Zeitschrift: Études de Lettres : revue de la Faculté des lettres de l'Université de Lausanne

Herausgeber: Université de Lausanne, Faculté des lettres

Band: - (1985)

Heft: 2

Artikel: Les paroles d'autrui

Autor: Vernaud, Dominique

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-870573

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

LES PAROLES D'AUTRUI

L'enseignement de ce genre de discours écrit qu'est la dissertation, philosophique ou littéraire, pose à l'enseignant plusieurs problèmes: entre autres, celui de sa finalité, de ses normes, de son évaluation. L'article qui suit aborde un type particulier de difficultés rencontrées dans l'écriture d'une dissertation: le traitement de la parole d'autrui dans son propre texte, la gestion des différentes instances de discours. Il propose un enseignement qui conduit à une réflexion sur le langage, sur son efficacité, sur ses pouvoirs.

> «L'un des thèmes majeurs et des plus répandus qu'inspire la parole humaine, c'est celui de la transmission et de la discussion du discours et des paroles d'autrui.»
>
> *Bakhtine*[1]

La rhétorique n'est plus guère enseignée à l'Université; depuis quelques années cependant, elle connaît un regain d'intérêt. Ce ne sont pas tant les tropes ou figures du discours qui sont objet d'enseignement et de recherche, que les techniques qui, déjà chez Aristote, visent à l'efficacité du discours, à la séduction et à la persuasion de l'interlocuteur. On redécouvre ce que Perelman a appelé *la nouvelle rhétorique*[2], vaste domaine qui touche plusieurs disciplines (la logique, la linguistique, l'épistémologie...): celui de l'argumentation.

Avec d'autres, je définirai l'argumentation comme «l'ensemble des procédures discursives visant à l'adhésion du ou des interlocuteurs, du ou des lecteurs, que ces procédures soient des déductions, des raisonnements, des pseudo-raisonnements, ou qu'elles soient d'autre forme»[3]. Elle est ainsi caractérisée par sa finalité (emporter l'adhésion), et par la situation d'interlocution dans laquelle elle place le locuteur.

L'argumentation est présente dans les études universitaires, en particulier en philosophie et en littérature, quand on aborde la dissertation. Cet exercice, pratiqué dès la deuxième année par les étudiants de philosophie, appartient au type du discours argumenté écrit. Mais qu'est-ce, en fait, qu'une dissertation? Que peut proposer un cours de préparation à la dissertation, comme celui que suivent nos étudiants? Pour l'enseignant, il se pose toute une série de problèmes. J'aimerais en évoquer trois qui, parmi d'autres, me semblent importants. Tout d'abord, qu'enseigne-t-on quand on «enseigne la dissertation»? Quels sont les objectifs, la finalité d'un tel enseignement? Deuxièmement, à quelles règles obéit l'enseignant, quels sont ses présupposés, ses paris, quelles normes propose-t-il? Et enfin, surtout, comment lit-il, évalue-t-il un travail présenté par les étudiants? Quels obstacles ces derniers rencontrent-ils dans la formulation de leurs idées, en particulier lorsqu'ils sont amenés à réfléchir sur les paroles d'autrui, ce qui est inévitable dans un débat d'idées?

Les réflexions qui suivent tentent d'apporter une réponse à ces trois questions. Ce sont celles d'une assistante en section de philosophie, collaborant à la préparation des étudiants à la dissertation philosophique depuis plusieurs années, mais aussi d'une lectrice de l'Ecole de français moderne, responsable d'un enseignement de dissertation littéraire en français langue étrangère. Mon point de vue est donc d'abord pédagogique. Le discours philosophique a certes sa spécificité[4], de même que le discours de la critique littéraire; toutefois je voudrais tenter de montrer qu'il existe des caractères communs aux diverses formes du discours argumenté, en philosophie, en français, ou encore en français langue étrangère.

