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

Herausgeber: Université de Lausanne, Faculté des lettres

Band: - (1988)

Heft: 1

Artikel: Pour une pédagogie de l'argumentation

Autor: Vernaud, Dominique / Seylaz-Dubuis, Catherine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-870850

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: 18.01.2026

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

POUR UNE PÉDAGOGIE DE L'ARGUMENTATION

Une pédagogie de l'argumentation est-elle possible? L'article qui suit étudie quelques manifestations de la compétence discursive à l'œuvre dans des textes d'étudiants, pour tenter d'aboutir à la formulation de pistes pédagogiques utilisables dans l'enseignement de l'argumentation.

> «Bien que nos renseignements soient faux, nous ne les garantissons pas.»
>
> Alphonse Allais

Parmi les multiples formes d'expression écrite possibles, la dissertation (ou composition) occupe à l'EFM une place privilégiée. Dans les classes moyennes et supérieures, c'est même, mis à part le cours d'expression écrite libre dont parle Anne-Marie Visinand dans ce numéro, le seul cours d'expression écrite offert à nos étudiants, qui doivent alors disserter sur une œuvre littéraire ou sur des textes d'idées[1]. Pendant des années, chaque enseignant, utilisant une pratique pédagogique un peu empirique et impressionniste, insistait surtout sur le *contenu* du travail (ce dont on parle, les «idées» que comporte le texte), ou encore sur quelques principes généraux de rédaction (faire une introduction, des paragraphes,...). Puis sont apparus, grâce au renouveau des études sur l'argumentation et surtout grâce aux travaux en linguistique textuelle[2], des outils théoriques qui permettent de construire une pédagogie.

De manière un peu schématique, la production de ce type de texte argumenté écrit qu'est la dissertation demande, au niveau argumentatif, deux compétences essentielles. La première est la maîtrise d'un niveau macrostructurel conceptuel, disons cognitif. On peut parler d'une organisation «profonde» du texte. La seconde compétence concerne la mise en discours, c'est-à-dire la

capacité à rapporter un ensemble linguistique à ses conditions de production: un texte est écrit par quelqu'un, dans une situation donnée, avec un point de vue et un enjeu, pour être lu, pour circuler, pour être repris[3]. Cette compétence *discursive* peut être caractérisée par sa dépendance à l'égard de la situation d'interlocution dans laquelle sa mise en acte place le locuteur. Elle implique ainsi l'aptitude à utiliser les marques d'un sujet énonciateur et celles de son environnement culturel; son étude s'inscrit, de ce point de vue, dans une théorie linguistique et pragmatique de l'énonciation.

Multilingue et multiculturel, notre public est placé face à une double difficulté: l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi celui d'une culture, où la dissertation trouve sa place. Or, le passé scolaire et culturel d'un étudiant peut être, suivant les cas, une aide ou un sérieux handicap, dans l'apprentissage de la maîtrise d'une compétence discursive. Avec un public non francophone et hétérogène apparaissent donc des variations culturelles qui peuvent faire problème.

Mais la compétence discursive comporte un second aspect: elle vise à la persuasion, à l'adhésion du lecteur. Elle est ainsi caractérisée, entre autres, par sa finalité (emporter l'adhésion). C'est cet aspect de l'argumentation, celui de la compétence discursive cherchant à persuader qui nous intéresse surtout ici.

Les deux aspects dont nous venons de parler se manifestent à travers ce qu'on peut appeler la compétence *textuelle*; celle-ci permet de produire un texte qui devra être non seulement correct du point de vue de la langue, mais aussi lisible et efficace du point de vue du discours. Elle demande bien sûr la maîtrise des aspects linguistiques du texte, donc des difficultés d'ordre lexical et syntaxique. Or il nous est apparu que cette maîtrise-là n'est pas déterminée essentiellement par les particularités linguistiques propres à chaque langue et à chaque culture. Il nous semble que l'enseignement de la dissertation en FLE n'est pas, de ce point de vue, et à des variantes d'acquisition près — parfois importantes —, très différent de ce qu'il est en langue maternelle, quand il s'agit d'exercer la compétence textuelle de l'étudiant. L'apprenant non francophone doit certes faire dans ce domaine deux apprentissages: d'abord celui de la langue, au sens lexico-syntaxique du terme (cf. cours pratiques de grammaire), ensuite celui d'une compétence textuelle qui lui permette de communiquer par écrit ses idées de manière cohérente et persuasive. Il lui est nécessaire de maîtriser les deux, et en même temps, pour produire un texte

argumentatif. Nous voudrions alors montrer que ce ne sont pas tant les difficultés linguistiques que les difficultés textuelles qui sont les plus importantes dans le fonctionnement d'un texte et dans la communication. Notre hypothèse est que les difficultés en compétence textuelle jouent le rôle d'indices (pour le correcteur mais aussi pour l'apprenant) des difficultés en compétence discursive, et donc argumentative. C'est par conséquent également un des lieux où la pédagogie peut intervenir.

