous avons remarqué que nos témoins se sont contentés de l'utilisation de la phrase assertive. Ce type de phrase est censé engager le locuteur sur une certitude et amener, corrélativement, l'allocutaire à y adhérer.

Même si les scripteurs de ces rédactions ne font aucune allusion au récepteur éventuel (y dans compris PE10), ils semblent, à travers leurs écrits, tout à fait sûrs de ce qu'ils avancent. Les arguments choisis favorisent-ils cette force de certitude ?

Les productions écrites appartenant à la classe 2 sont PE1, PE6, PE7, PE9, PE10, PE11, PE12, PE13, PE15, PE20 (AE1) et PE2, PE7, PE14, PE16, PE17 (AE2). Ces rédactions sont caractérisées par un recours moyen aux marqueurs modaux d'énonciation. Outre la proposition assertive, les scripteurs font appel :

— soit à la négation dans des phrases parfois prises dans le texte modèle (ex1) :

...qu'ils ne savent rien de la vie. il ne basent pas pour améliorer leur culture [...] en plus il ne savent même pas écrire... PE7 (AE1) ;

— soit à l'interrogation pour poser le problème à l'image du texte « pourquoi apprendre ? » (ex2) :

...mais est-ce-que les études sont nécessaires à l'individu ? PE1 (AE2) ;

— soit, enfin, aux adverbes modalisateurs d'énonciation (ex3) :

« Généralement » PE 6 (AE1), « personnellement » PE11 (AE1),  
« bien sûr » PE7 (AE2).

Le scripteur de PE20 (AE1) a repris des arguments du texte 1 (étudié en classe) et les a transformés en contre-arguments en leur additionnant « ne...pas » (ex4) :

... il ne connaient pas tous ce passe dans le monde,...

D'autres se sont appropriés ces mêmes arguments qu'ils ont recopiés tels quels (ex5) :

pour moi aussi les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élève par ce qu'ils ne savent rien de la vie. [...] en plus Il ne savent même pas écrire. PE7 (AE1)

Une fois de plus, nous avons remarqué que cet emploi moyen des modalités d'énonciation n'a pas l'air de déstabiliser les rédactions.

La classe 3 rassemble les productions écrites PE2, PE3, PE4, PE5, PE8, PE14, PE16, PE17, PE18, PE19 (AE1) et PE3, PE4, PE5, PE6, PE8, PE18 (AE2). À leur examen, nous avons décelé une concentration plus ou moins forte des marqueurs modaux d'énonciation. Ainsi, nous avons constaté, en plus de la phrase assertive, un emploi plus fréquent de la négation toujours associée à une autre modalité. Celle-ci peut être l'interrogation (ex6) :

Est-ce que les élèves du lycée sont des bons ou des mauvais élèves ?  
[...] Est-ce que le monde aujourd'hui est besion de nous comme ça ou non, c'est-à-dire n'éduquer pas ? PE16 (AE1).

Quelques fois, un même texte peut contenir la négation et un adverbe modalisateur d'énonciation (ex7) :

Aussi faire des études ce n'est pas seulement pour avoir un diplôme [...] et pas seulement le diplôme qui aura la priorité pour travailler et assurer l'avenir. PE18 (AE2)

D'autres fois, les trois modalités sont présentes simultanément (ex8) :

...mais la question qui se pose est : de qui est ce la faute ?  
Moi personnellement, je pense que les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves,... PE18 (AE1).

En plus de la négation, de l'interrogation et des adverbes, certains élèves-scripteurs ont même recouru à l'intimation (ex9) :

Alors les élèves étudier ! PE4 (AE2)

Nous avons, aussi, enregistré dans cette classe la présence plus répandue des adverbes. Une même production écrite peut en compter plus d'un (ex10) :

Les temps ont changé alors les gens changent aussi et bien sur les élèves changent certainement. [...] Personnellement, je pense que la lecture joue un rôle très important [...]. Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent d'aujourd'hui. PE5 (AE1)

Dans un deuxième temps, nous avons inventorié les modalisateurs d'énoncé utilisés par nos élèves. Les unités linguistiques appartenant à cette catégorie (substantif, adjectif, verbe, adverbe), peuvent nous renseigner sur « les moyens linguistiques par lesquels le locuteur manifeste une attitude par rapport à ce qu'il dit » (Sarfati, 1999, p. 23).