* * *

Qu'est-ce qu'une dissertation? C'est «un développement portant sur un point de doctrine, sur une question savante, un exercice que doivent rédiger les élèves des grandes classes et ceux des Facultés de lettres, sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques» (*Le Petit Robert*). Cet exercice, souvent contesté dans les manuels de pédagogie[5], est également une épreuve d'examen redoutée, dès le premier certificat, dans plusieurs sections de notre Faculté. En plaçant les candidats dans une situation artificielle (ils doivent écrire un texte d'une dizaine de pages, en un temps très limité, avec un nombre restreint d'instruments de tra-

vail), que veut-on contrôler? En d'autres termes, qu'ont donc appris les étudiants, qu'ont-ils exercé?

L'écriture d'une dissertation met en jeu, à mon avis, au moins trois compétences. Une compétence linguistique tout d'abord, c'est-à-dire une connaissance de la langue, de son fonctionnement et de ses règles. Remarquons que les problèmes de langue, pour un étudiant en philosophie, en français langue maternelle ou en français langue étrangère sont en gros les mêmes, à des variantes — parfois importantes — d'acquisition près. D'autre part, la dissertation exige évidemment une connaissance du contenu, de ce sur quoi on parle: les doctrines philosophiques que l'on va présenter («La liberté chez Descartes et chez Spinoza»), les textes littéraires que l'on va utiliser («Le thème de la souffrance dans *La Condition humaine*»), les problèmes que l'on va discuter dans un débat d'idées. Cette compétence-là, la connaissance du contenu de la dissertation, comme d'ailleurs la compétence linguistique, précèdent la mise en écriture: les problèmes, les ouvrages littéraires ont été pensés, étudiés, avant l'exercice. Ce sont des données déjà élaborées servant de matériaux. Enfin et surtout, la dissertation est un exercice de structuration des idées, de composition (au sens étymologique du terme), où il faut ordonner, organiser un contenu, discuter d'un problème, opposer des doctrines. C'est là qu'entre en jeu l'argumentation, et d'abord le raisonnement de celui qui écrit. Cependant — si l'on se réfère à une distinction de Perelman —, alors que pour faire une démonstration, une preuve suffit, l'argumentation, elle, fait appel à la raison des *interlocuteurs*, de celui qui écrit comme de celui qui lit le texte. Savoir poser un problème, donner son enjeu, les limites d'une solution proposée, savoir se situer face au problème traité: toutes ces contraintes, difficiles à gérer dans un texte, constituent, me semble-t-il, l'essentiel de l'apprentissage et du contrôle du travail de dissertation.

L'enseignement de la dissertation ne peut être réduit toutefois à la fabrication d'un texte d'examen convenable, sinon il serait effectivement artificiel et ne justifierait guère les heures de travail qu'il exige. Aussi propose-t-il d'autres objectifs, plus larges, à plus long terme. Le premier est l'exercice de la pensée, de l'utilisation de son intelligence, de la formulation de ce que l'on pense. En ce sens, l'exercice fait partie de toute formation intellectuelle, et devrait être utile dans d'autres circonstances... Le second but est de faire réfléchir sur le langage. En effet, l'écriture est une activité, qu'il est utile de savoir contrôler. Et écrire engage à une

réflexion sur le langage, sur son fonctionnement, sur les conditions et les effets de la communication par l'écrit.

Ecrire intègre, en particulier, l'écriture d'autrui: on ne peut discuter d'idées sans reprendre, en les citant, en les résumant, en les paraphrasant, en les transformant, les discours que d'autres ont tenus. Ainsi la situation d'écriture — mais cela est vrai également de la situation de lecture — demande une double décentration. Le discours d'autrui, le discours théorique auquel il est fait référence dans une dissertation, requiert tout d'abord une distance entre l'énoncé-objet et le locuteur-scripteur qui le prend pour objet dans son texte; simultanément, la communication de ce discours suppose un sujet qui communique, qui parle de quelque part, qui est impliqué par la signification du discours théorique qu'il tient sur d'autres discours théoriques. C'est là que le discours argumentatif se distingue de la démonstration: par la présence de l'émetteur du discours. Son étude s'inscrit, de ce point de vue, dans une théorie linguistique de l'énonciation.