Ce type de réflexion pose évidemment, pour l'enseignant, l'important problème de l'évaluation des textes des étudiants. Comment les corriger? Selon quels critères, quelles normes? Et, par conséquent, comment aider l'étudiant à améliorer sa compétence en écriture argumentative? Comme premières lectrices d'une dissertation et comme correctrices qui voudraient ne pas tenir que le rôle d'un juge, nous partons d'une expérience commune à tout lecteur: celle de la lisibilité d'un texte. Ce texte fonctionne-t-il ou non? Parvient-il à être lu, et reçu, condition nécessaire pour qu'il puisse servir à emporter l'adhésion de son lecteur? Si non, pourquoi? C'est souvent dans l'échec d'une communication que ses «règles» apparaissent aux locuteurs. Nous essayons ainsi de rendre les étudiants attentifs à ces règles, à ce que Marie-Jeanne Borel appelle le «plan rhétorique»[4] du discours, de les faire également réfléchir sur les pouvoirs de l'écriture et du langage.

Dans les exemples qui suivent, nous avons, d'un point de vue pédagogique, privilégié deux aspects de l'analyse textuelle que pratique un enseignant qui évalue. Nous considérons d'abord celui de la *progression thématique* des textes, c'est-à-dire l'étude d'un certain type d'enchaînement des phrases, indice d'une maîtrise des objets d'un discours en vue de sa finalité. On peut distinguer plusieurs sortes de progression: progression à thème constant (un même élément thématique revient de phrase en phrase avec des rhèmes différents), progression à thèmes ou rhèmes dérivés (un thème ou rhème initial sert d'hyperthème et est repris sous forme de thèmes ou de rhèmes spécifiques), progression linéaire (le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante)[5]. D'autre part, nous sommes attentives aux procédés permettant d'assurer la *cohésion* d'un texte, c'est-à-dire la façon dont, d'une phrase à l'autre, se manifeste formellement la continuité du sens. Par commodité pédagogique, nous conservons la distinction discutée entre cohésion et cohérence, la cohérence renvoyant à des «compétences à la fois référentielle, socioculturelle

et discursive (au sens pragmatique)»[6]. La cohésion, quant à elle, est un outil de la cohérence, les autres moyens relevant de l'extra-textuel, et par conséquent pouvant amener des variations culturelles. C'est ainsi qu'elle apparaît comme un indice des problèmes de la cohérence persuasive d'un discours: la cohésion du texte est de ce fait un signe de la cohérence du discours. Parmi les nombreux procédés assurant la cohésion d'un texte, nous avons choisi de retenir les connecteurs, en utilisant le classement que propose Jean-Michel Adam, qui relève avec pertinence leur valeur polyfonctionnelle[7].

Ces deux aspects (la progression et la cohésion d'un texte) mettent en évidence les deux contraintes contradictoires auxquelles un texte est soumis[8]. Si d'une part il doit progresser, apporter de nouvelles informations, sous peine d'être répétitif et de «tourner en rond», il doit d'autre part reprendre des éléments du texte antérieur et annoncer ce qui va suivre, se relier à l'en deçà et à l'au-delà du texte, sous peine d'obliger le lecteur à des «sauts» qui peuvent gêner sa compréhension. «Ecrire, dans une telle perspective, consistera avant toute chose à savoir préserver les conditions d'un tel équilibre.»[9] Comment assurer à la fois la progression et la cohésion d'un texte, comment en assurer l'équilibre?

En appliquant ces deux critères (progression thématique et cohésion liée à l'utilisation des connecteurs) sur quelques textes d'étudiants, nous aimerions montrer que c'est à cet endroit que des problèmes de fonctionnement, de lisibilité des textes apparaissent, et non dans les lacunes lexico-syntaxiques. Ce rapide parcours devrait aboutir à la formulation de quelques pistes pédagogiques utilisables dans l'enseignement de l'argumentation.

* * *

Les huit textes qui suivent proviennent d'étudiants de l'EFM préparant le Certificat; ils sont tous tirés de travaux traitant de sujets littéraires (nous donnons ces sujets en note pour faciliter la lecture). Bien que de longueur variable, ces textes forment cependant un tout (un paragraphe ou un ensemble de paragraphes).

Nous les reproduisons tels quels, sans corrections, pour permettre au lecteur de juger du niveau lexico-syntaxique réel de chacun. Dans ce but, nous avons fait ressortir en les soulignant les erreurs et/ou les impropriétés dans l'emploi de la langue. D'autre part, pour mettre en évidence les deux aspects sur lesquels nous avons travaillé au niveau argumentatif, celui de la progression

thématique et celui des connecteurs, nous avons adopté la convention suivante: un caractère gras signale les éléments-clés au niveau thématique, un caractère italique relève les connecteurs, pris au sens d'«unités articulant des parties du discours (mots, syntagmes, phrases ou séquences de phrases)»[10].

Enfin, les textes se succèdent dans l'ordre suivant: de la coïncidence des deux niveaux considérés (lexico-syntaxique et argumentatif) à la discordance, coïncidence et discordance mises à chaque fois en évidence dans le commentaire.

Texte 1[11].