Nous pensons que le nombre de marqueurs des modalités d'énoncé est un bon critère pour mesurer le degré de la subjectivité de l'énonciateur.

En d'autres termes, plus ce type de marqueurs est fréquent, plus la subjectivité est perceptible. C'est pourquoi, nous avons estimé, cette fois-ci, qu'il serait plus judicieux de recourir à une étude *quantitative*.

Les variables d'étude retenues sont les suivantes : subjectif affectif, subjectif évaluatif non axiologique, subjectif évaluatif axiologique, axiologique affectif, modalité expressive, modalité épistémique, modalité déontique.

N° PE	Substantifs	Adjectifs				Verbes			Adverbes modalisateurs d'énoncé
		Subj. Affect.	Subj. éval. n. axiol.	Subj. éval. axiol.	Axiol. affect.	Modal. expres.	Modal. epist.	Modal. déont.	
1			1	4			1		
2			6	1					
3				4				1	
4			2	2			1		
5			3	3		1	4	1	
6			4	1			1	1	
7			2	2					
8			2	3			1	1	
9			2	2				1	
10				2				1	
11			3				1		
12			3	5				2	
13			5	2				1	
14			1	3				3	
15				2			1	2	
16				6		1	1	1	
17			1	2			1	5	
18			1	7			3	1	
19			2	4			1		
20			7	6			2	1	

**Figure 03 : Les marqueurs des modalités d'énoncé présents dans les productions écrites de (AE1)**

N° PE	Substantifs	Adjectifs				Verbes			Adverbes modalisateurs d'énoncé
		Subj. Affect	Subj. éval. n. axiol	Subj. éval. axiol	Axiol. Affect.	Modal. expres.	Modal. épi <i>st</i> .	Modal. déont.	
1			2						
2			3						
3		1	2	1				1	
4			5	1		1			
5			5	1			1	1	
6							1	1	
7			2	2				1	
8				1	2			1	
9			3	1	1			3	
10			1	1				3	
11			7					1	
12				1				2	
13			5	1	1			1	
14			5						
15			5	2					
16			1	1				1	
17			6	2	1			2	
18			4					2	

**Figure 04 : Les marqueurs des modalités d'énoncé présents dans les productions écrites de (AE2)**

L'examen quantitatif de la présence de ce type de modalisateurs dans notre corpus, nous a permis de regrouper les rédactions de nos témoins selon trois classes :

Les productions écrites qui font partie de la classe 1: PE4, PE7, PE9, PE10, PE11, PE15 (AE1) et PE1, PE2, PE6, PE7, PE8, PE10, PE12, PE14, PE16 (AE2) présentent un nombre faible des termes modalisateurs d'énoncé (entre 1 et 5).

Nous avons décelé une très faible présence, soit des adjectifs subjectifs évaluatifs (axiologiques ou non axiologiques), soit des adverbes modalisateurs d'énoncé ou encore des verbes exprimant les modalités expressive, épistémique ou déontique.

Si la PE14 (AE2) ne compte que des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques, la PE6 (AE2) ne comporte que deux (02) verbes : trouver et falloir (associé au « il » impersonnel) qui appartiennent respectivement aux modalités : épistémique et déontique (ex11).

— je trouve les études la base de la vie [...] Et mon avis il fut travail sérieux<sup>3</sup> pour les Prof ou élève par ce que y a pas de vie son étude.

Certains de nos témoins ont réutilisé les adjectifs rencontrés dans les textes abordés ou dans les consignes d'écriture.

L'examen des productions écrites relatives à (AE1) révèle la récurrence de l'adjectif subjectif évaluatif axiologique « mauvais ». Ces rédactions sont majoritairement constituées de phrases relevées dans le texte 1 (ex12) :

pour moi aussi les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élève par ce qu'ils ne savent rien de la vie.  
Il ne basent pas pour améliorer leur culture mais Ils basent sur la musique légère, le football et les romans. PE7 (AE1)

Quant aux rédactions de (AE2), nous y avons constaté la fréquence de l'adjectif subjectif évaluatif non axiologique « indispensables », évoqué dans la consigne d'écriture ou l'un de ces synonymes : « importantes », « nécessaires » (ex13) :

les études sont devenu indispensable à l'individu [...] est a moi avis lé etudes sont nécessaires à la individu car [...] les etudes sont nécessaires pous suivre le development [...] est ont conclusions les études sont indispensable a tout personne PE14 (AE2).