L'enseignement de la dissertation débouche donc, à long terme, sur une conception du langage, qui fait de lui plus qu'un simple outil, un simple instrument au service de la pensée. En explicitant notamment les rapports entre l'explicite et l'implicite, la réflexion sur l'écrit permet de montrer «l'écart entre les mots et les choses, [de] rompre avec les idées de transparence et d'innocence du langage, [de] travailler sur la polysémie et les ruses rhétoriques»[6]. Elle permet de mettre en évidence le pouvoir du langage et, en partie, de le maîtriser.

Considérée comme l'image scolaire la plus achevée de l'argumentation écrite, la dissertation est un exercice académique, qui a depuis longtemps une place de choix dans l'institution. L'enseigner, proposer des exercices, présuppose donc une référence à des normes, à des règles qui, bien observées, devraient aider à «réussir» l'exercice. De nombreux manuels, tant en composition littéraire que philosophique, se sont employés à les définir. Toutefois, leur utilité me paraît limitée, pour la plupart d'entre eux. En effet, ils proposent en gros deux démarches qui, expérience faite, n'aident pas beaucoup les étudiants. Ou bien ils donnent des exemples, des recettes, et proposent un apprentissage par imprégnation, par fréquentation des textes: plus on lit de dissertations, mieux on en fait. Ou bien les manuels présupposent une compétence d'écriture innée, affirmant qu'on n'apprend pas à écrire, mais qu'on *sait* écrire: «Aussi est-il impossible de donner des conseils généraux sur l'art de faire un plan. Autant prétendre ensei-

gner l'art de penser!»[7] La dissertation semble ainsi faire partie du domaine de l'ineffable... Dans les deux cas, c'est ne pas tenir compte de l'activité langagière du sujet parlant, des opérations soit énonciatives (voir Culioli), soit discursives (voir Grize et les travaux du Centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel) faites sur la langue. Il est frappant de constater qu'actuellement des recherches intéressantes dans le domaine de l'argumentation écrite sont menées par des chercheurs en français langue étrangère[8]: est-ce dû à la nécessité de faire découvrir un domaine aux étudiants non francophones, domaine qui, dans la tradition française, semble aller de soi?

En ce qui nous concerne, en section de philosophie comme à l'Ecole de français moderne, nous tentons de partir d'une expérience commune de lecteur: pourquoi la lecture d'un texte est-elle plus ou moins difficile? Nous pensons que ce n'est pas seulement à cause des idées, du contenu, du débat philosophique qu'il propose, mais parce que n'est pas suffisamment élaboré, par l'auteur du texte, ce que Marie-Jeanne Borel appelle le «plan rhétorique» du discours. Elle désigne par là toutes les informations données par le texte qui concernent le procès de la communication, c'est-à-dire:

> tous les éléments qui contribuent à la mise en forme du texte: division en parties, titres, notes, informations externes quant à l'auteur, tables, etc.; à quoi il convient d'ajouter tous les signes qui renvoient au message en tant que texte (citations, résumés, commentaires), ceux qui anticipent ou rappellent les moments de son déroulement, ceux qui décrivent des activités métatextuelles («je cite», etc.) et, enfin, ceux qui renvoient à la relation des locuteurs comme agents de la communication.[9]

Nous partons du principe suivant: de même que c'est par l'échec d'une communication que des «règles» de communication apparaissent, de même le plan rhétorique importe surtout quand il est négligé: c'est lui qui donne accès aux deux autres plans (au plan logique et au plan argumentatif). Nous posons donc comme point de départ non le pari d'une illusoire transparence du texte, mais celui de sa *lisibilité*, de son caractère *communicable*. Un texte est écrit par quelqu'un pour être lu, discuté, repris, pour circuler. C'est pourquoi le modèle proposé aux étudiants est un modèle réel, celui d'un article d'une revue savante par exemple, à la rédaction duquel les études de lettres ont aussi pour tâche de préparer. La compétence à acquérir est donc celle d'une communication efficace, dans laquelle les problèmes qu'on pose, qu'on

discute, peuvent être identifiés, et les arguments qu'on propose évalués.