Une des **conséquences** résultant de son acte, est la **perte de sa sœur**, Electre. **Elle**, qui n'a jamais vraiment voulu ce meurtre — elle n'en a que rêvé — **se méfie** tout à coup de son frère et **se jette**, à la fin, dans les mains de Jupiter, *en un mots*, **elle** préfère **le repentir à la liberté**. *Mais* la **conséquence** la plus lourde est que le **désir d'Oreste** d'appartenir à Argos, qui a motivé toutes ses actions, **ne se réalisera jamais** . *Il en existe plusieurs raisons*: **il** ne peut pas **accepter un trône** offert par un Dieu, son enemi, *car* ce ne serait **plus son libre choix**. *Alors*, resterait de vivre comme **citoyen dans la ville**, ce qu'il ne peut non plus, *d'une part parce qu'*il a goûté la **liberté** et ne pourrait plus jamais se soumettre à une puissance étrangère, *d'autre part parce qu'*il est **fils d'un roi** et son orgueil lui défend de vivre parmi son peuple. A la fin, **il** s'en va comme «roi sans terre et sans sujets» (p. 244). **Il n'a pas réussi** à faire partie de la communauté d'Argos, *mais* **il** reste **maître en lui-même**.

Au niveau lexico-syntaxique, on constate peu d'erreurs; le texte est correct et présente même une certaine richesse lexicale.

Au niveau thématique, la progression est bonne. Elle est de type «thèmes dérivés» et peut se décrire ainsi: le paragraphe traite des *conséquences* (hyperthème) du meurtre d'Oreste, qui sont:

1) la perte d'Electre (thème dérivé), accompagnée d'une expansion explicative («elle n'a jamais vraiment voulu ce meurtre») et illustrative («se méfie et se jette»), avec une reformulation «sartrienne» («elle préfère le repentir à la liberté»)[12];

2) l'échec de l'intégration d'Oreste (thème dérivé), deuxième conséquence introduite par le renchérissement («la plus lourde»).

Les *raisons* de cet échec (thème dérivé) sont liées aux conditions d'intégration: si Oreste devenait roi, il ne serait plus libre face à Jupiter; s'il restait simple citoyen, il ne serait plus libre face au pouvoir politique. De plus, il est trop orgueilleux pour accepter de «vivre parmi son peuple».

Le *résultat* (la conclusion du raisonnement) est le suivant: c'est l'échec de l'intégration («il s'en va»), mais la préservation de la liberté.

Quant aux connecteurs, ils sont en nombre limité, mais bien utilisés. On aura relevé le «en un mot» (l. 4), reformulatif ou résumatif, le «mais» (l. 5) qui introduit le renchérissement et qui est ici un organisateur discursif (à fonction de régie, de «mise en scène» du superlatif) plutôt qu'un introducteur d'argument; «car» (l. 9) légitime l'affirmation précédente; «d'une part parce que, d'autre part parce que» (l. 11 et 12) introduit les deux raisons qui empêchent Oreste de rester à Argos comme simple citoyen. Le dernier «mais» (l. 16) oppose l'échec sur un plan à la réussite sur l'autre. Seul le «alors» (l. 9) est un peu maladroitement placé pour introduire l'autre terme de l'alternative. Enfin, on peut remarquer l'absence de connecteur conclusif avant la phrase finale (l. 15); la pensée est suffisamment claire pour que ce manque ne soit pas gênant.

Ce texte présente donc une coïncidence des deux compétences que nous avons choisi de prendre en compte, la compétence lexico-syntaxique et la compétence textuelle.

Texte 2[13].

D'abord je vais établir en quoi **le peuple d'Argos** est concerné par la **résistance**. **Ces gens** qui semblent être si subjugués par le repentir **se laissent** volontiers **impressionner par la danse d'Electre**. **Ils commencent** déjà **à soupçonner Egisthe** de leur avoir menti et d'avoir abusé le pouvoir clérical de l'église. *Mais* **Electre ne peut leur offrir que des paroles** qui se nourrissent de sa haine envers le roi et la reine. Un simple acte de **Jupiter** étouffe dans l'œuf la **résistance du peuple d'Argos**, *car ni* **Electre** *ni* **eux ne savent** encore **qu'ils sont libres**. *C'est aussi la raison pour laquelle* **ils s'opposent à Oreste**, l'usurpateur du pouvoir royal et divin, à la fin du drame. C'est à **eux** maintenant **de choisir leur chemin** qui les emmènera peut-être aussi à une sorte de **résistance**.

Au niveau lexico-syntaxique, on relève très peu d'erreurs. Le texte comporte même une certaine richesse lexicale («subjuguer», «étouffer dans l'œuf», «usurpateur»).

Au niveau thématique, la progression est à «thème constant» (le peuple d'Argos). Le développement est le suivant: les gens d'Argos sont concernés par la résistance; cette thèse est illustrée de deux manières:

1) ils se laissent impressionner par la danse d'Electre;

2) ils commencent à soupçonner les mensonges d'Egisthe.

Mais cette résistance est vouée à l'échec car (explication) l'action d'Electre est faible et limitée; en effet (illustration) Jupiter n'a aucune peine à réprimer «la résistance du peuple d'Argos» (l. 8). A ce stade de la progression du texte, les derniers mots cités réalisent textuellement la réunion du peuple d'Argos et de la résistance, réussissant le projet annoncé: «Je vais établir en quoi le peuple d'Argos est concerné par la résistance» (l. 1-2). Nous avons donc vu jusqu'ici l'embryon de résistance des gens d'Argos, son échec et la première raison de cet échec. Puis nous avons la deuxième raison de l'échec qui englobe maintenant Electre (ignorance de leur liberté); cette ignorance explique aussi leur opposition à Oreste. La dernière phrase présente un «saut» textuel, dans la mesure où elle exprime une sorte de consigne («c'est à eux de choisir»), comme si l'auteur se situait à un autre niveau que celui de l'analyse, à un niveau de réflexion philosophique, où l'auteur se ferait l'interprète de la pensée de Sartre par exemple.