Nous avons également trouvé, dans PE8 (AE2) l'emploi d'un adjectif axiologique affectif. Ce dernier, bien rare même dans les autres classes, exprime un jugement de valeur doublé d'un engagement affectif de la

---

<sup>3</sup> Au lieu de « sérieusement ».

part du scripteur (ex14) :

...c'est être presentable et être acceptable par rapport aux personnes...  
PE 8 (AE2).

Nous avons, enfin, remarqué la récurrence des verbes exprimant la modalité déontique, dans plusieurs rédactions (ex15) :

...il faut que tu fais des efforts [...] enfin je doit donner des conseil  
pour les eleves par exemple il faut que vous faites vos devoir...  
PE10 (AE2).

Il y a, également, le recours aux verbes « trouver » et « penser » faisant partie de la modalité épistémique (ex16) :

Personnellement je pense que des causes sont : PE11 (AE1).  
— je trouve les études la baze de la vie... PE6 (AE2).

Notons que le nombre réduit des marqueurs des modalités d'énoncé va de pair avec le caractère court des productions écrites en question. Ce recours très limité à ce type de marqueurs coïncide généralement avec une utilisation aussi limitée des modalités d'énonciation.

La classe 2 regroupe les productions écrites où le nombre des termes modalisateurs d'énoncé est plutôt moyen (entre 6 et 10). Il s'agit de PE1, PE2, PE3, PE6, PE8, PE13, PE14, PE16, PE17, PE19 (AE1) et PE3, PE4, PE5, PE9, PE11, PE13, PE15, PE18 (AE2).

L'auteur de (PE3, AE2) a recouru à un adjectif subjectif affectif « amusant », celui-ci exprime la réaction du sujet parlant face à un objet (ex17) :

N'oublion pas le coté amusant quand nous prenons nos études.

Certains scripteurs ont choisi de modaliser leur énoncé par le recours aux adjectifs axiologiques affectifs : il s'agit de « confortable » et « honorable » présents, respectivement dans PE9 (AE2) et PE13 (AE2), (ex18) :

que c'est la garantie toutale et confortable<sup>4</sup> sur le marché du  
travail... PE9 (AE2)

un travail honorable qui est à notre niveau d'étude... PE13 (AE2)

Concernant les adjectifs, nous avons remarqué qu'une fois de plus, l'adjectif subjectif évaluatif « mauvais » est présent dans la majorité des productions écrites issues de (AE1) (ex 19) :

Tout les élèves passent au période du lycée qui devient être des  
bonnes ou des mauvaises période. [...] Est-ce que les élèves du  
lycée sont des bons ou des mauvais élèves ? PE16 (AE1)

---

<sup>4</sup> Au lieu de « sûre ».

La redondance de l'adjectif subjectif évaluatif « indispensable » (ou l'un de ses synonymes) caractérise les rédactions de (ex20) :

mais est-ce que l'apprentissage et les études sont nécessaires et importants pour l'individu ?  
Je crois que les études et l'apprentissage sont importants dans notre vie... PE5 (AE2)

Nous avons remarqué aussi que les productions écrites de (AE1) présentent un équilibre entre l'emploi des adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques ou non axiologiques. En revanche, dans (AE2), il y a une grande utilisation des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques.

L'un de nos témoins a exprimé son jugement en utilisant l'adverbe « mal » (signifiant de manière incorrecte), ajouté aux adjectifs : élaboré, instruit, étudié (ex21) :

Le système mal élaborer ou bien mal étudier donc produise des élèves mal instruit... PE2 (AE1).

Il y a, aussi, une fréquence des verbes exprimant la modalité épistémique et surtout ceux de la modalité déontique (ex22) :

Enfin, je pense qu'il faut pas faire des reproches sur eux mais il faut chercher [...] il faut changer le système scolaire, [...] Il faut que le système doit être près de leurs civilisation et leurs époque.  
PE17 (AE1)

Deux de nos élèves ont employé les verbes : « déteste » et « suggère » qui expriment la modalité expressive (ex23/24) :

je déteste le point de vue qui dit « Les lycéens sont de mauvais élèves PE16 (AE1).  
En conclusion, je suggère au enseignants d'utiliser des moyens plus efficaces. PE4 (AE2).