S'il n'existe pas de «recettes» pour écrire, il n'existe pas non plus de «grille» de correction toute faite à disposition de l'enseignant. Comment lit-il les dissertations des étudiants? A quoi répond-il, implicitement, par diverses annotations mises en marge des travaux? On a pu voir[10] que, de manière générale, les corrections des enseignants se recoupent, qu'elles apparaissent aux mêmes passages et que, le plus souvent, elles aboutissent à une évaluation globale similaire; il y a donc une certaine régularité dans l'évaluation, sans qu'on puisse pour autant en expliciter les raisons par des critères précis. La formation joue, semble-t-il, également un grand rôle: on «reproduit» souvent (selon Bourdieu) les schémas acquis et appliqués lors de ses propres études.

Il est cependant possible de repérer des difficultés précises dans la mise en œuvre des procédures discursives. J'aimerais en montrer quelques-unes, à titre d'exemple, qui peuvent être décrites avec les concepts de la théorie linguistique de l'énonciation. Rappelons que l'énonciation se caractérise par le fait qu'il n'y a pas d'énoncé sans quelqu'un qui le prenne en charge, le sujet-énonciateur, ainsi que par la relation que ce sujet entretient, à travers son texte, avec un autre sujet, l'interlocuteur, ou encore par l'attitude de ce sujet à l'égard de son propre énoncé. Les difficultés que je vais signaler relèvent de ce qui peut être appelé l'*appropriation du discours théorique*. Dans la tradition de Benveniste, «en tant que réalisation individuelle, l'énonciation peut se définir, par rapport à la langue, comme un procès d'*appropriation*. Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre»[11].

Une des difficultés majeures que rencontre celui qui écrit un texte argumentatif réside tout d'abord dans l'emploi des pronoms personnels. Lorsque quelqu'un parle de quelque chose à quelqu'un d'autre (qui peut être fictif), dans une situation d'interlocution, il lui faut d'abord nécessairement se poser comme le *je* qui dit «je», c'est-à-dire «la personne qui énonce la présente instance de discours contenant 'je'»[12], puis démarquer ce *je* d'autres «je» possibles (du sujet d'un vécu qu'il décrit par exemple). Des habitudes scolaires, qui varient d'un pays à un autre, d'une formation à une autre, poussent souvent les étudiants à ne pas «oser» utiliser le pronom de la première personne du singulier: ils

préfèrent le «nous», mais doivent, dans ce cas, soigneusement distinguer le «nous» d'auteur (synonyme d'un «je») du «nous» objet collectif (les êtres humains, les philosophes, les êtres doués de raison...) ou encore du «nous» didactique («passons maintenant à...», «remarquons que...»). D'autres contraintes — imposées par exemple lors de la rédaction de textes scientifiques — peuvent les inciter à préférer, aux formes de la première personne, la «non-personne» de Benveniste, et à écrire à la troisième personne, gommant le *je* de l'énonciateur au profit de «on» (lequel?) ou de tournures impersonnelles ou passives. La science «se» dit, comme un cours «se» donne...! C'est la généralité et l'objectivité qui est visée, et le récepteur peut s'identifier à l'énonciateur, comme dans les livres scolaires anonymes. La préférence donnée aux formes neutres est sans doute compréhensible pour parler de matériaux ou de phénomènes naturels, mais elle crée des difficultés lorsqu'il s'agit d'idées, de significations, de prises de position. Qui parle, quand «on» parle?

Dans une dissertation philosophique, littéraire ou «générale», l'emploi de ces formes linguistiques ne présente guère de difficultés de langue. En réalité, c'est leur contrôle discursif qui est important, si l'auteur du texte cherche à éviter l'ambiguïté, voire l'incohérence que la polysémie des pronoms peut générer.