En ce qui concerne les connecteurs, il convient de relever le «d'abord» (l. 1), suivi de l'intervention de l'instance d'énonciation («je vais établir»); ce connecteur entre dans la catégorie des organisateurs du discours, et il faut le distinguer de mots comme «déjà» (l. 4), «encore» (l. 9), «maintenant» (l. 11), qui sont des articulations temporelles au niveau de la diégèse et n'ont pas de valeur argumentative. Ici, le raisonnement s'articule essentiellement autour de «mais» (l. 5) et de «car» (l. 8), connecteurs «royaux»!

Comme le précédent, ce texte présente une coïncidence entre les deux compétences, lexico-syntaxique d'une part, textuelle d'autre part.

Texte 3[14].

Après avoir compris **quel chemin** doit-il prendre, **Oreste** manifeste sa **résistance** contre Egisthe avec son acte plus violant: assassinat. **Il** est maintenant **le roi d'Argos** *et* **il refuse** d'obeir le loi de la Nature, *c'est à dire* **d'obeir Jupiter**: «[...] Tu es le roi des Dieux, Jupiter, [...]. Mais tu n'es pas le roi des hommes» (p. 232). Jupiter ne peut rien fair contre lui, *parce qu'***Oreste** a «sa» **liberté. Oreste** et **Jupiter s'opposent** désormais.

Au niveau lexico-syntaxique, ce texte présente d'assez graves erreurs: inversion indue du verbe et du sujet (l. 1); méconnaissance de l'emploi du superlatif relatif (l. 2); absence de l'article (l. 3); erreur de genre et de construction du verbe (l. 3); orthoraphe peu sûre (l. 2, 3, 4, 6). Le vocabulaire est pauvre (redites); de plus, deux lignes environ sont occupées par une citation.

En ce qui concerne la progression thématique, on s'aperçoit que le texte tente de se construire à l'aide d'articulations temporelles au niveau de la diégèse («après avoir compris», «maintenant», «désormais»). La succession des éléments donnés est donc chronologique, et non logique; un tel texte est narratif et non pas argumentatif. L'auteur cherche à pallier une incompétence argumentative en racontant la pièce de Sartre.

Les connecteurs («c'est-à-dire» ou «parce que») ne sont pas opérationnels dans ce cas, car ils se trouvent dévalorisés par les articulations temporelles qui dominent et conduisent le texte.

Il y a ici coïncidence entre les deux niveaux considérés: l'incompétence lexico-syntaxique rejoint l'incompétence textuelle.

Texte 4[15].

Hemmelrich, un technicien belge, marié avec une femme chinoise, **est éternel humilié**. **Son enfant** est **malade**. **Hemmelrich n'a pas assez d'argent** pour maintenir sa famille. **Il** est **membre du parti comuniste**. **La famille** devient pour lui **un obstacle** qui l'empêche à l'action révolutionnaire. C'est seulement après **la mort de sa femme et de son enfant** qu'**il** compense son humiliation **en devenir actif**.

Il y a toujours **l'enfant** qui crie *comme s'*il veut rappeler à **Hemmelrich** qu'il **ne doit pas devenir actif** *parce qu'*il y a encore une famille à nourrir.

Au niveau lexico-syntaxique, les difficultés sont nombreuses; elles vont de l'impropriété d'un terme («maintenir sa famille») à des erreurs de structure syntaxique («en devenir actif», «l'empêcher à»). Le vocabulaire est pauvre, avec des redites («devenir actif», «famille», «enfant»).

Au niveau de la progression thématique (thème constant: Hemmelrich), le texte avance par «soubresauts», de manière souvent incohérente. En effet, si l'on peut voir à la rigueur un rapport entre l'humiliation d'Hemmelrich, affirmée du reste sans être montrée, et la maladie de son enfant, en revanche, entre la phrase «Hemmelrich n'a pas assez d'argent pour maintenir sa famille» (l. 2-3) et la phrase «il est membre du parti communiste» (l. 3-4), la relation est difficile à faire, même si l'on est d'un anticommunisme tout à fait primaire ... On voit (on perçoit plutôt) que la famille est un axe important, dont l'auteur essaie de montrer l'incidence sur la destinée d'Hemmelrich, mais le texte ne parvient pas à avancer sur le plan logique. La mise en évidence «c'est seulement ... que» (l. 5-6) ne porte que sur une articulation temporelle («après la mort»). Le deuxième paragraphe nous fait perdre le peu de progression que nous avions gagné au niveau chronologique, en revenant sur le thème de la famille-obstacle à l'action révolutionnaire. L'existence de ce paragraphe trahit aussi une difficulté à organiser un fragment de texte autour d'un thème.

Les connecteurs sont presque inexistants; les phrases sont juxtaposées. La parataxe est encore soulignée par le fait que le nom de Hemmelrich est relayé de manière monotone par les «il» qui se succèdent, manifestant une incapacité à varier les reprises (emploi des anaphoriques).

Comme pour le texte précédent, il y a ici rencontre de deux incompétences.

Texte 5[16].