Enfin, dans cette classe, les adverbes modalisateurs d'énoncé sont moyennement fréquents. Nous avons relevé l'adverbe convenablement PE3 (AE1), « bien sûr » PE3 (AE2), « seulement » PE5 (AE2) et « directement » PE13 (AE2).

La dernière classe ne comporte que quatre rédactions et correspond aux productions écrites les plus chargées en termes modalisateurs d'énoncé (entre 11 et 16). Il s'agit de PE5, PE12, PE18, PE20 (AE1) et PE17 (AE2).

Nous y avons remarqué la variété, la fréquence et la pertinence de l'emploi des marqueurs modaux de l'énoncé.

Quantitativement, la PE20 (AE1) est la rédaction la plus riche en la matière au point que nous pouvons rencontrer, dans chaque ligne, une modalité d'énoncé différente (ex25) :

Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves : [...] Je déclare qu'il y a un grand différent [...] cette phénomène présente un grand problem [...] J'affirme que les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais [...] le lycée d'aujourd'hui à donnée tous les bonnes moyens [...] il y a les grandes bibliothèques qu'elles sont données les importantes livres et romans, [...] et leurs passions devient aussi mauvais, [...] tous les fils préfèrent et aiment la musique légère ou Bien la musique forte et nouvelle, [...] il faut maître un Bon psychologue, et comme ça, l'élève de lycée être Bien<sup>5</sup>.

La PE5 (AE1), par contre, comporte tous les types des modalités d'énoncé (excepté les substantifs).

Ainsi, nous pouvons y relever les adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques et axiologiques (ex26) :

le lycéen d'avant et mieu cultivé que lycéen d'aujourd'hui. [...] la lecture joue un rôle très important dans [...] les livres coûtent cher par rapport aux temps [...] les bibliothèques de lecture était à bon marché [...] la lecture les rend vifs et curieux.

Aussi, les trois types de modalités : expressive, épistémique et déontique s'y trouve simultanément. Notons que notre témoin a réemployé les verbes d'opinion présentés en classe (ex27) :

je doute que la lecture des livres est bien fournie<sup>6</sup> [...] je pense que la lecture joue un rôle [...]. Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent [...] j'estime que la télévision, les jeu vidéo, la musique [...] je considère que la lecture aide les élèves à [...] les Professeurs doivent apprendre au élèves.

Cette rédaction compte aussi deux adverbes modalisateurs d'énoncé (ex28) :

les élèves changent certainement. [...] Je trouve vraiment que peu d'élèves lisent.

Nous pouvons compter dans PE17 (AE2) le plus grand nombre d'adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques, dont « nécessaires » repris, intelligemment, plus d'une fois. Notre scripteur l'a employé pour poser

---

<sup>5</sup> Au lieu d'« équilibrés ».

<sup>6</sup> Au lieu de « suffisante ».

le problème, pour argumenter et pour conclure (ex29) :

mais est-ce-que les études sont nécessaires à l'individu ? [...] Les études sont nécessaires pour le développement de notre pays.- [...] Finalement, les études sont très nécessaires pour moi.

Cette même production est la seule où le scripteur a recouru à un adjectif axiologique affectif (ex30) :

trop précés pour avoir une vie confortable.

Quant aux adjectifs subjectifs évaluatifs axiologiques, ils sont plus perceptibles dans PE18 (AE1). Même si, pour exprimer sa subjectivité, notre témoin a réutilisé les adjectifs « mauvais » et « légère » (rencontrés dans le texte abordé en classe), son écrit reflète une bonne maîtrise de cette catégorie linguistique utilisée, aussi bien, pour poser le problème, que pour argumenter et conclure. Nos élèves ont-ils déduit que les mots clés doivent figurer dans toutes les parties du texte ? (ex 31) :

Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves [...] les lycéens d'aujourd'hui ne sont pas de mauvais élèves, [...] ils ont le droit de vivre pleinement leur époque en écoutant la musique légère, [...] et ça ne veut dire jamais qu'ils sont des mauvais élèves [...]. Enfin, je crois qu'il faut dire qu'ils sont des lassés et non pas des mauvais.