L'usage de deux autres types de formes, l'emploi des guillemets et celui des citations, est également source de difficultés. Les uns permettent de parler des mots, non des choses, d'utiliser des «paroles mises à distance», les autres de rapporter à la lettre le discours d'autrui dans son propre discours. Là encore, l'emploi défectueux des paroles déplacées ou des paroles d'autrui peut gêner le processus d'appropriation du discours. J. Authier montre bien que «si le mot guillemeté est 'en marge' d'un discours ce n'est pas au sens où il serait négligeable, mais au sens où une marge *délimite* et *constitue*. [...] Il marque la *rencontre avec un discours autre*. [... Il] est donc quelque chose comme *l'écho* dans un discours *de sa rencontre avec l'extérieur*»[13]. Le déréglage de son emploi fait basculer le discours vers deux absolus: un discours envahi de guillemets n'est plus celui du locuteur qui est ainsi «dépossédé de mots»; au contraire, l'absence complète de guillemets qui nivelle le discours, en supprimant tout métalangage, laisse entendre une parole totalement adéquate aux choses dont elle parle.

Citer les paroles d'autrui dans son propre discours peut se faire de multiples façons. La citation précise, exacte, remplit

diverses fonctions (illustrer, étayer, situer une affirmation, etc.). Sa valeur argumentative est évidente: la citation peut être un argument d'autorité, par exemple. Mais la citation du discours d'autrui se fait souvent de manière plus discrète, moins visible pour le lecteur. Se pose alors le problème de l'identification des *sources* du discours, garante — dans le domaine académique tout au moins — de la possibilité de vérifier.

Ces trois types particuliers de phénomènes — pronoms, guillemets, citations — montrent que dans une dissertation, les instances d'énonciation sont multiples. J'en distinguerai ici quatre. La première instance qui «parle» est l'auteur du texte, le sujet-scripteur, qui gère la communication; il est distinct d'une autre instance (appelons-la «sujet épistémique»), qui raisonne et dialogue, c'est-à-dire qui pose des problèmes, argumente, réfute, prend des positions. Ensuite, on trouve les auteurs des textes qu'il utilise, les philosophes dont il rappelle et oppose les doctrines, l'écrivain dont il discute un aspect de l'œuvre. Enfin, l'auteur du travail peut également se référer aux critiques, aux exégètes des œuvres philosophiques ou littéraires étudiées, au traducteur d'un texte écrit en langue étrangère, au cours d'un professeur. Parfois même, si le corpus utilisé est un roman ou une pièce de théâtre, la source du discours peut être une réplique d'un personnage fictif, considéré comme porte-parole de l'écrivain.

La coordination dans un texte de ces multiples instances d'énonciation ne va pas sans compliquer l'écriture et, par conséquent, sa lecture. Passer d'une instance à une autre sans le marquer obscurcit le texte, rend l'argumentation peu efficace; c'est là que le lecteur peut se demander: qui dit ce qui est dit? Les formes linguistiques sont en elles-mêmes simples; c'est leur usage discursif qui l'est moins, car celui qui les utilise doit dominer et l'enjeu d'une discussion et la structure du débat, pour distinguer et faire reconnaître qui parle et de quoi. Il faut distinguer notamment les gens dont on parle, l'avis de quelqu'un qui en parle — soi ou un autre —, celui qui argumente, celui qui affirme, avec lequel on argumente. Si l'écriture d'un texte place son auteur dans une situation dialogique d'interlocution, cette interlocution est «polyphonique». Ducrot définit la polyphonie comme une «pluralité de voix différentes de celle du locuteur»[14]. Même s'il ajoute que «la pensée d'autrui est constitutive de la mienne et [qu'] il est impossible de les séparer radicalement», je crois possible de les distinguer par des marques d'écriture qui évitent la cacophonie du discours.

Les quelques difficultés que je viens d'évoquer ne tiennent donc pas à la langue, mais à son usage dans la gestion du discours; elles concernent également la précision et la capacité d'être explicite davantage que l'invention. Il y en aurait beaucoup d'autres à relever, qui s'inscrivent elles aussi dans la perspective d'une linguistique textuelle, dépassant le cadre étroit de la phrase. Par exemple: comment structurer un texte en paragraphes? Comment construire un paragraphe? Comment assurer la progression thématique et la cohérence d'un texte? Les difficultés choisies ici posent toutes la question du rapport du sujet-scripteur au discours qu'il tient et aux discours auxquels il se réfère. Savoir qui parle, pour quoi faire, de quel point de vue: à mon avis, c'est à ce type de questions que l'étudiant qui s'apprête à rédiger une dissertation devrait être attentif, et c'est en fonction de ces critères que l'enseignant peut envisager une correction.