En revenant à **Tchen** qui endure des **souffrances** épouvantables après l'attentat, on remarque qu'**il** est, à ce moment, toujours la victime de **son obsession**, ce qui est pour lui **sa vraie souffrance. Il** souffre de **ses douleurs**, *mais* même pas ces senti-
5 ments sont assez forts pour triompher sur **sa souffrance**

morale. Pour **Tchen**, la **souffrance physique** est étroitement liée à la mort qu'il a attendue. La **souffrance physique** de **Katow** le délivra de **ses souffrances morales**: l'échec de l'insurrection, l'attente de l'inévitable mort, la tristesse d'un amour
10 perdu. **Kyo**, en avalant son cyanure en prison, échappe à **la torture**. *Mais* en même temps, **il** s'est *également* délivré de **souffrances morales**: la jalousie de May qui l'a obsédé dès qu'elle lui avouait son infidélité, la déception de l'insurrection échouée — la mort **le** délivre de **toutes ses souffrances**.

Le niveau lexico-syntaxique présente un certain nombre d'erreurs: construction du verbe «triompher» (l. 5), temps inadéquats (l. 8 et 13), impropriété de construction (l. 13). De manière plus générale, la maladresse de ce texte vient de l'emploi peu sûr et/ou ambigu des mots «souffrance» et «douleur». Il s'agit là d'un manque de précision du contenu sémantique que l'on pourrait ou devrait donner à ces deux mots, étant donné le sujet.

Au niveau thématique, nous avons une progression à thèmes dérivés (hyperthème: personnages face à la souffrance). On peut voir se dessiner une structure selon deux axes:

1) distinction entre souffrance physique et souffrance morale;

2) trois personnages face à ce double aspect de la souffrance: Tchen, Katow, Kyo.

Les connecteurs sont peu nombreux. Signalons un organisateur du discours («en revenant à», l. 1). Mais il faut remarquer certains signes de ponctuation, qui fonctionnent ici comme des signaux argumentatifs: les deux points (l. 8 et 12); le tiret (l. 14) qui équivaut à un connecteur résumatif («en un mot», «bref»).

Dans cet exemple, on constate qu'il y a discordance entre le niveau lexico-syntaxique (médiocre) et le niveau argumentatif: on peut reconstituer la progression d'une pensée, malgré les faiblesses de la langue et la rareté des connecteurs. La communication s'établit, en dépit des difficultés du plan lexico-syntaxique, et elle le fait de manière convaincante.

Texte 6[17].

Ces **scènes nocturnes** que Malraux a utilisés comme cadre pour des thèmes différents et qui ont donc le rôle de favoriser, décrire et accompagner, **qu'est-ce qu'ils veulent nous dire** sur les pensées de Malraux au sujet de la condition de l'homme
5 dans ce livre?

Nous pouvons déduire du fait que Malraux a préféré **la nuit** au jour comme cadre pour un grand nombre de thèmes importants que c'est plutôt **la nuit** qui est **la terre sur laquelle germent les fruits** qui mûrissent le jour. Que c'est plutôt **la nuit** qui **fait**
10 **jaillir** ce qui resteraient autrement dans l'inaccompli, l'inconscient sans la possibilité de se développer. Ce qui se passe de jour est basé sur ce qui s'est passé **de nuit**.

Nous pouvons retenir que si le **cadre nocturne** est ce qui **favorise et influence l'homme** dans ses actions, ses pensées et décisions, que Malraux désire exprimer la conviction **la nuit déter-**
15 **mine notre vie**. Que **la nuit** et ses attributs (l'ombre, l'obscurité) et ce qu'elle évoque (l'angoisse, la solitude, la mort p.e.) **exercent plus d'emprise** sur l'homme et le **conditionnent davantage** que le jour.

Sur le plan lexico-syntaxique, ce texte est maladroit: erreur de genre (l. 1 et 3), d'accord (l. 10), incohérence syntaxique (l. 13-14) entre autres. D'autre part, la phrase des lignes 6 à 9 est extrêmement lourde (enchâssement de complétives et de relatives).

Au niveau de la progression thématique (schéma à thème constant: les effets de la nuit) en revanche, le texte est maîtrisé. Dans le premier paragraphe (paragraphe de transition[18]), les trois aspects du rôle des scènes nocturnes sont rappelés sous forme de rapide bilan («favoriser, décrire et accompagner», l. 2-3); puis l'auteur formule la question à laquelle il se propose de répondre maintenant (signification de ces scènes dans l'univers romanesque de Malraux et dans sa vision de la condition humaine). Le texte s'appuie ensuite sur des articulations marquées par l'intervention de l'instance d'énonciation (en guise d'organisation du discours; cf. l. 6 et 13) et la reprise de la mise en évidence (l. 8 et 9-10). L'opposition thématique jour/nuit contribue également à structurer le texte.

Cet exemple est intéressant par son absence de connecteurs («donc», l. 2, relie à ce qui précède): l'illustration des effets de la nuit se fait par accumulation, par addition plutôt que par enchaînement logique. Et pourtant la démonstration est convaincante.

Ce texte est lui aussi le lieu d'une discordance entre deux compétences, discordance qui ne l'empêche pas de fonctionner.

Texte 7[19].

Depuis ce moment-là, commence le lent et difficile cheminement d'**Oreste** vers la **vraie liberté**.