Pour ce qui est des verbes modaux, ils sont présents dans toutes les productions écrites appartenant à cette classe. La modalité déontique est la plus répandue (ex 32) :

ils faut les guidé à un autre chemin claire, [...] il faut marché avec ce rythme. PE18 (AE1)

En examinant ce type de modalités, nous avons rencontré, un transfert de la langue maternelle. En effet, au lieu du verbe « croire », l'auteur a utilisé le verbe « voir » employé en arabe pour exprimer un point de vue (ex33) :

je vois donc si les enseignants sont capables d'attirer l'attention de leurs élève. PE18 (AE1)

Les adverbes modaux d'énoncé sont également employés. Tout comme la PE5 (AE1) citée en exemple plus haut, la PE12 (AE1) en compte deux (ex34) :

ils ne savent pas lire ou écrire seulement chonté... ensuite les lycéens répètes seulement les actions et les...

Pour enrichir sa rédaction, l'auteur de PE8 (AE1) a usuré des phrases au texte étudié en compréhension. Nous y avons décelé, outre les d'adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques et axiologiques (du texte), l'adverbe pleinement (ex35) :

qu'ils ont le droit de vivre pleinement leur époque en écoutant  
la musique légère, en jouant le football et en lisant les romans  
sentimentaux,... PE8 (AE1)

Dans les trois classes que nous venons de décrire, nous avons décelé l'absence quasi-totale des *substantifs*. Ces derniers, qui constituent un système complexe, exigent une très grande maîtrise du fonctionnement sémantique de la langue. Nous pouvons avancer que nos élèves ont soit préféré éviter ce type de modalisateurs par non-maîtrise du système qui les régit soit ne les ont pas utilisés par ignorance.

En lisant ces productions écrites, nous avons l'impression que même si la compétence linguistique de nos scripteurs semble très limitée, ils ont fait un effort pour exprimer leur point de vue, pour révéler leur attitude vis-à-vis de leur propres écrits.

## Étude contrastive

Une fois l'analyse des productions écrites terminée, nous avons procédé à un examen comparatif entre les deux séries de productions écrites.

Une première comparaison a montré que les marqueurs des modalités d'énonciation ainsi que ceux de l'énoncé sont *plus fréquents* dans *l'activité d'écriture 1*. La classe 3 réunissant les productions écrites les plus chargées en modalités d'énonciation est composée de cinq (05) rédactions dont quatre (04) appartenant à AE1. Nous pouvons expliquer cela par la nature du thème proposé aux élèves. Ces derniers se sentent plus impliqués par le premier sujet qui traite des « lycéens d'aujourd'hui ».

Une deuxième comparaison ayant pour objectif de chercher le lien éventuel entre les deux modalités : d'énonciation et d'énoncé a dévoilé une correspondance entre l'utilisation fréquente des deux types de marqueurs modaux. En fait, dans les deux séries de productions écrites, lorsque le nombre des marqueurs des modalités d'énonciation est moyen ou faible, celui des marqueurs des modalités d'énoncé l'est également. Citons l'exemple de PE5 et PE18 (AE1) où nous avons repéré une forte utilisation des deux types de marqueurs modaux.

Il y a aussi l'exemple de PE1, PE10, PE12 (AE2), dans lesquelles nous avons repéré un faible recours aux deux modalisateurs d'énonciation et d'énoncé. Il y a enfin le cas des rédactions PE1, PE6, PE13 (AE1) et PE3,

PE4, PE5, PE18 (AE2) où l'emploi des termes modalisant d'énonciation et d'énoncé s'inscrit dans la moyenne. Seule la rédaction PE4 (AE1) déroge à la règle : elle contient un grand nombre des modalisateurs d'énonciation et un nombre très réduit des modalisateurs d'énoncé.

## Conclusion

Grâce à l'analyse des textes produits par ces élèves, nous avons pu détecter certaines de leurs difficultés lorsqu'ils sont en face d'une tâche scolaire estimée cruciale : la production écrite.