Ces difficultés, qui ne sont pas de langue, relèvent ainsi de la compétence argumentative de celui qui écrit. On s'en aperçoit bien lorsque des étudiants en français langue étrangère, maniant encore incorrectement la langue française, sur le plan syntaxique et lexical, sont tout à fait capables de structurer clairement une discussion, de gérer les différentes instances du discours de façon coordonnée et non équivoque, de se démarquer de l'auteur dont ils parlent, de distinguer leur point de vue de celui dont ils parlent. Il resterait à le montrer de manière plus détaillée, exemples à l'appui; mais on peut déjà faire l'hypothèse que la compétence argumentative et la compétence linguistique ne sont pas la même chose et ne devraient pas être confondues.

On reproche souvent à la dissertation académique son caractère élitaire. Elle ne serait que le couronnement des études philosophiques ou littéraires, l'apanage de licenciés ès lettres témoignant ainsi de leur compétence à théoriser des situations dans des discours. Cette critique est bien sûr tout à fait fondée, si l'on limite son enseignement à la préparation d'une épreuve d'examen, voire d'un mémoire. En revanche, si cet enseignement est conçu aussi comme une réflexion sur le langage écrit et sur son fonctionnement, il touche au problème, plus général et plus vital, de la maîtrise du langage, c'est-à-dire de son rôle dans la discussion rationnelle, mais surtout de son efficacité, de ses pouvoirs de séduction et de persuasion. En ce sens, le travail de dissertation devrait permettre de devenir conscient de ce pouvoir, de se l'approprier, mais aussi d'en voir les effets et peut-être de le

dénoncer. Comme l'écrit Porcher, «l'écrit est une technique et, par conséquent, à la fois instrument d'aliénation et de libération. [...] Apprendre à lire et à écrire, c'est [...] acquérir un pouvoir social, s'inscrire dans une communauté d'initiés»[15].

Dominique VERNAUD.

NOTES

[1] M. Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 157.

[2] C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Université Libre, 1970[2].

[3] H. Portine, *L'Argumentation écrite. Expression et communication*, Paris, Hachette/Larousse, 1983, p. 13.

[4] Voir J.-Cl. Piguet, *Penser avec les mots. Introduction au langage du philosophe*, Lausanne, Payot, 1983[2], introduction, et M.-J. Borel, «Plans du discours. A propos de l'enseignement de la dissertation de philosophie», *Revue internationale de philosophie* (à paraître).

[5] Voir, par exemple, J. Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle*, Paris, P.U.F., 1968, p. 108:

> «Il nous semble urgent, à notre époque, de reléguer la dissertation au musée, ou peut-être, plus modestement, au grenier, avec ces choses désuètes que nous avons aimées, qui ont sans doute contribué à notre prestige, mais qui ne signifient plus rien.»

[6] C. Abastado, «La composition française et l'ordre du discours», *Pratiques*, mars 1981, n° 29, p. 18.

[7] A. Chassang et C. Senninger, *La Dissertation générale littéraire*, Paris, Hachette, 1955.

[8] Voir par exemple les travaux de H. Portine, G. Vigner, S. Moirand.

[9] M.-J. Borel, in *Sémiologie du raisonnement*, Grize J.-B. éd., Berne, Peter Lang, 1984, pp. 12 et sqq., 48 et sqq., 130 et sqq.

[10] Voir M. Charolles, «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)», *Langue française*, mai 1978, n° 38.

[11] E. Benveniste, «L'appareil formel de l'énonciation», *Langages*, mars 1970, n° 17, p. 14.

[12] E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I, Paris, Gallimard, 1966, p. 252.

[13] J. Authier, «Paroles tenues à distance», *Matérialités discursives*, Presses Universitaires de Lille, 1981, pp. 127 et sqq.

[14] O. Ducrot et al., *Les Mots du discours*, Paris, Ed. de Minuit, 1980, pp. 44-45.

[15] L. Porcher, «Ecrits et pouvoirs», *Etudes de linguistique appliquée*, 1977, n° 28, p. 81.

D. V.