Tout d'abord **il** se révolte **contre le pouvoir** illégitime d'Egisthe. C'est **Electre** qui **le persuade de tuer** le roi assassin *mais*
5 peu après **Oreste** considère cet acte de vengeance comme **son devoir** envers la famille. **Oreste** ressent vivement **le désir** d'appartenir à cette société: «C'est ma seule chance Electre, tu ne peux pas me la refuser. Comprends-moi: je veux être un homme de quelque part, un homme parmi les hommes.»

10 *Mais* tout à coup **Oreste** se rend compte que **cet acte**, la vengeance, c'est **son chemin vers la liberté**.

Après avoir commis le crime, **il** déclare: «Je suis libre, Electre; la liberté a fondu sur moi comme la foudre.» **Il** a *donc* compris qu'**il est libre** de choisir ses actes, de former sa vie comme il
15 veut.

Il rejette Jupiter et le fait de **résister** à dieu cloue **sa liberté**.

Le niveau lexico-syntaxique de ce texte est correct; il ne comporte aucune erreur de langue, sauf dans la dernière phrase.

Au plan de la progression thématique en revanche (schéma à thème constant), nous avons là un bon exemple de difficulté à construire un paragraphe autour d'un thème (annoncé dans la première phrase: «le lent et difficile cheminement d'Oreste vers la vraie liberté»). Le texte est morcelé et il manifeste une incapacité à ménager des transitions autrement qu'en passant à la ligne ou par des articulations temporelles qui donnent au texte une allure de résumé. D'autre part, «Oreste» est invariablement repris par «il», ou répété, et constitue le sujet grammatical de toutes les phrases, sauf dans deux cas. Cette pauvreté souligne l'insuffisance argumentative de ce texte. Les trois derniers paragraphes sont très parlants: malgré une bonne volonté évidente et l'emploi de connecteurs solides et impressionnants («mais», «donc»), le texte n'avance pas. Il répète désespérément la même chose: Oreste conquiert sa liberté. Mais comment, pourquoi et à quelles conditions s'opère cette conquête, l'auteur est incapable de nous le montrer: lent et difficile cheminement vers une argumentation cohérente ...

Au niveau des connecteurs, il est très intéressant de constater qu'un «mais» associé à une articulation temporelle (diégétique)

perd sa valeur argumentative et rejoint un emploi oral («mais peu après», l. 4-5; «mais tout à coup», l. 10) qui ne fait que renforcer l'aspect temporel de ces articulations et pousser le texte du côté du narratif.

Nous avons là un exemple de discordance où le bon niveau de langue ne suffit pas à sauver le texte du «naufrage» sur le plan argumentatif.

Texte 8[20].

Dans *Les Mouches*, l'homme qui **doit agir** est **Oreste**. Comme fils d'un roi assassiné, **il** doit choisir s'**il veut s'en aller** *ou* s'**il veut se venger**. Avant la découverte de l'assassinat de son père, **Oreste** est **libre**, *mais* libre pour rien. **Son refus** de partir, *mal-*
5 *gré* les conseils de Juppiter[21] de s'en aller, signifie **un choix libre**. **Oreste** veut **venger** sa mère et **sauver** sa sœur Electre, qui est une esclave à la cour. Déjà à la fin du premier acte, **Oreste** annonce à Juppiter qu'**il n'a pas l'intention de quitter le pays**: «Je ne pars plus» (p. 142). **Sa décision** se confirme au moment
10 où il se rend compte que l'homme qui a tué son père, Egisthe, est dépendant de Juppiter. **Egisthe** *aussi* s'aperçoit qu'il n'était qu'**une marionnette** de Juppiter: «Mais je suis une coque vide: une bête m'a mangé le dedans sans que je m'en aperçoive» (p. 190). Dès ce moment, **Oreste** prend conscience qu'**il est libre**
15 et que les Dieux ne peuvent plus rien faire contre lui. **Sa décision** est prise: **il tue Egisthe et sa mère**. Après cet assassinat **il se sent soulagé**: «Nous sommes libres, Electre. Il me semble que je t'ai fait naître et je viens de naître avec toi» (p. 207). Les reproches de Juppiter ne sont plus dangereux pour Oreste: «Je
20 suis ma liberté! A peine m'as-tu créé que j'ai cessé de t'appartenir» (p. 233). *Puisqu'*il a commis un crime, **il est responsable de son acte**. *Mais* **il** est prêt à porter **cette responsabilité**, telle qu'elle soit: «[...] je suis condamné à n'avoir d'autre loi que la mienne [...] chaque homme doit inventer son chemin» (p. 235).
25 **Oreste** a *donc* choisi **librement** *et* **il** assume les **conséquences** de son choix. Selon lui, Egisthe a dû mourir, *parce qu'*il avait accepté le pouvoir de Juppiter: «[...] il n'avait pas le courage de ses actes» (p. 244).

Ce texte est très correct sur le plan lexico-syntaxique, mis à part la concessive (l. 22-23) et le temps du verbe (l. 26).