Argumenter, c'est (entre autres) être capable, à la fois d'impliquer son destinataire et d'exprimer son engagement affectif vis-à-vis de son propre écrit. Pourtant l'examen des marqueurs de modalité (d'énonciation et d'énoncé) présents dans notre corpus a révélé des défaillances chez les scripteurs. L'utilisation soit moyenne (dans AE1), soit faible (dans AE2) des marqueurs des modalités d'énonciation indique la faible importance accordée à leur(s) destinataire(s) par nos scripteurs. Ceux-ci s'estiment peut-être incapables à travers une « simple » rédaction d'influencer quelqu'un d'autre. Le recours aux modalisateurs d'énoncé est, lui aussi, insuffisant, notamment dans les rédactions relatives à AE2.

Nous souscrivons l'idée que les contenus d'enseignement doivent respecter une certaine progression : un premier travail porterait sur les éléments de la situation argumentative (auteur, destinataire, contexte, etc.), un second sur la construction de l'argumentation (plan, cohérence, thèse, arguments, etc.) et un troisième sur la stratégie argumentative (procédés argumentatifs, marques du point de vue de l'auteur, etc.). Comme toute compétence complexe, il faut faire acquérir l'argumentation assez tôt, de manière progressive, en subdivisant l'objectif final en sous-objectifs.

Nous pensons, enfin, qu'une attention particulière doit être accordée aux lacunes des élèves dans le domaine linguistique, ainsi qu'au choix de thèmes qui tiennent compte de l'âge des apprenants et de leurs connaissances antérieures.

## Références bibliographiques :

ADAM J.-M., 1997, *Les textes : types et prototypes, Récit, Description, Argumentation, Explication et Dialogue*, Paris, Nathan.

ADAM J.-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan.

CHARTRAND S.-G., 1993, « Pistes didactiques pour la compréhension et pour la production de discours argumentatifs écrits », dans *Revue de l'ACLA*, vol. 15, n° 1, p. 9-21.

GOLDER C. et COIRIER P., 1996, “The production and recognition of typological argumentative text markers”, dans *Argumentation*, vol. 10, n° 2, p. 271–282.

GRIZE J.-Bl., 1982, *De la logique à l'argumentation*, Genève, Droz.

Ministère de l'éducation nationale, 1995, *Programmes de français : enseignement secondaire 1re A.S. - 2e A.S. - 3e A.S.*

PERELMAN C., 1977, *L'empire rhétorique : Rhétorique et argumentation philosophique*, Paris, Vrin.

SARFATI G.-E., 1997, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Nathan.

TOULMIN S., 1983, *Les usages de l'argumentation*, Paris, PUF.

## Annexe :

### Textes étudiés en compréhension de l'écrit :

#### Texte 1 : Les lycéens d'aujourd'hui

« Les lycéens d'aujourd'hui sont de mauvais élèves ». Cette affirmation est partagée non seulement par des personnes interrogées au hasard, mais aussi par des enseignants. Voyons quels sont leurs arguments.

D'abord, on déclare que les élèves d'aujourd'hui ne savent rien et ne s'intéressent pas à ce qui pourrait améliorer leur culture. Leurs seules passions sont la musique « légère », le football et les romans « à l'eau de rose » pour les filles. Par ailleurs, l'autre grand reproche qu'on leur fait, c'est qu'ils ne savent pas écrire. Il n'y a qu'à entendre pour cela les remarques faites par leurs professeurs de langues. On comprend alors le jugement sévère porté sur nos lycéens.

Et pourtant, lorsque l'on vit parmi les jeunes, on se rend compte qu'ils sont très informés sur tout ce qui se passe dans le monde. Ils sont passionnés par toutes sortes de sujets qui ne sont malheureusement pas abordés en classe. Quant au fait qu'ils ne savent pas écrire, il faudrait peut-être en chercher les causes ailleurs que chez eux.

En définitive, on s'aperçoit que l'on doit juger de façon plus nuancée les lycéens d'aujourd'hui. Dans un monde qui évolue très rapidement, les critiques devraient porter sur un système scolaire « à bout de souffle » et non sur des jeunes qui ne demandent qu'à vivre pleinement leur époque.

LARDJANE NOURIA, *LIRE POUR MIEUX ÉCRIRE*, ÉD. CASBAH, 1999, P. 134.