Au niveau thématique (schéma à thèmes dérivés, hyperthème

«Oreste et l'action»?), on remarque l'irruption abrupte de notions ou d'éléments (en particulier la liberté d'Oreste ou sa vengeance) sans lien logique entre eux. En effet, si la première phrase affirme la nécessité d'agir, la deuxième introduit brusquement le choix: départ ou vengeance. C'est au lecteur de déduire qu'agir = choisir (ce qui, en l'occurrence, est assez sartrien). Puis on tombe sur la liberté d'Oreste «pour rien»: qu'est-ce à dire? Ensuite (l. 4), on apprend tout à trac qu'Oreste a décidé de rester et que cette décision «signifie un choix libre»: de quelle liberté s'agit-il ici? Et ainsi de suite. Disons encore que ce texte comporte des inexactitudes concernant la pièce de Sartre au niveau diégétique («Oreste veut venger sa mère») et témoigne d'un certain flottement conceptuel, en particulier quant à la notion de liberté chez Sartre. Il s'agit là d'une mauvaise connaissance ou d'une incompréhension d'un contenu (problème qui se situe au plan cognitif et dont nous ne nous occupons pas ici), d'où l'impossibilité de retracer l'itinéraire d'Oreste de façon cohérente.

Les connecteurs ne fonctionnent pas ou ne font que souligner l'incapacité à faire progresser le texte. On a l'impression d'un «saupoudrage» un peu hasardeux, sans que la valeur argumentative d'un «mais» ou d'un «donc» ait réellement été saisie.

Ce nouvel exemple d'une compétence lexico-syntaxique privée d'une compétence textuelle clôt notre série.

Nous avons tenté d'en venir à ceci: les quatre premiers textes, qui manifestent une coïncidence entre les deux compétences que nous avons choisi d'examiner, coïncidence positive ou négative, ne font que confirmer la règle. Nous avons cependant tenu à les présenter et à les commenter, car ils constituent la majorité des cas rencontrés dans notre pratique pédagogique. Ils nous ont aussi servi à dresser une toile de fond, sur laquelle se détachent les quatre textes suivants, qui nous paraissent tout à fait intéressants. Si les exemples 5 et 6 font, cahin-caha, passer leur «message» malgré l'écran d'une langue maladroite, les textes 7 et 8, eux, n'arrivent pas à atteindre un seuil de progression thématique satisfaisant, malgré un maniement aisé de la langue. Les deux niveaux ne sont donc pas forcément liés, et l'on n'aura pas, en FLE notamment, résolu tous les problèmes en assurant un enseignement au niveau grammatical, syntaxique et lexical.

* * *

Concluons par quelques brèves remarques pédagogiques. Tout d'abord, il convient de souligner l'importance de la linguis-

tique et de la grammaire textuelles, qui nous permettent de dépasser le cadre étroit de la phrase, pour mener un travail tel que celui que nous venons de présenter. Observer comment un texte est conduit, comment il fonctionne — ou non — pour le lecteur, se demander s'il est lisible ou non, et pourquoi: telles sont les questions auxquelles l'étude des enchaînements interphrastiques permet en partie de répondre. En partie seulement cependant: il ne faudrait évidemment pas réduire la question de la progression du texte à la seule progression thématique. Celle-ci n'est qu'un des moyens d'assurer la continuité d'un texte. Il y en a bien d'autres qui lui sont liés, en particulier tous les procédés de reprise comme les diaphores, les pronominalisations, ou encore les nominalisations.

D'autre part, les exemples que nous avons proposés montrent que les connecteurs ne sont pas indispensables à l'organisation d'un texte argumenté et il convient de ne pas y réduire les facteurs de cohésion: on a vu se structurer de manière cohérente, voire convaincante, des textes pauvres en connecteurs. Cela devrait nous mettre en garde contre la tentation d'abuser des exercices lacunaires par exemple, où l'on a retranché les connecteurs, avec consigne aux étudiants de les mettre en bonne et due place; ou encore nous inciter à abandonner ces listes préétablies de connecteurs que l'on fournit aux étudiants avec l'espoir d'enrichir leur «boîte à outils» argumentative.

Enfin, ce type de travail nous permet de proposer une grille évaluative, plus fine et moins empirique que les moyens de correction dont nous disposions jusqu'ici. En particulier, il permet, à notre sens, de hiérarchiser les erreurs des étudiants. Ainsi, une faute d'orthographe ou de syntaxe ne perturbe que peu le fonctionnement d'un texte, alors qu'un défaut dans l'enchaînement des phrases ou dans la cohésion du texte en gêne la progression. On pourrait dès lors construire une typologie des erreurs fondée sur des critères qui ne sont pas seulement grammaticaux et qui sont plus précis que ceux, généraux, qui se réfèrent à la structure globale du texte. Et surtout, on aurait les moyens de mieux montrer à l'étudiant quelle est l'erreur d'écriture qu'il a commise et, par conséquent, de l'aider dans son apprentissage autrement qu'en inscrivant dans les marges de son travail des annotations générales («peu clair», «mal dit» ...) qui ne lui sont pas d'un grand secours. Une typologie hiérarchisée des erreurs permettrait enfin de concevoir des exercices de correction spécifiques à chaque erreur.

Il nous reste à revenir sur la question des variations culturelles impliquées par la compétence discursive de celui qui écrit. Nous l'avons dit plus haut: l'argumentation est indissociable — c'est ce qui la distingue de la démonstration — de l'énonciation et de ses conditions socio-culturelles et historiques; en d'autres termes, elle implique l'énonciateur, son environnement et son monde culturels. Dans le cadre de l'EFM, ces variations peuvent être considérables, vu le nombre important de nationalités représentées par nos étudiants. C'est là sans doute une des difficultés spécifiques de l'enseignement de l'argumentation en FLE. Lorsqu'il s'agit de l'écrit, de la mise en discours, argumente-t-on, raisonne-t-on même, de façon identique dans les pays francophones, en Amérique latine ou à Madagascar? Nous avons des raisons de penser que non, car la différence des univers culturels est sensible à la lecture de certaines dissertations; pour celles-ci, une fois de plus, ce ne sont pas les lacunes dans la microstructure lexico-syntaxique de l'étudiant qui apparaissent les plus frappantes, mais des «incohérences» (pour nous du moins) dans le raisonnement et la mise en discours argumentatif. Il serait alors intéressant d'imaginer une pédagogie contrastive de l'argumentation, qui consisterait, par exemple, à demander à un étudiant de rédiger également dans sa langue maternelle, afin de tenter de saisir des différences qui seraient dues à des univers culturels, à des passés scolaires différents. De même, réunir des corpus écrits par des ressortissants d'un même pays, en dégager les difficultés communes, permettrait peut-être d'accomplir un travail en profondeur avec des groupes issus de mêmes cultures, en proie aux mêmes problèmes. Mais cela impliquerait, pour l'institution et surtout pour les enseignants, des moyens coûteux. Il faudrait grouper les étudiants dans des classes d'expression écrite, non seulement, comme c'est le cas actuellement, en fonction de leur apprentissage antérieur de l'écrit et du français, mais en tenant également compte de leur univers culturel. Quant aux enseignants, une pédagogie contrastive exigerait d'eux une connaissance de langues et de cultures très diverses; c'est déjà le cas pour nos langues nationales ainsi que pour l'anglais et l'espagnol européen. Mais qui pourrait valablement comparer avec les nôtres les formes de raisonnement, les implicites culturels, les apprentissages de l'écriture des Malgaches, des Japonais ou des Chinois?

Dominique VERNAUD
Catherine SEYLAZ-DUBUIS

NOTES

[1] Les étudiants des classes de Certificat (premier certificat de licence) s'exercent à la dissertation littéraire, de même que ceux qui, en classe de Diplôme (second certificat de licence) ont choisi l'option A (littérature); seuls les étudiants de la classe de Diplôme B (option linguistique) rédigent des dissertations d'idées, à partir de textes posant des problèmes de société.

[2] En particulier: J.-M. Adam, «Ordre du texte, ordre du discours», *Pratiques*, janv. 1977, n° 13. — M. Charolles, «Grammaire de texte — théorie du discours — narrativité», *Pratiques*, nov. 1976, n° 11-12. — M. Charolles, «Introduction aux problèmes de la cohérence des textes (Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques)», *Langue française*, mai 1978, n° 38. — B. Combettes, «Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte», *Pratiques*, janv. 1977, n° 13. — B. Combettes, *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles/Paris-Gembloux, A. de Boeck/Duculot, 1983. — L. Lundquist, *L'Analyse textuelle*, Paris, Cedic, 1983.

[3] D. Vernaud, «Les paroles d'autrui», *Etudes de Lettres*, avril-juin 1985, pp. 127-136.

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

[5] Voir les schémas des différents types d'enchaînement dans: G. Vigner, *Ecrire*, Paris, CLE international, 1982, pp. 51-54; L. Lundquist, *op. cit.*, pp. 45-46; B. Combettes, *op. cit.*, pp. 90-93.

[6] S. Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, «F», 1982, p. 137.

[7] J.-M. Adam, «Enonciation et textualité. Les connecteurs: l'argumentation dans le texte», *Le Sujet et son énonciation*, Cahiers du DLSL, 1987, n° 4, pp. 17-48.

[8] Voir les deux métarègles de progression et de répétition de M. Charolles, art. cit., 1978, pp. 14-22.

[9] G. Vigner, *op. cit.*, p. 55.

[10] J.-M. Adam, art. cit., 1987, p. 21.

[11] *Les Mouches:* «Ce que le théâtre peut montrer de plus émouvant est un caractère en train de se faire.» (Sartre)

[12] Preuve que l'auteur a compris un aspect essentiel de la problématique des *Mouches*.

[13] Le thème de la résistance dans *Les Mouches*.

[14] Le thème de la résistance dans *Les Mouches*.

[15] Choisissez trois personnages de *La Condition humaine* que vous trouvez particulièrement humiliés, et justifiez votre choix.

[16] Le thème de la souffrance dans *La Condition humaine*.

[17] Le rôle des scènes nocturnes dans *La Condition humaine*.

[18] Il faut signaler que si ce texte comporte trois paragraphes, cette disposition ne reflète pas une incertitude dans l'architecture du travail; au contraire, l'ensemble de la dissertation se construit en «chapitres» constitués eux-mêmes de plusieurs paragraphes. Cette organisation prouve une certaine maîtrise de la pensée au niveau global et une bonne gestion de la structure d'ensemble.

[19] *Les Mouches:* «Ce que le théâtre peut montrer de plus émouvant est un caractère en train de se faire.» (Sartre)

[20] *Les Mouches:* «Ce que le théâtre peut montrer de plus émouvant est un caractère en train de se faire.» (Sartre)

[21] Graphie latine; précisons que ce n'est pas celle de Sartre.

D. V. et C. S.-D.